

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Das vivências às experiências significativas: os valores olímpicos como mobilizadores das habilidades socioemocionais por meio do esporte educacional

Natália Kohatsu Quintilio

São Paulo

2019

NATÁLIA KOHATSU QUINTILIO

Das vivências às experiências significativas: os valores olímpicos como
mobilizadores das habilidades socioemocionais por meio do esporte
educacional
(versão corrigida)

*Tese apresentada à Escola de Educação Física e
Esporte da Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Ciências*

*Área de Concentração: Estudos Socioculturais e
Comportamentais da Educação Física e Esporte*

Orientadora: Prof^a. Dr. Katia Rubio

São Paulo

2019

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Quintilio, Natália Kohatsu

Das vivências às experiências significativas: os valores olímpicos como mobilizadores das habilidades socioemocionais por meio do esporte educacional / Natália Kohatsu Quintilio. -- São Paulo : [s.n.], 2019.
173p.

Tese (Doutorado) --Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.
Orientadora Profa. Dra. Katia Rubio

1. Esportes 2. Educação olímpica I. Título.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Autor: QUINTILIO, Natália Kohatsu

Título: Das vivências às experiências significativas: os valores olímpicos como mobilizadores das habilidades socioemocionais por meio do esporte educacional

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências

Data: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Pedro e Yvone, e meu irmão, Rafael, por tudo. Por mostrarem a força da família, por priorizarem minha educação, por valorizarem nosso tempo juntos, por ensinarem a gratidão, a alegria pela vida, a força e que não precisamos de motivos para comemorar, basta estarmos juntos.

Aos meus avós, com saudade, Vô Shaco, Vó Yone, Vô Pedro e Vó Haydeé, que continuam presentes nas nossas brincadeiras e lembranças.

À Professora Katia Rubio, que me aceitou no Grupo de Estudos Olímpicos mesmo sabendo que eu queria escrever sobre crianças, escola e esporte, tornando a escrita desta tese uma experiência significativa por excelência.

A todos do GEO. Que Grupo, que time, que família! Das derrotas às alegrias, aquele porto seguro acadêmico (e não acadêmico) inabalável!

Aos meus padrinhos, aos meus primos, às minhas comadres e compadres. Às afilhadas Marina e Isabela, ao Luiz Otávio, Antônio, Murilo e Giogio. São eles que provam que para ser família, não precisa ser de sangue.

Aos amigos que a escola me trouxe para a vida (e sua 2ª geração): Karin, Nando, Nana, Tati e Edu; Vanessinha, Waguinho, Pri Sanches e Marila. São 25 anos de amizade, de apoio, de risadas, de histórias, de tudo de bom!

Aos meus alunos que me emprestaram suas famílias para que também fossem minhas. Chegaram, ficaram, estão e estarão sempre perto.

À Ju, pelo encontro nessa vida.

A todos que passaram ou ainda estão na EMEF Professor Rosalvito Cobra, sejam professores, alunos, equipe gestora.

RESUMO

QUINTILIO, N. K. **Das vivências às experiências significativas: os valores olímpicos como mobilizadores das habilidades socioemocionais por meio do esporte educacional.** 2019. 173 f. Tese (doutorado) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A escola ocidental nasceu em torno de uma visão dualista, do “penso, logo existo”, privilegiando o cognitivo ao afetivo e motor. Atualmente, a totalidade do ser humano que habita a escola pede por atenção e, por isso, a subjetividade vem sendo realocada dentro do processo educativo. Pretende-se, por meio do esporte educacional, o desenvolvimento humano de forma integral, resgatando aspectos emocionais e sociais. Assim, esta tese tem como objetivo discutir como o processo educativo do esporte educacional, pode transformar vivências em experiências significativas, tendo os valores olímpicos como um de seus conteúdos. A intervenção se deu em uma escola municipal de São Caetano do Sul, com duas turmas da Oficina de Práticas Corporais e Esporte Educação de queimada, durante o ano letivo de 2018. As turmas eram mistas e separadas pela idade, sendo, meninas e meninos entre sete e 10 anos (categoria mini) e meninas e meninos de 11 e 12 anos (categoria pré-mirim). O esporte educacional pode permitir aos alunos viverem em um tempo mais humano, mais simbólico, de celebração, dando ânimo às vivências esportivas e oportunizando a discussão dos valores, podendo resultar em uma experiência significativa. Experiência admitida como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca e, o sujeito da experiência como um território de passagem, quem atribuiu sentido ao saber da experiência, tornando esse saber uma forma única de estar no mundo. O processo educativo descrito aponta para uma possibilidade de experiência para que os alunos, considerados um dos sujeitos da experiência, reflitam sobre o sentido que a prática da queimada teve para eles, ainda que isso fosse inconsciente, para que viesse a ser o saber da experiência. Na perspectiva de Educação Olímpica (EO) proposta pelo Grupo de Estudo Olímpicos da USP (GEO-USP), os valores olímpicos não seriam uma linguagem e, sim, uma prática, discutidos na medida em que acontecem em situações de aula porque há a convicção de que é na prática, junto à intervenção dos professores, que se mobilizam os valores, permitindo que o aluno seja protagonista do processo

educativo. É no encontro do conhecer sobre os valores, na vivência dos mesmos e na reflexão para agir de acordo com eles que esta proposta de EO quer atuar. Portanto, os valores são um fenômeno humano que emergem no instante da prática e, portanto, torna-se um conteúdo de potencial pedagógico no esporte educacional. Acredita-se que, desta forma, seja possível se aproximar da democratização da potência do fazer e do agir, delineando a complexidade do que é ser humano por colocar luz nas habilidades socioemocionais descritas pela BCNN, documento norteador da educação brasileira que legitima este processo educativo.

Palavras chave: Esporte; Educação Olímpica; Base Nacional Curricular Comum; Valores humanos.

ABSTRACT

QUINTILIO, N. K. **Das vivências às experiências significativas: os valores olímpicos como mobilizadores das habilidades socioemocionais por meio do esporte educacional.** 2019. 173 f. Tese (doutorado) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

The Western school was born around a dualistic view of the “I think, therefore I am”, privileging the cognitive instead of affective and motor skills. Currently, the totality of the human being who dwells at the school asks for attention and, therefore, subjectivity has been reallocated within the educational process. It is intended, through the educational sport, the integral human development, rescuing emotional and social aspects. Thus, this thesis aims to discuss how the educative process of educational sport can transform lived moments into meaningful experiences, using Olympic values, as one of the contents to facilitate the debate and comprehension of values in Elementary I and early years of Elementary II students. The intervention took place at a municipal school in São Caetano do Sul, during the school year of 2018, with two groups of dodgeball from the Oficina de Práticas Corporais e Esporte Educação. The classes were mixed and separated by age. Girls and boys between seven and 10 years old (mini category) and girls and boys of 11 and 12 years old (pre-child category). Educational sports can allow students to live in a more human and symbolic time of celebration, encouraging sports experiences and providing opportunities to discuss values, which can result in a meaningful experience. Experience admitted as something that happens and touches us and, the subject of the experience, as a territory of passage, who gives meaning to this understanding of experience, making it a unique way of being in the world. The educational process described points to a experience possibility, so that the students, considered one of the subjects of the experience, reflect upon the meaning of dodgeball practice, even though it was unconscious, so it would become the knowledge of the experience. From the perspective of Olympic Education (EO) proposed by the Olympic Study Group of USP (GEO-USP), the olympic values would not be a language but a practice, discussed as they happen in class situations. There is a conviction that it is in the practice, together with the teachers intervention, that values are mobilized,

allowing the student to be a protagonist of the educational process. It is in the encounter of experiences, knowledge and action, based on the reflection about values, that this EO proposal wants to act. Values are a human phenomenon that emerge in a moment of practice, therefore, they turn into a pedagogical potential in the content of educational sport. It is believed that, in this way, it is possible to approach the democratization of the power of doing and acting, outlining the complexity of being human by bringing to light the socio-emotional skills described by the BNCC, a guiding document that legitimizes this educational process in the brazilian education system.

Keywords: Sport; Olympic education; Base Nacional Curricular Comum; Humans values.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Como se organiza a BNCC brasileira?.....	26
FIGURA 2 - Definição de Olimpismo.....	46
FIGURA 3 - Nuvem de palavras das repostas da equipe mini para a pergunta: “O que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”?	72
FIGURA 4 - Análise de similaridade das repostas da equipe mini para a pergunta: “O que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”?	73
FIGURA 5 - Nuvem de palavras das repostas da equipe pré-mirim para a pergunta: “O que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”?	76
FIGURA 6 - Análise de similaridade das repostas da equipe pré-mirim para a pergunta: “O que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”?	77
FIGURA 7 - Nuvem de palavras das repostas da equipe pré-mirim para a pergunta: “Para você, o que é mais importante numa competição”?	81
FIGURA 8 - Análise de similaridade das repostas da equipe pré-mirim para a pergunta: “Para você, o que é mais importante numa competição”?	82
FIGURA 9 - Pulseira confeccionada para os alunos competirem	84
FIGURA 10 - Nuvem de palavras das repostas para o conceito de derrota para a categoria mini	90
FIGURA 11 - Análise de similaridade das repostas para o conceito de derrota para a categoria mini	91

FIGURA 12 - Nuvem de palavras das repostas para o conceito de vitória para a categoria mini	94
FIGURA 13 - Análise de similaridade das repostas para o conceito de vitória para a categoria mini	95
FIGURA 14 - Nuvem de palavras da descrição dos melhores momentos vividos na competição para a categoria mini	102
FIGURA 15 - Análise de similaridade da descrição dos melhores momentos vividos na competição para a categoria mini	103
FIGURA 16 - Nuvem de palavras da descrição dos sentimentos vividos nos melhores momentos da competição para a categoria mini	105
FIGURA 17 - Análise de similaridade da descrição dos sentimentos vividos nos melhores momentos da competição para a categoria mini	106
FIGURA 18 - Nuvem de palavras da descrição dos piores momentos vividos na competição para a categoria mini	109
FIGURA 19 - Análise de similaridade da descrição dos piores momentos vividos na competição para a categoria mini	110
FIGURA 20 - Nuvem de palavras da descrição dos sentimentos vividos nos piores momentos da competição para a categoria mini	112
FIGURA 21 - Análise de similaridade da descrição dos sentimentos vividos nos piores momentos da competição para a categoria mini	113
FIGURA 22 - Campos que estudam a questão dos valores humanos	121
FIGURA 23 - EEVO-30 aplicada pré e pós Jogos Escolares aos alunos das equipes mini e pré-mirim de queimada	126-127

FIGURA 24 - Nuvem de palavras das repostas da categoria mini para a pergunta “Por que a queimada é importante para mim”? 132

FIGURA 25 - Análise de similaridade das repostas da categoria mini para a pergunta “Por que a queimada é importante para mim”? 133

FIGURA 26 - Nuvem de palavras das repostas da categoria pré-mirim para a pergunta “Por que a queimada é importante para mim”? 139

FIGURA 27 - Análise de similaridade das repostas da categoria pré-mirim para a pergunta “Por que a queimada é importante para mim”? 140

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Respostas dos alunos da categoria mini para a pergunta: “o que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola?”.....	69
TABELA 2 - Respostas dos alunos da categoria mirim para a pergunta: “o que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”?	73
TABELA 3 - Respostas dos alunos da categoria pré-mirim para a pergunta: “Para você, o que é mais importante numa competição”?	78
TABELA 4 - Definição de derrota para os alunos da categoria mini	87
TABELA 5 - Definição de vitória para os alunos da categoria mini	92
TABELA 6 - Descrição, pelos alunos da categoria mini, dos melhores momentos vividos na competição	99
TABELA 7 - Classificação, a partir das categorias criadas por Quintilio, Marconi e Souza (2018), das respostas dadas pelos alunos da categoria mini sobre os melhores momentos vividos na competição	100
TABELA 8 - Descrição, pelos alunos da categoria mini, dos sentimentos relacionados aos melhores momentos vividos	103
TABELA 9 - Descrição, pelos alunos da categoria mini, dos piores momentos vividos na competição	106
TABELA 10 - Classificação, a partir das categorias criadas por Quintilio, Marconi e Souza (2018), das respostas dadas pelos alunos da categoria mini sobre os melhores momentos vividos na competição	107
TABELA 11 - Descrição, pelos alunos da categoria mini, dos sentimentos relacionados aos piores momentos vividos	111

TABELA 12 - Estatística descritiva da amostra na variável idade (N=41)	128
TABELA 13 - Respostas dos alunos da categoria mini sobre o porquê a queimada era importante para eles	130
TABELA 14 - Exemplos da categoria mini separados pela unidade semântica	135
TABELA 15 - Respostas dos alunos da categoria pré-mirim sobre porque as aulas de queimada foram importantes	135
TABELA 16 - Exemplos da categoria mini separados pela unidade semântica	141

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 OBJETIVO	17
3 MÉTODO	18
4 PONTOS DE PARTIDA DO PROCESSO EDUCATIVO	24
4.1 A Base Nacional Curricular Comum e as Diretrizes para o Programa de Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação: fatos e desafios	25
4.2 A Educação Olímpica que nos mobiliza	44
5 DA VIVÊNCIA À EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA	60
5.1 A queimada que me passa e me acontece	69
5.2 Competir: a intensidade de uma experiência	78
5.3 Do que lembrar durante a competição?	83
5.4 Muito além do que a vitória e a derrota	85
5.5 A consideração do sensível que transborda no processo educativo	97
5.6 As habilidades socioemocionais precisam ser avaliadas?	123
5.7 O que me anima nessa tal de queimada?	129
6 APONTAMENTOS	154
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158

1 INTRODUÇÃO

Nasci no verão de 1982, primeira filha de pai médico e mãe professora e, até então, única neta, metade japonesa, metade italiana e, dois anos e meio depois, chegou meu irmão. Iniciei minha jornada escolar aos seis meses, afinal, pai, médico e mãe, professora, precisavam trabalhar fora. Na minha primeira escola fiquei até os seis anos e, coincidentemente, foi na mesma instituição que iniciei minha vida profissional como estagiária, no primeiro ano de faculdade, ficando lá por mais de dez anos, até iniciar o mestrado.

Vou me concentrar nas memórias que envolvem o esporte e a educação na minha trajetória, até para mostrar que ele, o esporte, quando usado em prol do desenvolvimento humano, é um fenômeno que pode promover valores humanos e tornar-se uma experiência significativa por aqueles que o praticam.

Fiz ballet, futebol, natação, ginástica artística e quantas mais atividades extracurriculares a escola oferecia e algumas amizades nasceram através dessas atividades, treinos e competições. Amizades que permanecem até hoje e são essenciais para manter viva a lembrança da infância e me fazem entender quem sou.

Assim como o Olimpismo, minha vida é uma mistura de esporte e educação. O primeiro esporte que fiz com mais regularidade foi a natação, por escolha dos meus pais. Depois, fiz ballet fora da escola e, na escola, lembro de estar treinando para minha primeira participação em Jogos Escolares e quebrar o braço. Foi assim que iniciei minha jornada esportiva competitiva!

Durante minha vida escolar, alguns anos foram especialmente marcantes porque uniram eventos esportivos ao projeto pedagógico da escola. Em 1994, quando estava na 5ª série, em uma atividade da escola sobre a Copa do Mundo, minha classe representou a Grécia. A atividade era uma copa de futebol de botão entre as turmas, na qual tivemos que criar um grito de guerra, confeccionar a bandeira do país, além de competir. Nessa escola também tinha o Futeboas, um campeonato anual de futsal só para meninas, o que me levou a gostar de jogar bola e, anos depois, trocar a sapatilha pela chuteira. Em 1996, ano olímpico, estava na 7ª série e representamos a edição de Atlanta em uma atividade que envolveu alunos de todas as séries, o que tornou essa edição olímpica a mais significativa para mim. Nesse mesmo ano, na Feira de Ciências, apresentamos um trabalho sobre o Ayrton

Senna, talvez, o último grande ídolo brasileiro, capaz de mobilizar multidões e inspirar um modo de vir a ser de diversas gerações. No último ano do ensino médio, em 2000, apresentamos um trabalho que demonstrava a evolução das roupas esportivas, liderados por um professor de educação física que havia sido atleta olímpico. E foi esse professor, o Décio Cattaruzzi, que esteve, em 2019, na escola onde trabalho na comemoração do Dia Olímpico para conversar com meus alunos sobre a importância do esporte, da educação e da alegria.

Ingressei na faculdade de Educação Física em 2001, ano em que iniciei o estágio na educação física e no esporte educacional e comecei a levar meus alunos para as mesmas competições das quais participava quando era criança, os Jogos Escolares. Em 2006, recém-formada bacharel e licenciada, ingressei na Rede Estadual de Ensino de São Paulo e, dois anos depois, fui para Rede Municipal de São Caetano do Sul, onde me encontro até o presente. Desta forma, já atingi a maioria aliando os estudos acadêmicos à prática da educação física e do esporte educacional. Pelas experiências vividas, tanto na vida pessoal como na profissional, assumo que a escola e seus eventos esportivos são um terreno fértil para a formação do ser humano. O esporte educacional possui potencial para discutir valores e para exercitar relações humanas devido ao compartilhamento de experiências de forma presencial, motivo que o faz um potente fenômeno para a formação humana.

Das inquietações da prática surgiram os trabalhos acadêmicos. A monografia teve como título “A educação física na educação infantil no município de Santo André”. Após a graduação fiz duas pós-graduações, uma em educação física escolar e, a outra, em exercícios físicos aplicados a grupos especiais. A minha dissertação de mestrado, defendida em 2014, foi intitulada “A aprendizagem significativa e o ensino de conceitos na educação física escolar: um estudo com os jogos olímpicos”, trabalho no qual os Jogos Olímpicos, um dos temas da Educação Olímpica, foram o conteúdo de uma intervenção pedagógica, ensinado através dos princípios da Teoria Educacional de Novak, a qual tem a aprendizagem significativa como eixo central. Na referida dissertação, o ensino dos conceitos foi o foco principal, porém, ficou a inquietação em relação aos aspectos afetivos que a Educação Olímpica poderia colaborar na formação dos alunos em ambiente escolar.

O contato com Grupo de Estudos Olímpicos da Universidade de São Paulo (GEO-USP) e com a pesquisa “Memórias Olímpicas por Atletas Olímpicos

Brasileiros”, lideradas pela Professora Katia Rubio, me fez lembrar a infância e deu um novo sentido às minhas lembranças. O enlace dos fatos que trazia em minha memória e que escrevi nos parágrafos anteriores fez com que eu me reconhecesse na pesquisa e, aliado à minha atuação profissional, eu já não conseguia mais me desligar desse mundo olímpico ao qual eu fui acadêmica e afetivamente apresentada.

A Educação Olímpica tornou-se uma importante proposta de amplitude curricular na busca por um estilo de vida baseado na alegria do esforço, nos valores educacionais do bom exemplo e no respeito pelos princípios éticos universais. Através dela encontrei uma forma de transmitir aos meus alunos um pouco da experiência que tive durante minha vida escolar.

Ao aprofundar meus estudos na Educação Olímpica, conheci os valores olímpicos e, com eles, enxerguei a possibilidade de ampliar o que havia feito no mestrado e preencher a lacuna dos aspectos socioemocionais que havia ficado até então. Percebi a escola como um lugar para possibilidades de empoderamento das crianças, sendo o esporte um fenômeno social que carrega em si o potencial para colaborar na conquista dessas possibilidades. Encontrei em amigos, que compartilharam e agregaram suas experiências na escola, a força e o apoio necessários quando se busca algo subjetivo e que demanda intervenções, que é o ensino de valores. E, não só referente à minha vida profissional, mas minhas vivências enquanto aluna ganharam novo sentido, o que me trouxe a certeza de ter encontrado um caminho para proporcionar aos meus alunos uma formação com mais sentido através do esporte. Conhecer o Olimpismo trouxe à consciência o quanto o esporte fez parte da minha história de vida e foi essencial para eu me tornar o que sou.

Do encontro com os membros do Grupo de Estudos Olímpicos surgiram discussões e intervenções interessantes, as quais foram compartilhadas em eventos científicos nacionais e internacionais. Alguns foram marcantes, como a Feira das Modalidades Olímpicas, no CEPEUSP, em 2015, quando apresentei pela primeira vez algo relacionado aos valores olímpicos, junto com uma amiga que me apoiou quando era minha coordenadora pedagógica para a intervenção do mestrado. Através da minha pesquisa pude conhecer lugares do mundo que eu nunca imaginei: Olímpia, na Grécia, para o Congresso de Educadores, em 2017; Lausanne, na Suíça, na Conferência Anual da Associação Internacional de

Sociologia do Esporte, em 2018 e em Fullerton, nos Estados Unidos, para Conferência Anual do Centro de Estudos Olímpicos e Socioculturais do Esporte, em 2019. Poder levar meus pais e irmão para alguns deles foi um presente da vida e representar meus colegas do Grupo de Educação Olímpica do GEO-USP foi uma grande responsabilidade.

Além das participações em eventos científicos, registramos nossas contribuições em forma de artigos, capítulos de livro e um livro infantil. Escrever com meus companheiros de Educação Olímpica é tarefa prazerosa e as produções marcam nossa pretensão de nos tornarmos referência no tema no Brasil e no exterior. Das publicações, o livro infantil “Missão Valores Olímpicos” foi um projeto nascido da vontade de duas amigas inspiradas por uma professora e por crianças que nos faziam lutar por um mundo melhor. Entretanto, esse livro só pôde sair do computador, para circular enquanto livro físico, através da colaboração de um amigo de infância, com quem dividi muitos treinos de ginástica artística e anos de escola e, hoje, continuamos usufruindo da nossa amizade como uma família.

A partir desse contexto, considerando minha história acadêmica e minha própria formação humana, comecei a desenvolver a tese com o objetivo de discutir a aplicação de um processo educativo para o esporte educacional com foco nas habilidades socioemocionais¹, facilitando a discussão e a compreensão dos valores humanos no Ensino Fundamental I e anos iniciais do Ensino Fundamental II. As habilidades socioemocionais surgiram com a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como documento norteador da educação no Brasil, legitimando ainda mais a presença dos valores olímpicos na escola. Busco apresentar uma tese que aproxime os estudos acadêmicos da realidade escolar, descrevendo intervenções pedagógicas baseadas em discussões teóricas, que possam ampliar o conhecimento referente às habilidades socioemocionais e à compreensão dos valores humanos enquanto conteúdo de um processo educativo.

Por esses motivos, esta tese justifica o esporte educacional como um fenômeno humano que permite a vivência de valores, sejam eles adjetivados como olímpicos ou não, que deve ser sustentado através de intervenções pedagógicas

¹ Há quem diga habilidades, há quem diga competências. Na BNCC não existe distinção dos termos e, em nenhuma parte do documento, encontra-se o termo competências socioemocionais. Desta forma, será adotada a nomenclatura apresentada pela BNCC, as habilidades socioemocionais, já que ele é o documento oficial norteador das práticas educativas nacionais.

promotoras da prática dos valores. Intervenções pedagógicas intencionais organizadas a partir de um processo educativo com foco nas habilidades socioemocionais, tendo como um dos conteúdos os valores olímpicos, os quais são problematizados e desnaturalizados no decorrer do ano letivo. Um processo educativo que enxerga a vivência como uma forma de gerar um conhecimento particular e insubstituível, com sentido e significado produzidos pelos alunos, visando à formação de experiências significativas.

2 OBJETIVO

Discutir como o processo educativo do esporte educacional pode transformar vivências em experiências significativas, tendo os valores olímpicos como um de seus conteúdos.

3 MÉTODO

Esta pesquisa foi desenvolvida em contexto escolar, envolvendo fenômenos humanos e sociais que são complexos e dinâmicos e, por ter seu foco na compreensão dos significados que cada sujeito atribui às suas ações, é considerada uma investigação qualitativa. A pesquisa de abordagem qualitativa pressupõe uma visão holística do fenômeno a ser estudado e leva em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências (ANDRÉ, 2002).

Os princípios que configuram a abordagem qualitativa, em oposição à visão empírica da ciência, surgem ao final da década de 1980, a partir de uma corrente idealista-subjetivista, com a “interpretação em lugar na mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valorizando a indução e assumindo que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2002, p. 17). Haguette (2000) complementa que os métodos qualitativos “ênfaticam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (p. 63).

De acordo com André (2002), o tipo de pesquisa qualitativa em educação no qual se insere esta tese é denominado pesquisa-ação, linha de investigação criada por Kurt Lewin, através da qual pretendia “investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos” (p. 31). A análise, a coleta de dados, a conceituação dos problemas, o planejamento da ação, a execução e a nova coleta de dados para avaliação são os traços essenciais desse tipo de pesquisa, sendo uma ação sistemática e controlada, desenvolvida pelo próprio pesquisador.

Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados (ANDRÉ, 2002, p. 31).

Nos anos de 1970, tanto pela linha anglo-saxônica como pela australiana, a pesquisa-ação começou a se preocupar com as questões do currículo, preocupação ampliada, posteriormente, para atividades de desenvolvimento profissional e de políticas públicas, além de melhorias da escola. Alinhadas a estas preocupações surgiram as vertentes espanhola e portuguesa, discutindo a pesquisa-ação, também,

na formação continuada de professores. Já a corrente francesa atendia a um grupo dedicado à educação não-formal, com o intuito de conscientizar o grupo para uma ação conjunta em busca da emancipação (ANDRÉ, 2002).

Na América Latina, esse tipo de pesquisa foi denominado pesquisa participante², na qual os participantes envolvem-se com as diferentes fases da pesquisa, incluindo o problema a ser pesquisado. Os participantes recebem uma devolução sistemática dos dados coletados para conscientizarem-se a respeito de sua situação de dominado e para aprender a fazer pesquisa. Outra característica desta concepção é que ela visa implementar alguma ação que resulte em melhoria para o grupo de participantes, dando a esse tipo de pesquisa um caráter político (ANDRÉ, 2002).

De acordo com Haguette (2000), a pesquisa participante envolve um “processo de investigação, de educação e de ação” (p. 146). Das diversas definições captadas pela autora, os elementos tidos como mais relevantes são “a realização concomitante da investigação e da ação, a participação conjunta de pesquisadores e pesquisados, a proposta político-pedagógica a favor dos oprimidos, o objetivo de mudança ou transformação social” (p. 147).

No entanto, de acordo com André (2002), independente da denominação recebida, pesquisa-ação ou pesquisa participante e da corrente, da anglo-saxônica ou da América Latina, este é um tipo de pesquisa que tem sempre um plano de ação, um processo de acompanhamento com controle da ação planejado e o relato concomitante desse processo e, não raro, esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção. Já para Haguette (2000), a intervenção é a principal característica da pesquisa-ação, pois ela é um método de abordagem real e, não, um sinônimo para a pesquisa-ação.

Como a pesquisa-ação é dinâmica, o conhecimento é gerado a partir das ações da pesquisa, sendo que tanto os sujeitos como o pesquisador beneficiam-se mutuamente dessa experiência e as propostas de ação são definidas em função das necessidades do grupo a ser estudado. Como técnicas de coleta de dados, podem ser usadas aquelas da pesquisa tradicional como questionários, entrevistas, observação participante, por exemplo, e, a análise dos dados, pode ser em forma de diálogo, com a participação de todos (HAGUETTE, 2000).

² Devido à variação de termos para o mesmo tipo de pesquisa, assumiremos, nesta tese, o termo “pesquisa-ação” para caracterizá-la.

O pesquisador, na pesquisa-ação, precisa estar consciente de sua implicação no campo de atuação e da dificuldade que apresenta a análise da prática de grupos sociais com objetivação e rigor requeridos por qualquer ciência. Sua presença é ativa, pois envolve a ideia de participação, gerando uma investigação que é, ao mesmo tempo, um processo educativo produzido dentro da ação (HAGUETTE, 2000).

Desta forma, sendo esta tese uma pesquisa-ação, ela é composta por intervenções pedagógicas intencionais, pertencentes a um processo educativo para o esporte educacional e com a presença da professora-pesquisadora, docente responsável pelos grupos-sujeitos a serem observados e autora da tese a ser desenvolvida. A técnica escolhida para coleta de dados, com o intuito de tornar possível a aplicação efetiva do que será proposto no processo educativo, contou com atividades escritas possíveis para o contexto escolar, ou seja, os alunos respondiam às perguntas na forma de linguagem escrita, durante as aulas. A interpretação dos resultados obtidos foi feita pela professora-pesquisadora com o auxílio de membros de seu grupo de estudos e utilizou-se de dois sistemas acessíveis como a geração de nuvem de palavras pelo suplemente do *Office* chamado *Pro Word Cloud* e pelo *software Iramuteq*, o qual produziu a análise de similaridade.

O suplemento do *Office* chamado *Pro Word Cloud* é gratuito e pode ser obtido no pacote *Office* 2016 e, a partir dele, foram geradas as nuvens de palavras que as agrupam e organizam-nas em função de sua frequência. É uma análise de palavra simples, porém, graficamente interessante porque possibilita uma rápida identificação das palavras-chave para cada resposta, tornando-se uma linguagem visual possível de entendimento por crianças e adolescentes.

O *software Iramuteq* (*Interface de R pour lés Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é um software gratuito e desenvolvido sob a lógica da *Open Source*, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python*. Para reconhecimento dos dados pelo *Iramuteq*, o corpus foi digitado, organizado em um único arquivo e salvo em *.txt Unicode UFT-8*. O corpus é o conjunto de textos que se pretende analisar, no caso desta tese, as respostas dos alunos às questões apresentadas durante o ano letivo. Dentre as análises possíveis geradas pelo *Iramuteq*, foi escolhida a análise de similaridade, que possibilita identificar as conexões entre as palavras, ampliando o

significado dado pelas nuvens de palavras, porém, de acordo com a lógica escolhida de ser uma linguagem visual interessante para crianças e adolescentes.

Vale ressaltar que encontrar uma técnica coerente com o estudo acadêmico concomitantemente à prática para coletar e interpretar os resultados foi um desafio. Sabe-se do rigor exigido por uma pesquisa acadêmica, no entanto, havia o desejo de se apresentar algo aplicável em ambiente escolar e possível aos professores de educação física que se encontram no “chão da quadra”. Além disso, buscou-se uma forma de interpretação dos dados que não gerasse padronização, classificação ou avaliação quantitativa do que foi relatado pelos alunos.

Esta pesquisa atendeu a todas as orientações do Comitê de Ética e Pesquisa, começando pela autorização da direção da escola que assinou o Termo de Anuência possibilitando o desenvolvimento da pesquisa na instituição de ensino. Assim que o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa foi divulgado sob o CAAE 96220617.8.0000.5391 (anexo A), os responsáveis legais pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo B) e, os alunos, assinaram o Termo de Assentimento (anexo C).

Na busca por fazer do esporte educacional um meio educativo, participaram desta pesquisa duas turmas da Oficina de Práticas Corporais e Esporte Educação de queimada de uma escola pública de São Caetano do Sul, durante o ano letivo de 2018. As duas turmas de queimada eram mistas e separadas pela idade, ou seja, uma turma eram meninas e meninos entre sete e 10 anos (categoria mini) e, a outra, com meninas e meninos de 11 e 12 anos (categoria pré-mirim), cada turma tinha uma aula por semana com duração de 1 hora e 40 minutos.

A participação nas Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação é aberta a todos os alunos, com respeito à idade referente a cada turma. Não existe critério de seleção para fazer parte dos treinos e a participação nas competições é dependente da autorização dos pais. Ainda que o número máximo de inscritos para os Jogos Escolares, em 2018, fosse de 20 alunos por categoria (20 meninas mini, 20 meninos mini, 20 meninas pré-mirim e 20 meninos pré-mirim), não foi necessário fazer seleção porque não havia mais do que 20 alunos a serem inscritos em cada categoria. As regras da queimada adotadas pelo Comitê Organizador encontram-se no anexo D.

A professora pesquisadora foi quem ministrou todas as aulas (aproximadamente 20 aulas com cada turma) com o intuito de, a partir do que

emergia do cotidiano das aulas, somado às intencionalidades do processo-educativo, com foco nas habilidades socioemocionais, proporcionar experiências de compreensão e discussão dos valores. Além das aulas, as turmas também participaram dos Jogos Escolares de São Caetano do Sul, em 2018. Os diários de classe caracterizaram os documentos de registro, os quais contêm o conteúdo das aulas desenvolvidas pela professora pesquisadora. Como a pesquisa-ação caracteriza-se, entre outras coisas, pela participação ativa dos sujeitos, quando acontecia algo na aula que apresentava relação com a intenção da intervenção, esta situação era tomada como exemplo, naquele momento, para discussão coletiva ou era retomada em aula posterior em forma de registro escrito.

As atividades escritas propostas aos alunos a serem descritas e discutidas nesta tese eram explicadas no início das aulas, assim que os alunos chegavam na quadra. A professora pesquisadora explicava o contexto da pergunta e, em qualquer momento da aula, na própria quadra, os alunos deveriam escrever suas respostas. Os alunos poderiam responder de forma anônima ou não e não eram obrigados a responder, no entanto, eles não demonstraram resistência em participar. Era pedido apenas para que registrassem a idade para que, depois, a professora pesquisadora pudesse organizar, por categoria, as atividades realizadas. Optou-se pela não obrigatoriedade para responder às questões porque se entende que a escola está revestida da mesma em todas as suas atividades e, fazer deste processo educativo mais uma obrigação para os alunos, poderia afastá-los e perder-se-ia a essência do mesmo, que era colocá-los no centro do processo e não apenas usá-los para coletar informações ou instrumentalizá-los de habilidades e competências. Nem todas as atividades foram realizadas com ambas as turmas, no entanto, isso não representa um problema metodológico porque a intenção não é analisar o resultado final e, sim, olhar para o processo educativo como um todo, a fim de refletir sobre as intervenções e suas possibilidades.

As respostas dos alunos para as questões apresentadas a eles durante o ano letivo caracterizaram-se como as principais formas de registros e, a partir deles, reflexões teóricas foram compartilhadas com o Grupo de Educação Olímpica do GEO-USP, buscando estabelecer as pontes entre teoria e prática.

Os tópicos a seguir apresentarão os pontos de partida para a elaboração desta tese, que são a Base Nacional Curricular Comum e a Educação Olímpica e, coerente com as características de uma pesquisa-ação, a discussão teórica que

embasa a discussão da prática será feita ao longo do texto, corroborando com os pressupostos assumidos de o aluno ser protagonista, da aproximação da teoria com a prática e da ação da professora-pesquisadora no cotidiano escolar.

4 PONTOS DE PARTIDA DO PROCESSO EDUCATIVO

Assim como todo processo educativo, esta tese possui pontos de partida, são eles: 1) a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), documento de referência para a prática educacional no Brasil; 2) as Diretrizes para o Programa de Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação (REMOHC, 2018), uma proposta de política pública do Município de São Caetano do Sul e 3) a Educação Olímpica, uma proposta de amplitude curricular que envolve o esporte, a educação e os valores humanos. A intenção central do processo educativo proposto nesta tese é a promoção das habilidades socioemocionais através do esporte educacional; no entanto, mesmo que haja um planejamento prévio, o processo educativo é dinâmico e, em seus diversos caminhos possíveis, adaptações são necessárias e cada situação desperta a busca por referenciais teóricos que ajudam a compreender o fenômeno que emerge da aula para se repensar o que foi proposto a priori.

A proposição que se faz nessa tese é a aplicação da Educação Olímpica e, especificamente, dos valores olímpicos como conteúdo que busca contemplar as ações necessárias para a promoção das habilidades socioemocionais em atividades extracurriculares. As atividades extracurriculares, particularmente as práticas corporais e esportivas, em contexto escolar, assim como a educação física curricular, devem seguir diretrizes com a finalidade de dar aos alunos mais uma possibilidade de experimentar o esporte enquanto fenômeno humano promotor de experiências que podem vir a ser significativas.

A atividade extracurricular analisada nesta tese, a queimada, contou com intervenções pedagógicas intencionais que continham os valores olímpicos como conteúdos que baseavam discussões geradas a partir de situações práticas de aula e de competição, a fim de contemplar as habilidades socioemocionais previstas na BNCC. O processo educativo utilizou-se de instrumentos de verificação como perguntas abertas e a Escala de Educação e Valores Olímpicos para registrar algumas impressões dos alunos, bem como servir de meio para que a professora-pesquisadora refletisse sobre a prática e buscasse aporte teórico para aperfeiçoá-la.

A partir das ações dos alunos, durante a realização das intervenções pedagógicas, motivou-se uma busca constante de conhecimento, por parte da professora pesquisadora, para colaborar no entendimento daquilo que era trazido por eles, dando apoio teórico à reorganização das intervenções pedagógicas, sem

perder de vista as intenções educativas propostas no processo. Ainda que as intenções do processo educativo tenham sido definidas previamente, os alunos foram os protagonistas do processo educativo, fazendo com que o caminho percorrido emergisse da prática.

Sendo a BNCC, as Diretrizes para o Programa de Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação e a Educação Olímpica os pontos de partida, eles serão descritos nos itens a seguir e, depois, para manter a coerência do que está sendo proposto, a revisão bibliográfica será apresentada e discutida a partir da descrição de algumas intervenções pedagógicas desenvolvidas durante o processo educativo.

4.1 A Base Nacional Curricular Comum e as Diretrizes para o Programa de Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação: fatos e desafios

A Base Nacional Curricular Comum é um documento de caráter normativo que se aplica à educação escolar e está “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC, homologada e de aplicação obrigatória a partir de 2020, é definida por:

Um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018).

Na figura 1, apresenta-se um mapa conceitual³ (versão ampliada - anexo E) que responde à pergunta: “Como se organiza a Base Nacional Comum Curricular brasileira?”. Nos parágrafos que a seguem, será feita uma descrição do documento, incorporando aquilo que se propõe nesta tese.

³Os mapas conceituais são ferramentas gráficas que organizam e representam o conhecimento, incluindo conceitos e suas relações. Os conceitos estão representados dentro dos retângulos e, as relações, por linhas que os interligam, chamadas *crosslinks*, mostrando como os conceitos relacionam-se entre si (NOVAK, 2012).

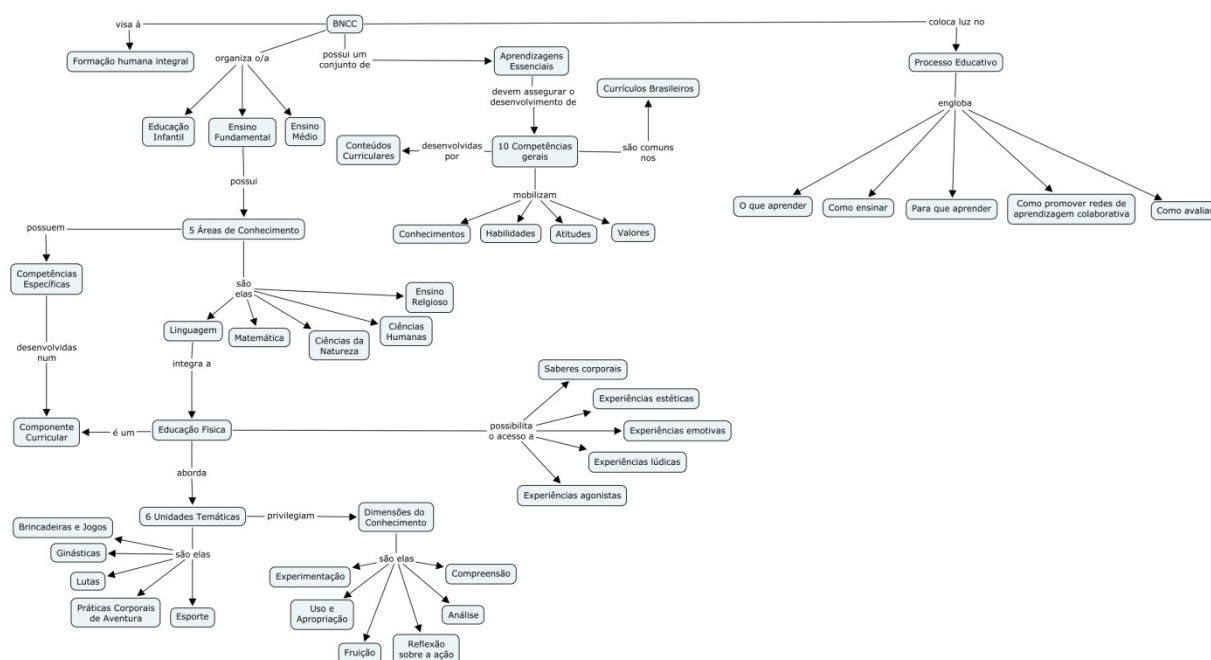


Figura 1: Como se organiza a BNCC brasileira?

De acordo com a BNCC, as aprendizagens essenciais devem assegurar ao estudante o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais, no âmbito pedagógico, consubstanciam-se nos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

No referido documento, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Com essas competências, o documento reconhece a afirmação de valores e o estímulo de ações, através da educação, que possam transformar a sociedade em mais humana, socialmente justa e preocupada com a preservação da natureza e alinhada à Agenda 2030, da ONU (BRASIL, 2018).

São dez competências gerais da educação básica, as quais serão descritas na íntegra (BRASIL, 2018, p. 9 e 10) e, depois, contextualizadas. As competências são um conceito básico-comum a todos os currículos brasileiros, as quais serão mobilizadas através dos conteúdos curriculares, que são diversos devido às características regionais da sociedade, da cultura e da economia dos alunos. As dez competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Sabe-se que, pela complexidade do ser humano, estas competências não podem ser trabalhadas de forma isolada e nem por uma única atividade humana. Porém, para fins pedagógicos, acabam por serem divididas e, na escola, acessadas

por diversos componentes curriculares e extracurriculares, além do que emerge espontaneamente dos encontros neste ambiente. Desta forma, o esporte, que é um conteúdo para a educação física escolar ou pode ser uma atividade extracurricular, é visto, por esta tese, como um fenômeno que proporciona uma experiência humana multidimensional, no entanto, esta tese colocará foco na vivência de habilidades socioemocionais, atitudes e valores que poderão mobilizar, principalmente, as competências oito, nove e dez, pois se referem ao componente afetivo, aos sentimentos, às condutas éticas e aos valores.

A vivência, de acordo com a BNCC, não é um meio para aprender conteúdos e, sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento particular, insubstituível. Além disso, para que a vivência se torne significativa, é necessário problematizar, desnaturalizar e trazer à tona uma gama de sentidos e significados produzidos por grupos sociais referentes, por exemplo, às manifestações da cultura corporal de movimento, como o esporte. A vivência, quando dotada de sentido para o aluno, pode dar ânimo ao que denominamos experiências significativas.

Vale ressaltar que a BNCC não descreve quais são as habilidades socioemocionais a serem desenvolvidas, pois isso compete a cada sistema, ao definir seu currículo, defini-las de acordo com seus objetivos de desenvolvimento. No entanto, no portal do Ministério da Educação do Brasil (MEC) existe um texto⁴, baseado no CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), em que é sugerido o desenvolvimento de cinco competências para o entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável, que são: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

De acordo com a BNCC, é central no processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

Nesta tese, os valores olímpicos, pertencentes à Educação Olímpica, são um dos conteúdos, ou seja, 'o que aprender'. 'Para que aprender' envolve a promoção das habilidades socioemocionais, com o intuito de dar ânimo às experiências

⁴ Publicado e acessado através do link <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em 30 de agosto de 2019.

significativas. 'Como ensinar' seria descrito pelas intervenções pedagógicas que compõem o processo educativo de uma Oficina de Prática Corporal e Esporte Educação. A 'promoção de redes de aprendizagem colaborativa' acontece pela própria característica do esporte coletivo e, 'como avaliar' seria abordado pelos instrumentos de verificação escolhidos como as perguntas abertas e a Escala de Educação e Valores Olímpicos (EEVO). No entanto, não basta colocar os valores olímpicos como conteúdo da prática esportiva sem que haja reflexão e questionamento, por parte dos alunos, sobre a utilização destes valores no cotidiano, bem como se deve estimular a participação ativa dos mesmos na construção do significado que aquela prática e seus conceitos têm para si.

A BNCC, ao assumir o compromisso com a educação integral, compreende a complexidade e não a linearidade do desenvolvimento humano global, considerando cada aluno como um sujeito de aprendizagem e promove uma educação que visa ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de cada aluno com suas singularidades e diversidades. A partir disso,

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Sobre a organização do Ensino Fundamental na BNCC, há cinco áreas de conhecimento, as quais integram componentes curriculares: 1) Linguagens: integra língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza; 4) Ciências humanas: integra história e geografia e 5) Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas de conhecimento possui competências específicas, as quais explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas e possibilitam uma articulação horizontal com os outros componentes curriculares e vertical, ao longo dos anos.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular possui um conjunto de habilidades, as quais se relacionam com diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), organizados em unidades temáticas.

A educação física é o componente curricular pertencente à área de conhecimento denominada linguagem. De acordo com a BNCC, as atividades

humanas são realizadas em práticas sociais com a mediação de diferentes linguagens como a verbal, a corporal, a visual, a sonora e a digital. É através destas práticas sociais que há a interação intrapessoal e interpessoal e, na interação, unem-se conhecimento, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

São seis competências específicas pertencentes à linguagem como área de conhecimento para o Ensino Fundamental, as quais serão descritas na íntegra (BRASIL, 2018, p. 65):

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

No que se refere especificamente à educação física, ela “tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 213), inserindo o movimento humano no âmbito da cultura, considerado um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.

O documento reforça que a educação física, a partir de suas possibilidades, permite o acesso a saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas que não são restritas à racionalidade. Não se restringir à racionalidade é uma das potencialidades da educação física e é sobre essa possibilidade que existe um rico campo de atuação. Os elementos fundamentais comuns às práticas corporais são: movimento corporal como elemento essencial, organização interna com lógica específica e produto cultural vinculado ao lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e saúde. Ou seja, são práticas de caráter não instrumental, com propósitos específicos, que propiciam aos alunos o acesso a uma dimensão única de conhecimentos e experiências através da vivência prática, a qual, para ser significativa, deve ser problematizada, desnaturalizada e evidenciada “à multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento” (BRASIL, 2018, p. 214).

No referido documento encontram-se seis unidades temáticas a serem abordadas pela educação física durante o ensino fundamental: brincadeiras e jogos, esporte, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura; então, o esporte configura-se como um conteúdo legítimo da educação física escolar, reunindo tanto as manifestações formais quanto as derivadas e, quando realizado no contexto do lazer, da educação ou da saúde, é passível de recriação.

Não há dúvidas que a ludicidade não é a finalidade da educação física na escola, ainda que ela esteja presente. Deve haver a apropriação das lógicas intrínsecas do esporte, assim como a troca de significados e representações entre si e com a sociedade e, para isso, descrevem-se oito dimensões de conhecimento a serem trabalhadas em cada unidade temática, destacando que as mesmas devem ser abordadas de forma integrada entre si, levando em conta a natureza subjetiva, vivencial e experiencial. As dimensões do conhecimento são (BRASIL, 2018, p. 220-222):

1. Experimentação: origina-se pela vivência das práticas corporais, é o saber fazer. São conhecimentos acessados pela experiência e, também, o cuidado para que as sensações geradas no momento da realização sejam positivas, ou, pelo menos, não gerem rejeição à prática em si. Esta é a concepção primária de uma atividade esportiva. É o que dá a base motora para o saber jogar e os fundamentos para que as próximas dimensões do conhecimento sejam acessadas.

2. Uso e Apropriação: refere-se à condição de realizar uma prática corporal de forma autônoma. É o saber fazer com as competências necessárias para potencializar o envolvimento com práticas corporais de lazer ou para a saúde não só durante as aulas, mas, também, além delas. A partir do momento que os alunos conseguem jogar sem a interferência do professor, por exemplo, para apitar uma partida, pode-se dizer que eles se apropriaram daquela prática. Outro indicativo dessa apropriação é a divisão das equipes, feita pelos alunos, de forma equilibrada em relação às habilidades, sejam motoras, cognitivas ou afetivas, para que um jogo treino aconteça de forma que ambas as equipes sejam desafiadas a melhorarem seu desempenho.

3. Fruição: é a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais. Está vinculada a um conjunto de conhecimento que permite a realização e/ou apreciação das práticas corporais realizadas por si ou por outros. É quando passam a reconhecer determinada prática não só pelo aspecto motor, mas, também, quando reconhecem uma jogada bem-feita, um gesto que gere orgulho, aplauso.

4. Reflexão sobre a ação: origina-se na observação e análise de suas próprias práticas corporais ou de outros, além da reflexão espontânea. É intencional, formulando e empregando estratégias de observação e análise para resolver desafios da prática, apreender novas modalidades e adequar as práticas aos interesses e possibilidades próprios e daqueles que compartilham a prática.

5. Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim.

6. Análise: é o saber sobre. Reúne conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais. Por exemplo, a origem de uma prática, as regras de um jogo, as táticas e jogadas pensadas e treinadas.

7. Compreensão: é também o saber sobre, associada ao conhecimento conceitual relacionado à inserção das práticas corporais no contexto sociocultural. Essa dimensão do conhecimento pode ser acessada com o entendimento sobre o que significa determinada prática em determinado contexto, por exemplo.

8. Protagonismo Comunitário: atitudes/ações e conhecimentos necessários para a participação confiante e autoral em decisões e ações visando à democratização do acesso às práticas corporais, tendo como referência valores favoráveis à convivência social. Por exemplo, quando convidados a participar de uma competição, qual a responsabilidade que isso acarreta? Quanto me esforço para fazer meu melhor nos treinos e jogos?

A dimensão do conhecimento número cinco, a construção de valores, é o foco do processo educativo proposto nesta tese. Sendo o esporte uma atividade

extracurricular presente na escola, a competição, inata ao fenômeno humano que é o esporte, proporciona a vivência de situações que cobram posicionamentos dos alunos. A construção de valores se dá através da vivência dos mesmos, não sendo restrita à racionalidade, desta forma, a corporeidade se faz essencial quando se trata da construção de valores somada à reflexão sobre eles, aliada às intervenções pedagógicas que têm como foco a mobilização das habilidades socioemocionais. Conforme descrito pela BNCC, ainda que a construção de valores seja inerente a qualquer processo de socialização, ela demanda uma intervenção pedagógica intencional orientada para tal fim e, por isso, a descrição de algumas intervenções nesta tese visa a colaborar para a reflexão de como esta dimensão pode ser trabalhada no cotidiano escolar.

Sendo a educação física um componente curricular que possibilita o acesso a conhecimentos corporais e diversas experiências (estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas), ela deve garantir ao aluno, ao longo de seu período escolar, o desenvolvimento de competências específicas. As mesmas serão descritas, na íntegra, a seguir (BRASIL, 2018, p. 223):

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

No que se refere às competências específicas da área, a intervenção com os valores olímpicos proposta visa contemplar, não de forma isolada, mas, sim, integrada às demais, a competência específica número seis. Quando se coloca luz nessa competência, o professor fica atento às situações de aula ou na competição nas quais os valores são reconhecidos, discutidos e experimentados corporalmente, proporcionando, junto aos alunos, uma oportunidade de reflexão através da qual os mesmos podem identificar diferentes significados e atribuir sentido àquela prática em específico.

Por fim, de acordo com a BNCC, a educação física, junto com os demais componentes curriculares, firma um compromisso com a formação estética, sensível e ética, qualificando o aluno para a leitura, produção e vivência das práticas corporais, porém, para isto, é necessário que os professores entendam que não é possível trabalhar de forma uniforme e, assim, busquem formas de trabalhar o diálogo, o pensar e o posicionamento, por exemplo.

Ao propor a construção de valores como uma dimensão de conhecimento pertencente a uma unidade temática da educação física, que é o esporte, assume-se que não é possível colocar os valores em uma mochila e levá-los para que os alunos aprendam a aplicá-los a partir de suas definições conceituais ou esperar que a aprendizagem ocorra através de referências teóricas, como, por exemplo, ler uma história, mostrar um filme ou comentar uma notícia de jornal. Conceituar sobre os valores é necessário, porém, o esporte educacional trata de uma condição prática, de uma elaboração e, portanto, o apontamento de uma práxis faz-se necessário; afinal, os valores humanos, no campo das ideias, são apenas idealizações racionais e eles só se dão, de fato, quando são praticados, vivenciados e experimentados.

Sendo que esta tese se baseia em intervenções práticas no ambiente escolar, não se pode ignorar a obrigatoriedade do documento, nem tampouco aceitá-lo sem ponderações, sendo assim, faz-se importante que algumas considerações tecidas sobre a BNCC, a partir do olhar de diferentes autores, se façam presentes e, ainda que o referido documento adquira um caráter obrigatório nas instituições formais de ensino, isso não o livra de críticas e posicionamentos diversos.

De acordo com Neira e Souza Junior (2016), em 2015, um grupo de professores aceitou a tarefa de construir um texto orientador para elaborar propostas curriculares municipais, estaduais, das redes privadas e dos projetos pedagógicos das escolas, sendo possível afirmar que o texto final, pela perspectiva dos autores, seria um produto do consenso do grupo e viria a ser a Base Nacional Curricular Comum. Desta forma, o artigo escrito pelos dois autores descreve os procedimentos e as concepções adotados pelo documento, bem como os efeitos que se esperava causar através dele.

Analisando a construção do currículo brasileiro, com o passar dos anos, a partir de 1990, ele tornou-se “toda experiência proposta pela escola ou a partir dela e que, de múltiplas maneiras, subjetiva discentes e docentes” (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p.190). O debate curricular foi ganhando relevância, mobilizou grupos e interesses e, dentre as possíveis hipóteses para esse crescimento, encontra-se uma de viés crítico, a qual, diante de um processo de disputa política, aparatos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394-96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), permitiram espaços de elaborações e debates, dando chances dos sujeitos e unidades escolares de construir suas próprias propostas curriculares. A outra hipótese mostra que os currículos, de certa forma, influenciam na constituição das identidades dos sujeitos da educação (alunos e profissionais), ou seja, a partir desta visão, estes últimos “produzem e são produzidos também pelos currículos que vivenciam, são subjetivados por tudo aquilo que lhes é ensinado, pelos modos como são ensinados, mas também pela ausência de determinadas experiências formativas” (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 191). A partir disso, a construção do currículo torna-se uma atitude importante que deve ser encarada com seriedade por todos os envolvidos e realizada de forma coletiva e constante e, aparentemente, de acordo com os autores, foi assim que se deu a construção da BNCC.

No que se refere especificamente à Educação Física, sua inserção na área da Linguagem corrobora com as DCN, sintetizando parte da história do componente, mencionando a mudança paradigmática dos anos 1980 e a escolha da cultura corporal de movimento como objeto de estudo nos PCN, o que não livra este objeto de discussão e debate sobre sua configuração como campo da linguagem.

No entanto, a transição da educação física de um componente essencialmente biológico para as ciências humanas e de seu objeto de estudo

passar do exercício físico para a cultura corporal se deve ao empenho da proposta crítico-superadora. Estes aspectos dão às práticas corporais uma configuração de “produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação” (p. 195), além de permitirem a manifestação de sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016).

Nos jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças... o homem também se constitui homem e constrói sua realidade pessoal e social. O homem que joga se torna sujeito jogador e objeto jogado. Ainda que no ato da vivência o homem não tenha a intenção de externalizar a compreensão humana, ele, por ser sujeito de ações condicionadas e/ou determinadas socialmente, termina por expressar algo pela linguagem. No entanto, a linguagem não é só forma/conteúdo de externalização, ela também é de internalização. A linguagem não é apenas comunicação, também é denotação e conotação. A linguagem é ainda estruturação e interação de sujeitos, pois constitui o pensamento humano e estabelece relações entre os homens (SOUZA JÚNIOR, SANTIAGO, TAVARES, 2011, p. 408-409).

De acordo com Neira e Souza Junior (2016), as pessoas, ao se relacionarem com o mundo, interpretam o que está à sua volta, produzem sentido e se manifestam em diferentes linguagens, individual e coletivamente. A área da linguagem tem o intuito de ampliar o potencial de compreensão e produção textual e discursiva dos educandos, da sua sensibilidade estética e dos conhecimentos referentes à cultura corporal.

Para Neira e Souza Junior (2016), a perspectiva defendida pela BNCC pretende “contribuir para a formação de cidadãos que compreendam e produzam uma parcela da cultura mais ampla, a cultura corporal de movimento, e isso implica no reconhecimento e valorização do repertório de todos os grupos, sem nenhum tipo de discriminação” (p. 199).

A forma como a BNCC se estrutura, de acordo com os autores, dá aos docentes a possibilidade de serem sujeitos do processo, afinal, a escolha de quais temas serão abordados, de que maneira e como serão avaliados é de escolha coletiva em cada unidade educacional, devendo, o aluno, ser sujeito central deste processo. Afinal, a BNCC é só o ponto de partida para elaboração ou revisão de orientações curriculares, sejam elas estaduais, municipais ou privadas (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016).

Para Neitzel e Schwengber (2019), a BNCC é um documento significativo e norteador de políticas públicas e ações educacionais, porém, objetiva o saber em competências e habilidades. Os autores não querem questionar a BNCC e, sim, discutir qual concepção de processo formativo está implícita no documento, já que, para eles, ao focar nas competências e habilidades, nega-se o sujeito e objetiva-se o saber.

No entanto, sugere-se que a escola permita que os alunos considerem a si mesmos, que considerem como os saberes ressoam em sua individualidade e como agirão diante dessas questões. Defendem que, diante do conhecimento, sejam capazes de escutar, falar e escrever, permitindo elaborar-se e reelaborar-se. Os pressupostos desta tese não negam o sujeito da ação, pois consideram o aluno protagonista do processo educativo e, o saber, não é objetivado e, sim, apresentado em seus diversos significados a fim de que o aluno possa atribuir-lhe sentido a partir das vivências esportivas. Vale ressaltar que dois aspectos das palavras compõem a linguagem: o significado e o sentido. O significado possui um núcleo estável, o que permite que ele seja compartilhado e compreendido pelas pessoas que usufruem da mesma linguagem. O sentido refere-se ao significado que cada palavra tem para cada indivíduo, num contexto pessoal e de acordo com as vivências afetivas que o envolve (ABED, 2014).

Retomando o contexto desta tese, a partir da BNCC surgiram as Diretrizes para o Programa de Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação, uma proposta de política pública específica do município de São Caetano do Sul, cidade da Grande São Paulo, cujo propósito é orientar as práticas corporais extracurriculares desenvolvidas nas escolas municipais da cidade, complementando as atividades do componente curricular educação física. Ele não se configura como um documento oficial da Secretaria de Educação e, sim, como uma proposta de trabalho que descreve orientações construídas coletivamente pelos professores coordenadores da disciplina da rede. Estes professores estão organizados em um grupo batizado de Rede Educativa de Motricidade Humana e Corporeidade (REMOHC⁵), o qual se reúne periodicamente para discussão de questões da área com o objetivo de ampliar o sentido da motricidade e da corporeidade como

⁵ Constituiu-se em 2013 a partir da necessidade de encontrar um espaço para discussão e fomento das práticas educativas relacionadas à motricidade humana e à corporeidade desenvolvidas nas escolas municipais de São Caetano do Sul.

fenômeno cultural humano, ampliando seu valor no espaço escolar, grupo do qual a professora pesquisadora desta tese faz parte.

Sendo que a BNCC orienta a base curricular obrigatória das escolas brasileiras, as Diretrizes para o Programa de Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação é um documento local que se apoia no documento nacional no que tange às competências e habilidades associadas aos propósitos desse programa.

A REMOHC entende que as Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação são uma extensão do universo de atuação da educação física no espaço escolar, não ficando restritas à prática. Com base nas premissas de Bracht e Almeida (2003), para o esporte se tornar um saber característico da escola, ele precisa passar por um trato pedagógico e que se faça educativo a partir de uma concepção ou projeto de educação. Na concepção da REMOHC (2018), as Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação buscam a formação do sujeito e a promoção do pleno exercício da cidadania no plano da cultura corporal de movimento, promovendo o desenvolvimento de competências que vão além das destrezas motoras. Seu objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento humano integral dos alunos, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades, conhecimentos e valores, ampliando seus modos de fazer, pensar, saber, sentir, querer, comunicar e relacionar-se consigo e com o outro.

Os objetivos específicos das Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação serão descritos, na íntegra:

1. Desenvolver práticas especializadas de atividade corporal promovendo a política de inclusão.
2. Contribuir para diminuição da atitude sedentária e das doenças a ela relacionadas e da alimentação adequada conscientizando os praticantes da importância da adoção de hábitos promotores da qualidade de vida.
3. Organizar equipes que representarão a escola em torneios, festivais e competições cuja finalidade última seja o diálogo inter-humano solidário.
4. Organizar programas de atividades adequadas a cada faixa etária participante.
5. Integrar-se com os projetos da escola bem como seus procedimentos de organização.
6. Participar de eventos promovidos pelas secretarias de Esporte, Educação, Cultura e Saúde.

7. Contribuir para a construção social de uma prática corporal e esportiva criativa, ética, solidária e estética.
8. Valorizar a ludicidade e a expressividade em detrimento do rendimento nas ações e significações das práticas, evitando as tendências à seleção, especialização precoce e a instrumentalização dos movimentos.
9. Desenvolver aspectos apreciativos para a formação crítica do praticante e intérprete das práticas da cultura corporal.
10. Associar as práticas esportivas aos sete valores olímpicos: excelência, amizade, respeito, coragem, determinação, inspiração e igualdade (RUBIO, K. 2009).
11. Organizar eventos que traduzam o encontro fraterno e cooperante que seja um “jogar com o outro e não contra o outro” que seja fator da formação de um “humanismo dinâmico” (SERGIO, 2003, p. 217) e expressão da cultura corporal de movimento.

Sintetizando, de acordo com a REMOHC (2018), as Oficinas de Práticas Esportivas e Esporte Educação, somadas às aulas de educação física curricular, aos eventos esportivos internos e externos, visam formar o universo educativo do fenômeno da motricidade humana no espaço escolar e no contexto municipal que o cerca.

Sendo a BNCC e as Diretrizes para o Programa de Oficinas de Práticas Corporais e Esporte Educação os documentos que orientam as práticas no contexto desta tese, a opção por conteúdos para contemplar as competências e as habilidades é de escolha de cada unidade escolar.

As habilidades socioemocionais são o suporte de validação para a discussão dos valores, ou seja, uma vez que a BNCC assume a importância do desenvolvimento de competências, a discussão sobre os valores é pertinente à formação integral pretendida pela BNCC. Assume-se, ainda, que essas competências exigem a interdependência com o outro e com o contexto que os cercam (não obrigatoriamente o escolar) e, também, que sejam desenvolvidas em situações concretas, revestidas de intenção, para promoção da experimentação e da identificação destas competências.

As habilidades socioemocionais têm recebido cada vez mais importância pelas demandas que a sociedade atual apresenta e, também, são consideradas essenciais para a promoção das competências para o século XXI (SANTOS, SILVA, SPADARI e NAKANO, 2018). A maneira como as pessoas estão inseridas e se relacionam no e com o mundo, faz com que surjam novas necessidades sociais e diversas áreas do conhecimento como a economia, a psicologia, a sociologia e a

educação têm valorizado e tentado acompanhar esse movimento social que coloca luz na combinação da aprendizagem das habilidades cognitivas e socioemocionais.

Só o conhecimento teórico não se faz mais suficiente e, opinar sobre ele, também não. Se há pouco tempo bastava uma pessoa conhecer algo e formular sua opinião sobre ele, hoje é necessário saber lidar com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo. A escola passou do lugar onde se aprendia sobre algo para um lugar onde se experimenta saberes, pressupondo que o aprender envolve o cognitivo, as emoções, as relações sociais e as atitudes, inserindo a promoção das habilidades socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem com cada vez mais ênfase.

Historicamente, a escola ocidental nasceu em torno do pensamento lógico, da razão, do “penso, logo existo”. Essa visão dualista acabara por deixar de fora o corpo e os afetos, privilegiando o cognitivo. No entanto, mesmo na pós-modernidade, parece indiscutível que as grades curriculares e seus conteúdos sejam importantes, porém, a totalidade do ser humano que habita a escola pede por atenção. O resgate dos aspectos emocionais e sociais não abdica do aspecto cognitivo da prática pedagógica e, sim, realoca a subjetividade e a objetividade como facetas coexistentes no processo de ensino e aprendizagem (ABED, 2014). Ressalta-se que a visão holística do ser humano não permite a fragmentação em aspectos emocionais, sociais ou cognitivo. O que ocorre é um enfoque em dado aspecto durante o processo educativo e nas intervenções que dele fazem parte.

Sendo assim, de acordo com a referida autora, nos dias de hoje, não é só a cognição que comparece à sala de aula. Estudantes e professores frequentam as escolas com suas emoções, criam vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com a família, com os amigos e com o mundo. A figura do professor mudou de função e, ao invés de dar aula, passa a ser um mediador que, “com suas ações, configura a cena pedagógica de modo a promover situações de verdadeira e significativa aprendizagem, colaborando com o desenvolvimento global dos estudantes” (p. 11). Um mediador não só dos alunos com os objetos de conhecimento, mas, também, do aluno com sua constituição como ser humano que intencionalmente observa, planeja e avalia (ABED, 2014).

Para Abed (2014), a pós-modernidade critica o reducionismo da ciência moderna e assume o paradigma pós-moderno da complexidade, fazendo com que a ação educativa deixe de ser informativa e de manutenção da ordem social existente.

A pós-modernidade busca originalidade, flexibilidade e criatividade para enfrentar as transformações vividas pela sociedade e, à educação, cabe o resgate do ser humano holístico com sua complexidade e diversidade, para que, assim, ampliem-se as possibilidades de criação de saberes e caminhos. Complexidade que, baseada nos pressupostos de Edgar Morin, busca tecer junto o que foi separado pela ciência moderna “recompondo sua constituição, reintegrando as múltiplas facetas da compreensão humana: o pensamento e a emoção, o abstrato e o concreto, o conhecimento vivencial e o formal, o lúdico e o sério, a ciência e a arte, o discurso e a ação” (ABED, 2014, p. 20).

À escola é necessária uma ampliação do planejamento curricular para além da transmissão dos conteúdos, adotando a escuta, o olhar e a qualidade do vínculo estabelecido no processo de ensino e aprendizagem (ABED, 2014). Não se trata de assumir responsabilidades que, a princípio, são da família, mas, sim, de permitir que outros sentidos atuem nas intervenções pedagógicas, dando sensibilidade ao ato de ensinar, contemplando as múltiplas dimensões do ser humano e os diversos aspectos do ato de ensinar e aprender.

Abed (2014) refere-se ao interesse, ao engajamento e à motivação dos alunos em relação ao conhecimento como habilidades emocionais envolvidas com a aprendizagem. Atribuir sentido pessoal ao conhecimento adquirido e posicionar-se criticamente em relação ao saber requer uma carga emocional a ser investida. Além disso, a aprendizagem ocorre na interação entre pessoas; desta forma, as habilidades sociais são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Estabelecer vínculos, inserir-se em grupos sociais, acatar regras, respeitar direitos e deveres, expressar-se, trabalhar em equipe e criar metas são exemplos de habilidades para conviver, cooperar e colaborar.

“É preciso revestir os atos mentais de emoção, de vibração, de sentidos pessoais, de significados” (ABED, 2014, p. 24). A apropriação do conhecimento é dependente da subjetividade e a prática pedagógica necessita, mais do que do diálogo, do prazer do diálogo, do pensar, do posicionamento, de aprender e ensinar. Apropriar-se do conhecimento implica no “domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que resultam em prazer corporal” (p. 24).

Alguns autores como Jean Piaget, Vygotsky e Wallon dedicaram seus estudos no entendimento da inter-relação entre os aspectos sociais, emocionais e cognitivos no processo de ensino e aprendizagem (ABED, 2014). Eles oferecem a

base para que o processo educativo seja construído com o intuito de promover configurações do espaço educacional e o desenvolvimento do pensamento complexo.

Vygotsky (2007) propõe uma visão que supera a visão interacionista do ser humano, do desenvolvimento e da aprendizagem, aprofundando-se em questões culturais e históricas, nas mediações sociais e no papel da linguagem na constituição humana. Estudou as funções psicológicas superiores, as quais originam-se nas interações entre os aspectos biológicos/maturacionais com as relações sociais estabelecidas no contexto social do qual o indivíduo faz parte. Além disso, o autor considera o sentimento e a emoção como essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A linguagem, para Vygotsky (2007), age na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento e aprendizagem, afinal, é através dela que o homem se conscientiza sobre a realização de suas atividades físicas e simbólicas. E, para o mesmo autor, é nas e pelas relações estabelecidas com o meio social que o ser humano se constitui. “Num processo histórico dialético, o ser humano vai sendo construído e vai construindo seu meio circundante” (p. 42) É o objetivo transformando-se em subjetivo (ABED, 2014).

Desta forma, no processo de constituição do sujeito, a linguagem é fundamental com duas funções básicas: o intercâmbio social e a organização do pensamento. Os conceitos são objetos da cultura, podendo ser cotidianos ou científicos, sendo que, os primeiros são aqueles internalizados nas atividades diárias, impregnados de experiências, de situações vividas que, não necessariamente, o sujeito precisa ter consciência desse conceito a ponto de defini-los a partir de palavras. Os científicos pertencem a sistemas organizados de conhecimento, adquiridos em situações formais de ensino, implicando em processos metacognitivos⁶, organizando pensamentos em sistemas conscientes (ABED, 2014).

É através da Zona de Desenvolvimento Proximal que Vygotsky (2007) explica como o ser humano aprende, tanto os aspectos cognitivos como os socioemocionais. A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre aquilo

⁶Metacognição é definida como a construção multidimensional que inclui conhecimento e controle dos processos cognitivos (WITTROCK, 1986, apud LI, 2009) e tem se tornado uma subcategoria importante na área educacional, pois permite a auto-aprendizagem e o controle do aprendizado relacionado à autonomia de aprender (FERRAZ e BELHOT, 2010).

que se sabe (nível de desenvolvimento real) e aquilo que o indivíduo tem condição de aprender com a ajuda de alguém mais experiente (nível de desenvolvimento potencial). Desta forma, um planejamento curricular deveria visar ao progresso do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial.

No entanto, a importância dada à colocação das habilidades socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem levanta debates que merecem ser considerados. Santos et. al. (2018) pressupõem que a interação das habilidades possibilita o sucesso em resultados sociais. A crítica a esse olhar é de que as habilidades socioemocionais não devem ter como objetivo o bem-estar, o desempenho ou a produtividade, bem como não devem determinar a competência de um ser humano. Essas habilidades devem ser significadas no processo educativo, por exemplo, pela vivência dos valores humanos através do esporte educacional. Valores humanos que não devem ser dicotomizados e considerados bons ou ruins, positivos ou negativos porque são subjetivos, idiossincráticos e dependentes do contexto. As habilidades socioemocionais também não devem ser vistas como necessárias ao mercado de trabalho e para obtenção de resultados, sejam individuais ou sociais e, sim, devem ser valorizadas porque entende-se o ser humano de forma holística, com pensamentos, sentimentos e atitudes.

Carvalho e Silva (2017) problematizam a disseminação desse modelo contemporâneo de currículo socioemocional que se apropria dos alunos como capital humano a ser investido. Com a homologação da BNCC, os autores se questionam sobre o interesse governamental na implementação desse currículo, sobre os sentidos de conhecimento e formação humana inseridos nesse discurso e sobre como as propostas curriculares são ressignificadas no contexto das habilidades socioemocionais. Destacam, ainda, a presença maçante dos termos: habilidades do século XXI, paradigma holístico, currículo socioemocional, competências socioemocionais e abordagem transversal.

Carvalho e Silva (2017), criticando o olhar de economistas para a educação, levantam pontos como a articulação entre infância, escolarização e neoliberalismo, investimentos subjetivos (estatísticas, *Big Five*⁷) e a promoção de um exemplo de currículo socioemocional. O primeiro ponto trata de uma interpretação economicista

⁷ O *Big Five* apresenta cinco fatores que, enquanto traços de personalidade, podem ser medidos e enfatiza questões como amabilidade, extroversão, estabilidade emocional, conscienciosidade e abertura para mudanças (CARVALHO e SILVA, 2017).

da educação baseada em parâmetros internacionais distantes da realidade brasileira, por exemplo, de avaliar a qualidade da educação infantil brasileira com base em dados americanos, além de prever que a escolarização precoce diminui problemas sociais contemporâneos. Os investimentos subjetivos referem-se às informações do governo que são potencializadas quando calculadas e a racionalidade específica do nosso tempo planeja estratégias a partir da justificativa do risco social que é “produzir” cidadãos sem as habilidades socioemocionais desenvolvidas. A partir disso, o governo, através das prescrições feitas por economistas, constrói estratégias para potencializar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais com o intuito de diminuir problemas futuros, visando a seres humanos produtivos, participantes do jogo de consumo e empreendedores de si mesmos. Essa ideia é contraposta nesta tese pela promoção de vivências que permitam que os alunos não se subordinem à produtividade, por exemplo, como a busca por vitórias, medalhas ou troféus. A busca pela promoção de vivências que podem vir a ser experiências significativas está relacionada à alegria, à completude do ser, à satisfação em se fazer o que se faz e ao sentido atribuído à prática esportiva por cada aluno.

4.2 A Educação Olímpica que nos mobiliza

De acordo com Rubio (2019), o Movimento Olímpico é, atualmente, um catalisador de ações culturais, educacionais, econômicas e políticas que lida com contradições geradas pelos envolvidos por sua manutenção, sejam eles dirigentes, técnicos, atletas e empresas, o que não difere o esporte olímpico do esporte de alto rendimento como um todo. A autora afirma que, ao final da edição dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, em 2016, esgotou-se um modelo verticalizado e desigual com muitos deveres e poucos direitos para cidades-sede e atletas. Estando o Comitê Olímpico Internacional (COI) assessorado por profissionais sensíveis às demandas sociais, seja por idealismo ou necessidade comercial, seu atual presidente, Thomas Bach, iniciou uma busca por saídas para o impasse criado pelas contradições que envolvem o esporte como as denúncias de corrupção e desmandos e para manter a construção imaginária que ainda sustenta os Jogos Olímpicos como fenômeno mobilizador e promotor de emoções. A partir disso, em 2014, apresentou-se a Agenda 2020, que é o roteiro que define o futuro do

Movimento Olímpico e possui 40 recomendações consideradas estratégicas. Em seu prefácio, Thomas Bach afirma que, para que o esporte olímpico continue a serviço da sociedade, o que é um de seus princípios, é necessário envolver-se com a mesma e acompanhar suas mudanças e, para que os valores olímpicos permaneçam relevantes na sociedade, o tempo para a mudança é agora, mudança que tem por objetivo o progresso e, o progresso, para o COI, significa fortalecer o esporte na sociedade através de seus valores e virtudes. As recomendações descritas na Agenda 2020 referem-se a cinco temas: 1) A singularidade dos Jogos Olímpicos; 2) Atletas, no coração do Movimento Olímpico; 3) Olimpismo em ação: mantenha o Olimpismo vivo 365 dias por ano; 4) O papel do COI: unidade na diversidade e; 5) Estrutura e organização do COI (COI, 2014).

O Movimento Olímpico surge no final do século XIX, com o intuito de perpetuar o modelo dos Jogos Olímpicos da Antiguidade, idealizado por Pierre de Coubertin, aristocrata francês, pedagogo e historiador (QUINTILIO, ZIMMERMANN, PEREZ e MARCONI, 2019). Para Bento (1998), Pierre de Coubertin suscitou muito mais do que admiração, respeito e entusiasmo, pois, dependendo de quem o olhava, atribuía-se uma particularidade, como, por exemplo, foi considerado insuficientemente racional e cientista para os pedagogos, idealista para os historiadores, aristocrata e conservador para a oposição, extremamente humanista e liberal para os conservadores e foi descomedido ao exigir um esporte para todos na visão de dirigentes e políticos.

De acordo com Perez e Rubio (2014), o Movimento Olímpico é baseado no compromisso das pessoas em relação à moral e aos valores humanos e o desenvolvimento desses valores é um processo complexo que se reflete em outros aspectos da vida humana, influenciando a sociedade, a família e a comunidade onde se vive. Desta forma, os valores olímpicos, que são essencialmente humanos, deveriam guiar as condutas de todos os envolvidos no Movimento Olímpico. Em tempos mais recentes, os atletas, maiores legados dos Jogos Olímpicos e pela transformação social pela qual vêm passando, deixaram de ser meros executores de gestos habilidosos para virarem figura central do Movimento Olímpico, podendo ser vistos como heróis modernos e, por isso, o esporte torna-se um fenômeno humano com potencial que tenta resgatar os valores olímpicos e as virtudes, perdidos, porém, desejados (RUBIO, 2019).

O Movimento Olímpico é norteado pelas premissas do Olimpismo, filosofia social utópica e pedra fundamental de uma forma de intervenção social, política e cultural que, aliada aos Jogos Olímpicos, a face pública e mais difundida desta filosofia, e à Educação Olímpica, tinha como objetivo criar uma sociedade pacífica. É uma filosofia presente nos discursos daqueles que difundem o Movimento Olímpico, enfatizando o esporte como meio para o desenvolvimento humano, compreensão internacional, coexistência pacífica e educação moral e social. Para compreender o Olimpismo, Binder (2010) afirma ser essencial conhecer sua missão educacional, descrita por alguns princípios fundamentais da Carta Olímpica.

A Carta Olímpica, de acordo com Brownell e Parry (2012), afirma a relação entre a filosofia do Olimpismo, a ética e a educação. Em seu Princípio Fundamental nº 2, o Olimpismo é definido como uma filosofia de vida que exalta e combina, em equilíbrio, as qualidades do corpo, do espírito e da mente, aliando o esporte à cultura e à educação. Ele busca criar um modo de vida baseado na alegria encontrada no esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito pelos princípios éticos universais. O Princípio Fundamental nº 6 diz que o objetivo do Movimento Olímpico é colaborar na construção de um mundo melhor e pacífico, educando os jovens através da prática esportiva sem nenhuma forma de discriminação e no espírito olímpico, o que requer compreensão mútua com espírito de amizade, solidariedade e *fair play*. Desta forma, o objetivo do Olimpismo é colocar o esporte a serviço do desenvolvimento harmonioso do homem, incentivando uma sociedade pacífica preocupada com a dignidade humana. A figura 2 ilustra a definição do Olimpismo.

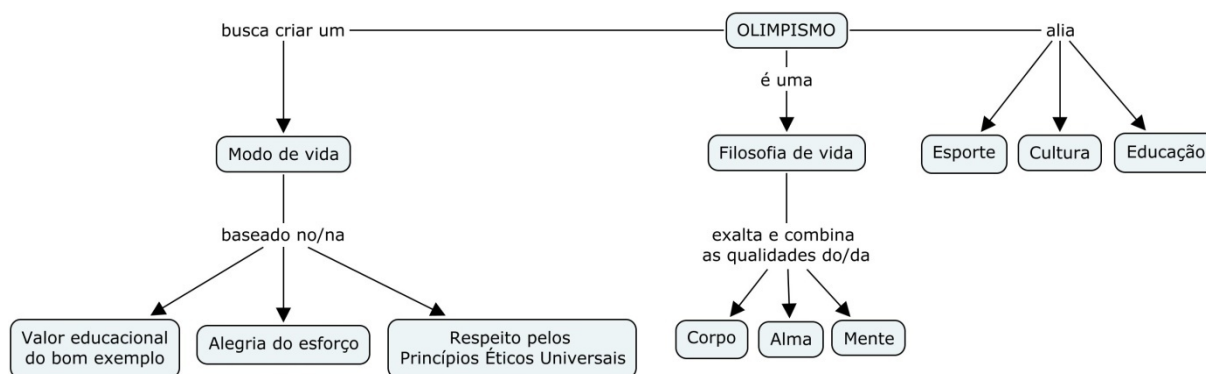


Figura 2: Definição de Olimpismo.

Para Chatziefstathiou (2012), o Olimpismo e suas esferas não são estáticos e fechados de valores, mas uma filosofia de vida flexível e adaptável a vários contextos. Isso pode ser visto na mudança de preocupações que o passar do tempo demanda do Movimento Olímpico como, por exemplo, o olhar atual voltado para questões como a responsabilidade social, corporativa e sustentabilidade. Estes princípios, aliados à visão de “todos os esportes para todos” e “todos os jogos, todas as nações”, dão origem ao núcleo dos valores fundamentais do Olimpismo: esforço e excelência, amizade e solidariedade, paz e compreensão internacional e multiculturalismo.

De acordo com Brownell e Parry (2012), Pierre de Coubertin, ao criar essa filosofia não tinha como foco apenas os atletas de elite e, sim, todos os cidadãos. Não apenas para o curto período de tempo que envolvia a edição dos Jogos Olímpicos e, sim, toda a vida; não apenas competir e vencer, mas, também, a participação e a cooperação. O esporte não deveria ser uma atividade em si mesma, mas um meio de formação, contribuindo para o desenvolvimento de características pessoais e sociais. Ao recriar os Jogos Olímpicos, Pierre de Coubertin consolidou as características educacional e humanista do esporte, resgatando as ideias originais dos Jogos da Antiguidade. Perez e Rubio (2014) apontam que é um desafio constante para o Movimento Olímpico manter viva a chama do Olimpismo, pois questões como recursos financeiros e administrativos fazem com que as de natureza filosófica e pedagógica, que são a essência do Olimpismo, sejam deixadas de lado, por isso a importância de ações que valorizam e buscam o desenvolvimento dos aspectos que dão suporte a essa essência. Corroborando com essa visão Chatziefstathiou (2012), o qual acredita que o desenvolvimento de virtudes, excelências humanas e o cultivo de qualidades que levem as pessoas a agir de forma virtuosa deveria ser um dos objetivos da educação física escolar. A ideia é que a promoção dos valores olímpicos seja vista como tarefa educativa e, o esporte, como o fenômeno que permite a vivência dos mesmos.

Mas existem contrapontos ideológicos sobre o Olimpismo ser um conceito global e sua homogeneidade. Ele é apontado como uma forma de colonialismo pela cultura ocidental, que procura levar ideologias neoliberais e práticas de pensamento ao resto do mundo, através de estratégias promocionais e da propaganda (LENSKYJ, 2012). De acordo com Guest (2009), os afiliados ao Movimento Olímpico, promotores do uso da ideia do esporte como ferramenta para o

desenvolvimento internacional, esforçam-se para cumprir o objetivo do Olimpismo, que é colocar o esporte a serviço do desenvolvimento harmonioso do homem. Porém, para o autor, na prática, essa ambição é problemática, pois envolve uma dinâmica de poder implícita, já que, teoricamente, são formas esportivas europeias e norte-americanas que se conflitam com o “respeito pluralista pela diversidade cultural” (p. 1336). Com sua intervenção na África, Guest (2009) aponta para o fato de, ainda que muitas pesquisas tenham interesse no desenvolvimento através do esporte, aquelas que analisam, empiricamente, as práticas reais em contextos distintos, deveriam ser mais compartilhadas.

Guest (2009) afirma que o alcance dos Jogos Olímpicos, tanto na África como em outros países do mundo, implicitamente dependeu da hipótese de que a exposição aos princípios ditos universais traria benefícios ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Coubertin idealizou a universalidade de sua ideologia em determinada época, porém, esse discurso ainda faz parte do Movimento Olímpico atual. Para exemplificar seu ponto de vista, Guest (2009) destaca a fala de Denis Oswald, então presidente da Federação Internacional de Remo, em 1999, na Conferência Mundial sobre Educação e Esporte para uma Cultura de Paz. Denis Oswald apresenta maneiras pelas quais considera que o esporte influencia na construção do caráter, como, por exemplo: ao superar obstáculos, ao arriscar a derrota, pela disciplina, pela coragem e determinação, pelo trabalho duro, lutando pela excelência, mas, por outro lado, Guest (2009) aponta para questões teóricas sobre esse discurso como o poder e o privilégio em um mundo multicultural e sua ideia central é “a noção de que ideias globais como o Olimpismo são sempre resistidas e reformuladas por comunidades locais” (p. 1337).

Para Guest (2009), o Movimento Olímpico supõe, independentemente do contexto cultural, que o esporte possui valores universais, apontando para um eurocentrismo disfarçado de universalista, com uma “mensagem implícita de que qualquer papel desenvolvimentista para o esporte envolve civilizar outros, privilegiando ideologias e modos de ser particulares” (p. 1338). Entretanto, ainda que a preocupação de que a globalização possa levar à homogeneização de culturas, as formas globais e as locais podem e devem interagir na busca pela diversidade cultural, fazendo com que grupos locais se adaptem às práticas esportivas de acordo com suas necessidades, valores, crenças e significados.

Corroborando com a visão de Guest, Kidd (2008) observa que o desenvolvimento internacional através do esporte diminui a sensibilidade intercultural e, não raro, faz pouco sentido às comunidades para as quais se destinam. Giulianotti (2004) observa que propostas internacionais para o desenvolvimento através do esporte destacam o desenvolvimento pessoal, com foco em características psicossociais como a autoestima e a disciplina, trazendo, implicitamente, mudanças individuais e culturais acima das sociais, sem reconhecer que a socialização através do esporte é uma via de mão dupla: “os seres humanos são agentes que participam ativamente da construção social de seus próprios mundos sociais e dos processos de socialização que ocorrem nesses mundos” (p. 356).

Difundir o desenvolvimento através do esporte resulta em uma negociação entre ambições organizacionais e práticas locais. “Em vez de presumir que o esporte transmitirá valores, sejam esses valores poderes ou opressivos, os programas e atividades esportivas podem ser melhor conceituados como um local onde os significados são negociados” (GUEST, 2009, p. 1347). O esporte não seria o transmissor de valores e, sim, o fenômeno que oportuniza sua discussão, contextualização e significação por parte daqueles que o praticam.

A partir de críticas como as expostas até aqui, Parry (2006) defende que, mesmo existindo diferentes expressões de tempo e lugar e história e geografia para o conceito de Olimpismo, há uma relevância universal dos valores olímpicos propondo a busca pela forma de expressar algo único de acordo com sua própria cultura, localização, história, tradição e futuro, dando aos valores olímpicos um caráter maleável, adaptável, flexível.

Caminhando para a aproximação entre o esporte olímpico e a educação, o termo Educação Olímpica foi criado com o intuito de usar o esporte para promover e perpetuar valores como a paz, a amizade e o progresso. Esses princípios fundamentais sugerem componentes de uma possível estratégia de ensino e aprendizagem e, desde os anos de 1970, estudiosos do Olimpismo refazem as ideias sobre seu enfoque pedagógico (BINDER, 2010).

Futada (2007) destaca que não há como todos os programas de educação física, formais ou não formais, contemplarem os objetivos contidos na Educação Olímpica. Devido a influências pessoais, coletivas, institucionais, físicas, políticas, financeiras, entre outras, este programa acaba sendo um pilar ideológico ou um

complemento teórico-prático em seu estabelecimento e desenvolvimento. Cabe ressaltar que a Educação Olímpica é um dos pilares do Olimpismo, o qual representa um universo ideológico específico, porém, isso não limita sua apropriação por diferentes contextos, mas, “como qualquer proposta educacional, ela deve ser revisada quanto aos seus conceitos, valores e significados para uma prática inerente ao processo educativo para todos os sujeitos envolvidos” (p. 26). O referido autor defende que, ao mesmo tempo em que a Educação Olímpica pode ser vista como uma proposta vaga, por basear-se em proposições de valores humanos universais, sua multiculturalidade e inter-relação com diversos temas permitem que ela seja um conteúdo possível de ser desenvolvido na escola.

Corroborando com o autor citado no último parágrafo sobre a possibilidade da Educação Olímpica ser aplicável na escola, programas foram desenvolvidos em diversos países e disseminados por autores como Kidd (1985), Müller (2004), Naul (2008), Binder (2010), Perez et. al. (2016). Possuem conteúdos que abordam desde o *doping* até os valores olímpicos, os quais deveriam influenciar no estilo de vida idealizado por Pierre de Coubertin. É importante ressaltar que o termo Educação Olímpica prevê, antes de pensar na formação de um atleta, a formação de seres humanos dotados de conhecimento e valores que nortearão suas condutas (BINDER, 2010).

O modelo de Jogos Olímpicos que habita o imaginário dos apreciadores do esporte e que gerava encantamento passa por questionamentos sobre sua permanência. No entanto, é este modelo imaginário e de encantamento que deveria ser o norte dos programas de Educação Olímpica a serem disseminados nas escolas, juntamente com os atletas que dele fazem parte e do qual são os maiores legados (RUBIO, 2019). Contudo, a lógica dos Jogos Olímpicos e a prática esportiva de forma geral, atualmente, não representam, em sua maioria, a busca pelos valores humanos e, muitas vezes, esses valores são suprimidos pelas conquistas que importam à indústria, aos interesses comerciais e ao vencer a qualquer custo. Porém, mesmo que a prática esportiva do mundo atual não corresponda à visão romantizada que por vezes atribuem ao esporte, a escassez dos valores é o que faz buscá-los e cultivá-los.

Especificamente em relação à recomendação 22 descrita na Agenda 2020, inserida no tema “Olimpismo em ação: mantenha o Olimpismo vivo 365 dias por ano”, que visa à ampliação da educação baseada nos valores olímpicos, O COI

pretende cumpri-la através de três ações: 1) fortalecendo sua parceria com a UNESCO para incluir o esporte e seus valores na escola; 2) elaborando uma plataforma eletrônica para compartilhar a educação baseada em valores olímpicos e; 3) identificando e apoiando as iniciativas que possam ajudar a disseminar a educação baseada em valores olímpicos, tanto de Comitês Olímpicos Nacionais como de outras organizações. Oficialmente, sob a tutela do COI, existe o Programa de Educação em Valores Olímpicos (*Olympic Values Educational Program - OVEP*) e a referida instituição afirma que ele possui valor significativo como ferramenta educacional, pois sua metodologia permite uma abordagem de currículo equilibrado e adaptável, enfatizando a aquisição dos valores, atitudes, conhecimentos e habilidades necessários para atender aos desafios da sociedade moderna (COI, 2014).

No Brasil, os projetos de Educação Olímpica iniciaram-se durante a segunda metade da década de 1990 e, desde então, vêm sendo executadas. Alguns projetos executados são incipientes, apresentam cadernos de atividades teóricas e práticas, vídeos e *sites* prontos, sendo informativos, porém, pouco reflexivos. A seguir, alguns exemplos de programas de Educação Olímpica, desenvolvidos ou em desenvolvimento, de acordo com Perez et. al. (2016). Eles serão descritos em ordem cronológica, de acordo com sua data de início:

1) Educação Olímpica no Ensino Fundamental (Universidade Federal do Paraná - 1999): desenvolvido para os alunos de graduação do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, com o objetivo de inserir na formação dos acadêmicos tópicos relacionados ao Olimpismo, propondo possibilidades de atuação no campo da educação física escolar. Ao mesmo tempo ocorreram intervenções com alunos de uma escola municipal abrangendo o domínio afetivo (valores e ideais olímpicos), motor (atividades físicas e esportivas), cognitivo (história, culturas, símbolos, etc.) e psicossocial (solidariedade, companheirismo).

2) Programa Atleta do Futuro do Serviço Social da Indústria (SESI-SP, 2002-2019): promover a formação sócio esportiva de crianças e jovens (6 a 17 anos), incentivando a prática de esportes e disseminando valores, contribuindo para o desenvolvimento do futuro cidadão. Os alunos, além da formação esportiva, aprendem conceitos de saúde e higiene, meio ambiente, trabalho e ética como temas transversais. A participação das famílias é valorizada por meio de reuniões e de convites para participar dos jogos esportivos e avaliações. Como complemento,

através do programa “Pedagogia do Exemplo”, os alunos interagem com atletas profissionais do SESI, os quais são vistos como ídolos do esporte e incentivam as crianças e jovens para a prática esportiva e para a prática dos valores que envolvem o esporte.

3) Programa de Educação Olímpica (Rede Municipal de Educação de São Paulo, 2007 – 2019): a partir de 2007 iniciaram-se as “Olimpíadas Estudantis”, de caráter escolar e com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento esportivo agregado ao valor educativo. Tinha como proposta norteadora aproximar a prática e a iniciação esportiva dos aspectos educacionais implícitos no esporte. O regulamento, desde a primeira edição, buscou democratizar o acesso dos participantes e, desde 2008, foi instituído o “Fórum do Esporte Escolar” para discutir aspectos do esporte relacionados à educação. Foi realizada uma formação pedagógica em Educação Olímpica nos anos de 2012 e 2013, denominada “Programa de Educação Olímpica”, com a discussão de temas relacionados ao Movimento Olímpico e uma posterior aplicação, pelos professores que participaram dessa formação, à prática cotidiana junto aos estudantes que participaram das Olimpíadas Estudantis.

4) Método Rogério Sampaio de Judô (2007-2019): Rogério Sampaio, após participar da Reunião Internacional para Medalhistas Olímpicos na Academia Olímpica Internacional em 2007, desenvolveu um método de ensino para a formação de competências, aliando os princípios filosóficos do judô, os valores propostos pelo Olimpismo e sua experiência de vida. A missão do projeto é ensinar o judô para formar cidadãos ativos e interventores na sociedade de modo que promovam a igualdade social e desenvolvam novas formas de relação com o planeta, sendo a formação de atletas uma consequência do trabalho de detecção de talentos que possam surgir dentro do projeto (SAMPAIO e MATARUNA, 2008).

5) Training Camp (Comitê Olímpico Brasileiro, 2008): desenvolvido pelo COB no final de 2008 para identificar talentos esportivos com uma programação cultural que abrigava material audiovisual como filmes, teatro, fotografia e exposição literária sobre os Jogos Olímpicos, bem como palestras de orientação com nutricionistas e psicólogos. Durante uma semana os jovens tinham contato com diversas modalidades esportivas do programa olímpico e com técnicos das equipes olímpicas. O tema dos valores olímpicos foi tratado de maneira transversal, na forma de palestras expositivas.

6) Programa de Educação Olímpica (Prefeitura de São Caetano do Sul, 2012 - 2019): iniciou com o objetivo de apresentar o Olimpismo a partir de sua história, de seus símbolos e de seus valores aos alunos do ensino fundamental I. Contou com aulas expositivas, com apoio de recursos multimídias como vídeo e computadores, com o programa *CMapTools*, com discussão em grupo e com atividades práticas, cujo intuito era diversificar os recursos didáticos e atender às demandas para a aprendizagem significativa sobre os conceitos que faziam parte do universo olímpico (QUINTILIO, 2014). Além das atividades desenvolvidas em salas de aula, oficinas e palestras de formação foram realizadas para professores de educação física e demais disciplinas e para a equipe gestora de toda a Rede Municipal de São Caetano do Sul a fim de que pudessem ser aplicadas em outras escolas. Em 2016, corroborando com a orientação da UNESCO para tratar dos conceitos de “Cidadão Planetário” e relacioná-los com as competências e habilidades desenvolvidas na escola, foi feito um diálogo entre o Olimpismo e os valores olímpicos, num projeto anual para atender às exigências da escola de período integral. As intervenções deste Programa foram apresentadas em diversos Congressos e Seminários Nacionais e Internacionais, chegando à Academia Olímpica Internacional, em 2017, ao *World Congress of Sociology of Sport*, em 2018 e ao *Center for Sociocultural Sport and Olympic Research*, em 2019.

7) Programa Atleta na Escola (Ministério da Educação, 2013-2014): o governo federal criou o programa com os seguintes objetivos: incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos. O programa estabeleceu duas ações: os Jogos Escolares (competições escolares compostas por várias modalidades esportivas tanto olímpicas como paralímpicas no âmbito regional, municipal, estadual e nacional) e o Centro de Iniciação Esportiva (identificação e acolhimento dos talentos esportivos identificados nos Jogos Escolares). Para que essas ações fossem concretizadas, destinaram-se recursos financeiros para as escolas que tinham estudantes entre 12 e 17 anos através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a compra de material esportivo e viabilidade das competições escolares.

8) Transforma (Brasil, 2016): foi o programa de educação olímpica oficial dos Jogos Olímpicos Rio 2016. Pretendia levar os Jogos Olímpicos para dentro das

escolas e utilizar os valores olímpicos para fortalecer o papel do jovem como agente transformador, criando oportunidades para vivenciar os valores olímpicos experimentando o esporte. Com isso, esperava-se que adotassem um estilo de vida saudável e ativo. Ofereceu cursos de formação para coordenadores pedagógicos e professores de educação física. Os alunos foram agentes e tutores multiplicadores nas escolas participantes. Dentre as atividades propostas estavam: os desafios escolares para estimular a criatividade e união dos alunos; a experimentação de novos esportes; o conteúdo digital para apoiar a formação dos protagonistas e festivais esportivos.

Com base na experiência da prática pedagógica dos membros do Grupo de Educação Olímpica e os estudos desenvolvidos pelo GEO-USP, vem sendo construído o entendimento de que a Educação Olímpica pode vir a ser uma plataforma pedagógica através da qual é possível mobilizar conceitos subjetivos, como os valores olímpicos, nas vivências esportivas escolares. É um trabalho que tem se mostrado potente e revela perspectivas transformadoras em uma época de aparente ausência de horizontes e utopias, pois a proposta aponta para outro lugar, cuja ideia não é fazer com que as crianças sejam apenas vencedoras. Este novo lugar do esporte visa permitir que os alunos vivam em outro tempo, em um tempo mais humano, mais simbólico, de celebração, que é um pouco da ideia arquetípica dos Jogos Olímpicos ou, pelo menos, deveria ser. O que se busca é a esfera do ser humano holístico, utilizando a potência do lúdico, celebrando um conjunto de produção simbólica em uma sociedade que está se distanciando dos valores e de sua subjetividade. Os valores olímpicos, na perspectiva do referido grupo, são considerados humanos e, não, universais. Sustenta essa visão o autor Nel Noddings (1992) para quem, além do eu físico, há também o eu emocional, espiritual e intelectual e, esse todo deve ser visto dentro do currículo de forma abrangente e, cada um deles, exige uma estratégia de ensino que promova seu desenvolvimento.

Extrapolar o senso comum no qual estão inseridos os programas de Educação Olímpica é levar a discussão para uma intervenção elaborada e dialogada a partir de construções teóricas e não apenas o fazer pelo fazer, tanto por parte dos professores como dos alunos. Afirma-se, então, um posicionamento para uma proposta de Educação Olímpica do GEO-USP, o que não quer dizer que é ela a única através do qual se discutem valores olímpicos, no entanto, ela busca uma

ampliação da análise e da interpretação dos dados gerados a partir das intervenções práticas.

A proposta de Educação Olímpica do GEO-USP entende o esporte como fenômeno humano promotor de vivências que buscam colaborar com a mobilização das habilidades socioemocionais, tendo os valores olímpicos como conteúdo. Essa vivência oportuniza a discussão dos valores, com o entendimento de que os valores, adjetivados como olímpicos, são humanos em sua essência e subvertem a lógica olímpica dos dias atuais e é neste paradoxo que se deseja atuar. Por exemplo, a excelência não se materializa apenas ao ser campeão porque ela também pode ser a realização do sujeito na ação, independentemente do resultado final. É um olhar para o processo, para a formação humana, que se dá ao longo do processo educativo e não, necessariamente, precisa se concretizar em medalha ou troféu para ser excelente. A Carta Olímpica já sinalizava a alegria encontrada no esforço como um dos pressupostos do modo de vida descrito pelo Olimpismo.

Clarke (1988) pontuou que os valores olímpicos foram experimentados e discutidos por muitos estudiosos e diversas vezes. Sendo assim, é necessário considerar que determinado valor pode ser imutável, mas não a sua interpretação. O autor aponta para a questão se os valores estão realmente ultrapassados ou se são valores mal interpretados, temporariamente mal administrados ou se não são impostos. Como os valores são um produto cultural, só o tempo pode determinar o que é imutável, temporário ou desatualizado. Os valores olímpicos estão relacionados às questões culturais e históricas. A princípio, eles foram chamados de universais, pois foram pensados por representantes do movimento olímpico com uma visão eurocêntrica do mundo, entretanto, no movimento olímpico contemporâneo, essa visão já foi alterada (RUBIO, 2013). No entanto, os valores universais, definidos por um grupo de pessoas, são distintos dos valores humanos. Vale ressaltar, também, como propõe Bento (1998), que o esporte é parte integrante da sociedade e, portanto, subordinado às normas e valores nela predominantes. Desta forma, o autor não considera que existam valores específicos do esporte que sejam diferentes daqueles que circulam no contexto social, isto é, o esporte acompanha aquilo que se faz presente, ou ausente, no contexto ao qual está inserido.

Contudo, existem sete valores olímpicos (PEREZ e RUBIO, 2014) que, como já afirmado, são valores humanos, os quais serão definidos pelos autores Santos

(1964), Abbagnano (2007), Japiassu e Marcondes (2001) e Perez e Rubio (2014) e, também, por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I. A escolha por inserir a definição dos alunos é para indicar que, mesmo que os valores sejam um tema discutido por diversas áreas do conhecimento como filosofia, sociologia e educação, ele é idiossincrático, ou seja, é construído por cada sujeito a partir de suas experiências de vida e não estão sob nenhum julgamento dicotômico ou valorativo. De acordo com Quintilio (2017), o significado denotativo dos valores não leva em conta a visão ativa do indivíduo, o qual deve participar da construção dos significados dos valores e considerar sua subjetividade. Ao permitir aos alunos serem sujeitos ativos deste processo, eles exercitam o protagonismo e tornam-se o centro do processo educativo, dando aos valores um significado conotativo.

Os valores humanos como a amizade, a coragem, a determinação, a excelência, a igualdade, a inspiração e o respeito ganharam, na década de 70, o adjetivo “olímpico”, quando os Jogos Olímpicos começavam a passar do amadorismo para o profissionalismo, anunciando uma crise de valores do esporte olímpico. Desta forma, era necessário que a instituição se apropriasse desse termo para manter vivo o imaginário que envolvia os Jogos Olímpicos, pois, com o passar do tempo, a mítica heróica que acompanhava a figura do atleta transcendeu a força das classes sociais e se multiplicou entre aqueles que têm a fortuna das habilidades motora e socioemocionais e das competências físicas para chegar ao nível olímpico (RUBIO, 2019). A seguir, uma breve consideração sobre cada um dos valores olímpicos:

1) Amizade: para Aristóteles, é uma comunidade ou participação solidária de várias pessoas em atitudes, valores ou bens determinados e está vinculada aos afetos positivos, que implicam em solicitude, cuidado, piedade, etc. “Comporta-se com o amigo como consigo mesmo” (ABBAGNANO, 2007, p. 38). Para os alunos com idade entre oito e dez anos, amizade significa trabalhar em equipe, ajudar os outros; é uma aliança feita com os melhores amigos considerando-os como da família, é arrancar um sorriso de alguém ou é estar com alguém no que der e vier (QUINTILIO, 2017).

2) Coragem: uma das quatro virtudes enumeradas por Platão e uma das virtudes éticas de Aristóteles. É o contrário da angústia, sendo uma atitude orientada para o possível, ainda não realizada no presente (ABBAGNANO, 2007). Na definição dos alunos, coragem é não desistir, não ter medo, é dar um mortal na

piscina ou ter confiança e fazer o que for preciso, mesmo que isso te coloque em risco (QUINTILIO, 2017).

3) Determinação: Japiassu e Marcondes (2001) definem a determinação como o ato de se tomar uma decisão, de forma voluntária, após a análise dos prós e contras e, também, como o fato de ser causa determinante ou condição necessária de alguma coisa, provocando diretamente sua existência ou ocorrência. Corroborando com essa visão, para Santos (1964), na psicologia, a determinação aparece no sentido de decisão da vontade e, no sentido comum, como provocar algo que se efetue. A determinação, para os alunos, significa lutar para conseguir o que quer; ter vontade de fazer algo; confiar que você pode e consegue; é coração forte; nunca desistir, mesmo se estiver perdendo; é força e fé ou sempre fazer seu melhor para conquistar o que mais quer (QUINTILIO, 2017).

4) Excelência: implica no mais alto grau de qualidade e perfeição. É a busca para o melhor de si mesmo e, não necessariamente, para superar alguém (PEREZ e RUBIO, 2014). A excelência é vista pelas crianças como ser bom no que pode; ser excelente; ser brilhante; manter a perfeição, sem se importar com o que acontece; tentar fazer bem, treinar para ser bom ou ser digno (QUINTILIO, 2017). Essa visão vem carregada do senso comum que é fazer bem feito aquilo que foi proposto, de uma individualidade, de uma cobrança por resultados e pela positividade a qualquer custo, fazendo com que coisas preciosas se percam no caminho. A excelência, como valor humano, é a realização do sujeito individual e coletivamente, pois, quando o indivíduo se identifica como um ser que sente, pensa e age, ele pode transformar também o seu entorno. A excelência que se busca é a satisfação maior de fazer o que se faz, é a alegria de jogar por jogar.

5) Igualdade: Japiassu e Marcondes (2001) descrevem a igualdade jurídica ou civil como a lei que é a mesma para todos; a igualdade política como aquela em que todos os cidadãos têm o mesmo acesso a todos os cargos públicos, sendo escolhidos em função de sua competência e a igualdade material significa que todos os homens dispõem dos mesmos recursos. Na definição de Santos (1964), há igualdade na ética e na política quando todos os cidadãos têm direitos e deveres, prescrições e penas iguais, sem distinção. Ela foi definida pelos alunos como poder ser igual a alguém; não tentar ser melhor que os outros; como imitar alguém; não trapacear; ter um bom coração ou que todo mundo é igual, mas tem seu próprio jeitinho (QUINTILIO, 2017).

6) Inspiração: é a consideração do sensível na realização da tarefa. É a incorporação dos planos intuitivo e afetivo para realização de uma tarefa que pode ser imposta por uma determinação externa ou interna, resultante de uma ação sistemática, ligando o eu à consciência (PEREZ e RUBIO, 2014). Vem do latim *inspiratio*, do verbo *aspiro*, cujo significado é soprar para dentro. Para Santos (1964), quando o espírito humano, no seu dinamismo, dirige-se aos valores puros, a aspiração torna-se inspiração. De acordo com os alunos, inspiração é se inspirar num atleta para no futuro ser um, ou em alguém ou alguma coisa; é fazer alguma coisa e alguém falar que você vai conseguir; é aquilo que te alegra ou dá fé, vontade (QUINTILIO, 2017).

7) Respeito: é reconhecimento da dignidade própria ou alheia e comportamento inspirado nesse reconhecimento (ABBAGNANO, 2007). Sobre o respeito, os alunos o definem como ter educação com todos; não ofender o adversário falando que perderam; fazer coisas agradáveis; não falar que o outro é fraco ou que não vai conseguir ganhar e, sim, falar que ele vai conseguir ou aceitar a decisão de alguém.

Vale ressaltar que esta tese não enxerga tais valores subordinados à lógica do COI, nem a serviço dos ideais aos quais o mesmo, enquanto instituição, se propõe na prática. Procurando manter um olhar crítico e menos inocente do esporte e dos valores olímpicos, as mazelas que o esporte atual carrega em si são a sombra que traz a possibilidade de discutir os valores no esporte e na vida no contexto escolar.

Bondía (2002) aponta que “as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras”. A partir dessa visão, fica claro que o COI, ao se utilizar da nomeação de alguns valores como sendo “seus”, tem a intenção de marcar uma posição para si e para o mundo. No entanto, na educação, a questão não deveria ser apenas apresentá-los e defini-los a priori ou negá-los e, sim, promover vivências nas quais os alunos possam significá-los à sua maneira, a partir de seus saberes, de sua individualidade, fazendo-os ressignificarem os valores a partir de quem são.

De acordo com Quintilio et. al. (2019), o que se apresenta, sobre os valores olímpicos é, por vezes, uma discussão rasa e utópica da importância dos mesmos

que passa, por exemplo, pela simples aceitação da regra do esporte, o que deveria ser uma condição inerente à competição esportiva. É preciso aprofundar a conscientização das possibilidades que podem emergir a partir dos valores olímpicos para discutir a valorização dos alunos envolvidos e a cooperação entre os times, por exemplo.

Sob a perspectiva de Educação Olímpica proposta pelo GEO-USP, os valores olímpicos não seriam uma linguagem e, sim, uma prática (práxis). Quando os valores se apresentam como algo pronto eles restringem o deslocamento para o afeto, para as sensações, para as experimentações da compreensão humana sobre eles. Esta proposta tende a discutir os valores na medida em que situações ocorrem no cotidiano e usá-las como exemplo a partir de uma convivência no tempo vivido, porque há a convicção de que é na prática, aliada à intervenção dos professores, que se mobilizam os valores. Ao esperar que aflore de uma situação vivida e sentida, pelos alunos, a oportunidade para discutir valores, é permitir que o aluno seja protagonista, que ele esteja no centro da atividade. Quando os alunos trazem um conjunto de valores que experimentaram na prática, estão contribuindo para o equilíbrio das relações dentro da escola. É no encontro do conhecer sobre os valores, na vivência dos mesmos e na reflexão para agir de acordo com eles que nossa proposta de Educação Olímpica quer atuar. Portanto, os valores são um fenômeno humano que emergem num instante da prática e, por isso, é potencial educacional e pedagógico no conteúdo do esporte educacional.

A referida visão de Educação Olímpica assume-se relativa, o que torna seu processo de elaboração penoso, porém, é a harmonia daquilo que se busca ensinar que traz a segurança de seu posicionamento. A discussão sobre os valores deveria seguir uma linha de coerência e não de oportunismo, por exemplo, pode ser oportuno definir a amizade de uma forma ou de outra, dependendo do contexto, porém, quando a amizade é vivenciada, experimentada de forma holística, é o sujeito quem cria seu sentido para a amizade. Desta forma, acredita-se que se chega perto da democratização da potência do agir e de fazer coisas que delineiem a complexidade do que é ser humano.

Pensar que a educação por meio do esporte é, por si só, transformadora, requer reflexão e posicionamento. Vários aspectos permanentemente influenciam o início da prática esportiva, assim como todas as suas etapas. Segundo Rubio, Leite e Zimmermann (2013, p. 56): “[...] é notável o potencial da Educação Olímpica em se

apropriar do Esporte como instituição cultural e, a partir de todas as suas manifestações, trabalhar os mais variados temas em situações reais ou que remetam a uma realidade mais próxima dos educandos”.

Há que se repensar o esporte educacional, cuja função deveria ser o deleite, que se torna um simulacro ao se transformar em algo funcional. Ao tornar o esporte apenas um instrumento, temos a destituição do que é amizade, do que é respeito ou excelência, pois essas palavras passam a ficar esvaziadas de sentido ou são preenchidas com o sentido da conveniência de quem tem o poder sobre elas. De acordo com Bento (1998), o jogo faz o homem, “o Homem do sonho, da aventura, do risco, das emoções, dos sentimentos, do choro, do riso, do enlevo e do canto, do corpo em festa e da alma transbordante de abertura ao mundo e à vida” (p. 119)

5 DA VIVÊNCIA À EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

Neste tópico serão descritas algumas intervenções pedagógicas⁸ pertencentes a um processo educativo, bem como será apresentado o que foi produzido, pelos alunos, em seu percurso. Fez-se a opção por apresentar o referencial teórico a partir das demandas da prática para aproximar os estudos acadêmicos da realidade escolar, diminuindo a distância que os separa, fato que, não raro, torna difícil a transposição da teoria para a prática. Com isso posto, vale ressaltar que a intenção não é criar um manual de aulas para o esporte educacional e, sim, compartilhar intervenções pedagógicas que fazem parte do planejamento de um processo educativo que tem os valores olímpicos, pertencentes à Educação Olímpica, como ‘o que aprender’. ‘Para que aprender’ envolve a promoção das habilidades socioemocionais, com o intuito de dar ânimo às experiências significativas e, “como ensinar”, outro pilar do processo educativo, também será proposto e discutido neste tópico.

Outro aspecto a ser considerado é que este processo educativo começou antes da homologação da BNCC. Dessa forma, é o documento oficial que reconhece a importância do processo educativo que busca o desenvolvimento humano de forma integral, legitimando uma prática que já acontecia e não a prática que se

⁸ São consideradas intervenções pedagógicas todas as aulas ministradas no processo educativo apresentado nesta tese.

adequou ao documento, ainda que a discussão a ser apresentada faça conexões entre o processo educativo e a BNCC.

Para que os professores possam desenvolver intervenções que animem seus alunos, é necessário que eles, os alunos, sejam vistos e se vejam como pessoas competentes e protagonistas do processo educativo, afinal, para que vivências se tornem experiências significativas, o aluno precisa de condições para transformá-las em tal. As intervenções pedagógicas aqui descritas buscaram transformar vivências em experiências significativas, pressupondo o pensar, o sentir e o agir com foco nos valores humanos, cuja dimensão está no âmbito das ideias e, também, da prática. Dessa forma, a mobilização das habilidades socioemocionais se dará não só pela prática nem só pela teoria, levando o esporte a inserir-se no campo dos valores. O relato das intervenções aponta possibilidades e dificuldades de uma prática pedagógica essencialmente corpórea, mas transcendente, contextualizada e com o aluno como centro do processo educativo, buscando facilitar a atribuição de sentidos pelos alunos à sua prática.

É necessário deixar claro que se tem a clareza de que o esporte é um conteúdo do componente curricular educação física, que também está presente nas escolas como atividades extracurriculares. No entanto, na rede de ensino onde foi desenvolvida esta tese, a forma como ele é inserido no contexto escolar não muda sua abordagem nem o entendimento de sua função dentro da escola, seja em uma prática curricular, seja em uma extracurricular e, portanto, é um fenômeno que busca promover vivências que podem vir a ser experiências significativas.

Para Rubio (2019), o esporte pode ser entendido como uma prática que nasceu local e se tornou universal pela força de circunstâncias, interesses e do poder político que a Inglaterra possuía no século XIX. Por ser um fenômeno da sociedade moderna, urbana e industrial, teve seu sucesso atrelado à expansão dos Jogos Olímpicos, a face pública do Movimento Olímpico, o qual possui o Olimpismo como seu fundamento teórico e sua filosofia.

O esporte na escola fortaleceu-se na Europa, no século XIX, principalmente nas *public schools* inglesas, quando se vinculou a educação física ao esporte, com o objetivo de formar o caráter dos alunos através deste fenômeno, mediante suas normas e procedimentos de conduta, pois ele caracterizava-se por um processo constante de revalorização de ideais nas práticas coletivas, no relacionamento com os outros e no desenvolvimento individual (QUINTILIO et. al., 2019). No entanto, de

acordo com Rubio (2002), ainda que fossem chamadas de *public schools*, eram centros educacionais frequentados por meninos, filhos da aristocracia e da alta burguesia.

Investido de caráter educativo, o esporte transformou-se em componente central dos currículos escolares, convertendo os espaços próprios da prática esportiva em um celeiro de líderes que iriam atuar na indústria, na política, no exército, nas empresas e na administração do império colonial. Vale ressaltar que se enfatizava a influência socializante dos jogos com intuito de promover lealdade, cooperação, autodisciplina, iniciativa e tenacidade, qualidades necessárias à administração do império britânico (RUBIO, 2006).

Para Lipovetsky (2005), do início até a metade do século XX, o esporte caracterizava-se por uma escola de moralidade, quando os atletas em disputa assimilavam coragem, lealdade e superação de si. O esporte aguçava o prazer da luta, do esforço, da solidariedade e do desinteresse, incentivando a prática de ações virtuosas. A partir da segunda metade do século XX até os dias atuais, o esporte que encorajava a prática de ações virtuosas deu lugar ao esporte que busca o desempenho pessoal, a competição com os outros, o culto ao corpo. “O esporte encerrou uma era moralista, o esporte da virtude metamorfoseou para a lógica mercantilista e da espetacularização” (QUINTILIO et. al., 2019, p. 267).

No Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX, a prática higienista chegou às escolas, pela prática corporal, com o objetivo de criar um corpo saudável e forte para a mão de obra e para servir o crescente processo de industrialização no país. Mais adiante, entre 1920 e 1930, os escolanovistas (intelectuais comprometidos com as correntes burguesas progressistas) estruturaram a educação física como elemento formativo e disciplinador dos alunos e, o esporte chega, principalmente, aos colégios confessionais, como símbolo de formação do homem ideal e progressista nos moldes da moral burguesa (QUINTILIO et. al., 2019).

Os mesmos autores citam que, no VII Congresso Brasileiro de Educação, em 1935, com a educação física como tema principal, o esporte foi referendado no currículo escolar “como meio de modernização da escola brasileira, sendo uma competência pedagógica formadora de caráter e de um aprendizado para a vida moderna” (p. 269).

Bracht e Almeida (2003) reforçam que o Estado possuía interesses ao intervir na organização esportiva e, por volta dos anos de 1950, o esporte era tido como um

instrumento de ação política no plano internacional, deixando claro o desejo por medalhas e disseminava-se a ideia de que a prática de esportes em massa seria promotora da saúde e de uma melhor qualidade de vida da população. A partir da década de 1970, o esporte escolar foi incorporado ao sistema esportivo nacional e foi dada como tarefa da educação física, enquanto componente curricular, ser o alicerce da pirâmide que atende mais aos interesses do esporte de alto rendimento e menos de se garantir como um instrumento de socialização do meio escolar.

A partir de 1960, a educação física alinha-se, assim como o país como um todo, à ideologia capitalista, reproduzindo uma pedagogia tecnicista. Na escola, o esporte tinha como objetivo o rendimento, a competição, a comparação de resultados e, o sucesso, como sinônimo de vitória (BRACHT, 1992 e COLETIVO DE AUTORES, 1992). Sendo assim, o esporte não era discutido como mobilizador social, não buscava o desenvolvimento dos valores humanos e não se contextualizava a partir das características e necessidades culturais do meio ao qual estava inserido. Em meados da década de 1980, a proposta da educação física, a partir da redemocratização do Brasil, deixa a proposta do esporte de rendimento para detecção de talentos e, por influência das ciências humanas, passa a usar o esporte como meio para problematizar as relações sociais, para conscientizar sobre as contradições sociais e para chegar à excelência como meio de aprimoramento humano (QUINTILIO et. al., 2019).

Nos anos 2000, com um desempenho abaixo do esperado nos Jogos Olímpicos de Sidney, foi criado o Programa Esporte na Escola, cujo objetivo era recolocar o esporte no contexto escolar. De acordo com Bracht e Almeida (2003), o argumento central da proposta governamental era que o esporte seria um instrumento educacional ligado às finalidades gerais da educação, porém, o que se viu foi, novamente, a educação física subordinada à política esportiva.

No entanto, para Jorge Bento (1998), pelos ideais nos quais personalidades inspiraram-se e pela ação de professores, o esporte sempre foi um bem pedagógico visto como “campo de vivência e socialização em um legado de referências humanistas” (p. 124), mesmo que, olhando ao seu redor, o que se vê é a falta de sensibilidade e fidelidade aos seus valores tradicionais.

O desporto é pedagógico e educativo quando proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências, para

se experimentar, observando regras e lidando corretamente com os outros; quando fomenta a procura de rendimento na competição e para isso se exercita, treina e reserva um pedaço da vida; quando cada um rende mais que pode sem sentir que isso é uma obrigação imposta do exterior; quando cada um não assume mais do que é capaz, mas simultaneamente esgota as suas possibilidades de empenhamento e rendimento. É educativo quando não inspira vaidades vãs, mas funda uma moral do esforço e do suor, quando se afirma como uma verdadeira escola do auto rendimento; quando socializa crianças e jovens num modelo de pensamento e vida, assente no empenhamento e disponibilidades pessoais para a correcção permanente do erro; quando forja optimismo na dificuldade, satisfação pela vitória pessoal e admiração pelo sucesso alheio (BENTO, 1998, p. 124).

Aqui nesse ponto faz-se necessário contrapor o esporte institucionalizado com o esporte da escola, já que ambos coexistem. O primeiro leva seus praticantes a uma prática pouco reflexiva, que reforça ideologias e serve ao espetáculo. É praticado segundo as regras nacionais e internacionais com a finalidade de obter resultados, ou seja, é o esporte de rendimento. Para Kirk (2006), trapaça, *doping*, masculinidade hegemônica, poder corruptor do dinheiro e abuso de atletas, como exemplos, contribuem para minar o valor moral dessa forma de prática humana. Porém, cabe ressaltar que, ainda assim, existem boas iniciativas no esporte institucionalizado que permitem possibilidades para o esporte além do espetáculo.

Lovisoló (2001), no texto em que faz a mediação entre o esporte de rendimento e o esporte educacional, analisa diferentes pontos de vista em relação ao tema e procura aproximá-los. Parte do princípio de que a educação é um misto de conservação e transformação, ou seja, não tem como ela ser totalmente nova ou totalmente conservadora, interferindo nos projetos e propostas educacionais e o esporte não fica alheio a essas transformações.

No texto de Rangel-Betti (1997), parte-se do princípio de que “o esporte pode ser um meio efetivo de educação, desde que o professor o transforme em tal” (p. 37), ou seja, ele será educativo na medida em que o professor o fizer um objeto e um meio de educação, tendo, portanto, valor educativo dependendo da forma como for usado e se mostrando um potente aliado educacional. Seja em uma partida que se encerra naquela aula ou em uma competição, os ensinamentos que emanam de cada momento é o que o professor deve usar como recurso para o ensino e para a aprendizagem e isso vale do esporte à matemática ou língua portuguesa, pois qualquer conteúdo ensinado depende da intencionalidade.

No que se refere especificamente ao esporte da escola, a Lei Federal 9615/1998, atualizada em 2015, conhecida como Lei Pelé, classifica esta manifestação do esporte como esporte educacional, devendo caminhar no sentido de um fenômeno não só educativo, mas aquele que deve promover experiências significativas (QUINTILIO et. al., 2019).

De acordo com Rangel-Betti (1997), é sabido que a prática esportiva na escola é uma realidade que não se pode negar; desta forma, a autora propõe alguns pontos de discussão para que o esporte se torne uma prática social-pedagógica. 1) A contribuição para a formação do espírito de equipe, ou seja, todos são importantes e um único bom jogador não ganha sozinho; 2) Enfatizar que jogar contra é, obrigatoriamente, jogar com, pois não há competição sem o adversário; 3) A cooperação, pois, de acordo com a autora, a vida é muito mais cooperativa do que competitiva e, no esporte, ela aparece dentro do time, entre os times e na organização de um campeonato, por exemplo; 5) A competição, pois, se é impossível negá-la, ela não deixa de ser passível de questionamentos como: qual o seu valor? Quais são os exageros ligados a ela? 6) A resolução de conflitos que emerge espontaneamente quando há uma competição, desencadeando desentendimentos, gerando possibilidades de vivência e participação social de situações que serão úteis para enfatizar a escolha por condutas virtuosas na busca da promoção de valores. As regras devem ser entendidas como algo criado em determinado contexto e podem ser discutidas e adaptadas para a realidade na qual estão inseridas, sem tirar a característica da modalidade. A lealdade deve ser incentivada, levando ao *fair play*.

Sob outra ótica, Bracht (2000) discute o esporte educacional e o esporte de rendimento, tratando dos mal-entendidos gerados a partir das críticas impostas ao esporte, principalmente ao de rendimento, dentro das escolas. Não há a necessidade de ser a favor ou contra o esporte, pois ele é uma “construção histórico-cultural humana em constante transformação e fruto de múltiplas determinações” (p. 16) e, portanto, é preciso tratá-lo pedagogicamente e mudar a visão tecnicista de seu uso. Mudar a visão tecnicista não é ser contra a técnica esportiva nem aboli-la, pois a técnica deve ser um meio para atingir fins, subordinada às finalidades humanas e, a aprendizagem da técnica deve ser dotada de sentido, a serviço de um objetivo, construída para um novo sentido para o próprio esporte.

Na direção oposta do esporte de rendimento está o lúdico. Há quem diga que do lado do esporte estariam os defeitos (mecanização, sacrifício, dor, manipulação, entre outros) e, do lúdico, encontrar-se-iam as virtudes (liberdade, espontaneidade, humanização). Uma tensão entre a razão e seus produtos e a dimensão do humano. Bracht (2000/1) defende que essa contraposição não deveria existir e que é preciso reconhecer a “ambiguidade de nosso ser/estar no mundo” (p. 17) e, por isso, entende-se que o esporte educacional não deve ser tratado como um ponto único no extremo em contraposição a outro, ele é, sim, uma possibilidade de intervenção que transita de acordo com a finalidade a ele dada.

Entretanto, há motivos para que o esporte seja, por vezes, criticado por estar no contexto escolar já que, a forma como ele se insere na escola não se alinha à proposta educacional pública brasileira de determinadas épocas. Bracht e Almeida (2003) discorrem sobre a educação física e a política esportiva do país para colocar luz sobre as relações entre educação física escolar e o esporte. Ele parte do princípio de que são universos simbólicos distintos e nem sempre compatíveis e que, historicamente, a educação física curricular é influenciada por políticas públicas educacionais e esportivas.

A política neoliberal desloca as atenções públicas para as exigências do mercado e o sistema educacional brasileiro foi influenciado pelas modificações exigidas por essa política. A “era das competências”, para Bracht e Almeida (2003), faz com que os currículos com formação de caráter humanista curvem-se às necessidades do mercado profissional e a produtividade torna-se o elemento central das políticas públicas. Desta forma, a educação física, assim como a filosofia e a educação artística perdem força e se veem ameaçadas nos novos projetos de educação. Bracht e Almeida (2003), por esse ponto de vista, fazem uma crítica à proposta que a BNCC traz nos dias de hoje, ainda que sua colocação seja anterior ao documento. Trazendo essa discussão para o presente, a BNCC é um documento orientador e cada contexto vai aplicá-la de acordo com seus pressupostos e, portanto, as habilidades e competências podem não ser enxergadas apenas como instrumentos para as necessidades do mercado ou para a produtividade e, sim, podem ser entendidas como essenciais para que o aluno seja considerado e compreenda a si mesmo, em sua complexidade e subjetividade.

Sobre a instrumentalização das habilidades e competências, Neitzel e Schwengber (2019) destacam que o educando, no processo de educação, não vai à

escola para ser moldado e, sim, para “ser capaz de existir em meio a um mundo carregado de desejos, medos, alegrias e tristezas, de necessidades que são dispostas no encontro com os outros” (p. 211 e 212). Acreditam que a escola é um lugar para a formação humana, para ele se tornar capaz e não lugar de instrumentalizá-lo com competências e habilidades. Os dois autores fazem as seguintes perguntas: Quando o educando é realmente participante ativo do seu processo de ensino? Quando conhecer é subjetivar o saber no contato com o mundo e não sua mera objetivação? Esta tese corrobora com estes autores sob a perspectiva de que as habilidades e competências não devem ser enxergadas como instrumentos e, sim, como necessárias para alunos e professores, no processo educativo, na construção de experiências significativas.

Logo, a questão não é ser contra o ensino do esporte, mas, sim, corroborando com Rangel-Betti (1997), de tratá-lo pedagogicamente para que seja educativo de acordo com uma determinada concepção ou projeto de educação, passando a ser um saber característico da escola.

Quintilio et. al. (2019) revelam que o esporte vem perdendo sua essência moral, sua sustentação imaginada ou transcendental para a perseguição de resultados a qualquer custo. Passou-se de um esporte de transmissão de valores para um espetáculo de intransigência e fanatismo representado por rivalidades violentas entre times, cidades e nações. De atletas como os principais legados do esporte para atletas negociados como mercadorias, passando por cima de condutas éticas para benefícios próprios. Bento (1998) afirma que o tamanho do triunfo do esporte é, também, o tamanho de sua derrota; no entanto, o homem necessita dele, de seus apelos, desafios, emoções e paixões.

O esporte educacional, à sombra das mazelas do esporte de rendimento dos da contemporaneidade, ganha sentido ao ser integrado ao projeto pedagógico da escola e desvinculado dos interesses do sistema esportivo, na medida em que tira do centro a busca pelo rendimento máximo e permite aos alunos a vivência de práticas esportivas condizentes com sua realidade (BRACHT, 2000). Desta forma, o esporte educacional será o que se fizer dele e são os professores de educação física, através de suas escolhas, os responsáveis por torná-lo um meio educativo (RANGEL-BETTI, 1997).

A queimada é uma modalidade presente nos Jogos Escolares de São Caetano do Sul e, na edição de 2018, contou com a participação de 62 equipes

distribuídas em quatro categorias (mini feminino e masculino e pré-mirim feminino e masculino). Para efeito de comparação, nas mesmas categorias, o futsal teve 36 equipes inscritas. Então, no contexto dos Jogos Escolares da referida cidade, a queimada é uma modalidade que envolve um grande número de alunos e, por não ser uma modalidade que se treina em clubes ou outras instituições visando ao alto rendimento, sua competição apresenta-se horizontal no que se refere às habilidades motoras específicas para a modalidade, levando-a a ser uma modalidade disputada de forma bastante competitiva.

O esporte educacional faz uso, majoritariamente, da linguagem corporal e verbal. A escolha pelo uso do registro escrito, ou seja, da linguagem escrita, é que ela não é apenas denotação, mas, também, conotação. A linguagem escrita auxilia na estruturação e na interação de sujeitos, constituindo o pensamento humano e as relações entre os homens (SOUZA JUNIOR, SANTIAGO e TAVARES, 2011). Retomando os mesmos autores, através do esporte o homem se constitui homem e, também, constrói sua realidade pessoal e social e, pela linguagem, expressa algo da sua vivência que nem teve a intenção de fazê-la no ato da vivência. A linguagem não é só uma forma de externalizar algo é, também, uma forma de internalizá-lo, fazê-lo seu. Vygotsky (2007) também reforça a importância da linguagem, atribuindo a ela a função de organizar e desenvolver os processos de pensamento e aprendizagem para que o homem possa conscientizar-se sobre a realização de suas atividades físicas e simbólicas, é quando o objetivo se transforma em subjetivo.

Corroborando com Abed (2014), a prática pedagógica necessita mais do que do diálogo, do prazer do diálogo. Precisa do pensar, do posicionamento, de aprender e ensinar. A escola precisa revestir seus atos de emoção, de vibração, de sentidos pessoais e de significados. Este é um processo educativo que implica no domínio da vivência esportiva, de sua corporização em ações ou em imagens que resultam no prazer, na alegria, em uma experiência significativa.

Serão apresentados os produtos de algumas intervenções, o que não quer dizer que foram ministradas apenas essas aulas durante o ano letivo. Sendo a Oficina de Práticas Corporais de Esporte Educação, especificamente a queimada, uma atividade eminentemente prática, muito do seu conteúdo foi desenvolvimento sem o registro escrito a ser apresentado, transitando pelas linguagens corporal e verbal. Sendo que os valores olímpicos se configuraram como um dos principais conteúdos, é importante ressaltar que, quando alguma situação da aula reivindicava

a mediação da professora, por exemplo, uma briga, um desentendimento ou uma dúvida, esses valores eram contextualizados e, a situação como um todo, discutida e refletida com os alunos, com base no que entendiam sobre a aplicação dos valores olímpicos naquele dado momento. No processo educativo, interromper a prática não quer dizer reduzir a vivência daquele momento apenas ao cognitivo, é a busca por proporcionar aos alunos a reflexão daquilo que experimentaram corporalmente, através de seus sentimentos e da linguagem verbal.

5.1 A queimada que me passa e me acontece

A primeira intervenção foi feita no começo de maio de 2018, um mês após o início das aulas de queimada, para ambas as equipes (mini e pré-mirim). Foi sugerida uma reflexão com a seguinte pergunta: “O que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”? Partiu-se do princípio de que cada aluno atribuía um sentido ao pertencimento àquela equipe, no entanto, de acordo com Bondía (2002), são as palavras que produzem sentido e determinam pensamentos e, pensar é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Por isso a escolha por fazê-los pensar sobre o que significava estar naquela prática, tentando provocar o início de uma atribuição de sentido ao que são e ao que lhes estava acontecendo.

Inserir a linguagem escrita para se expressarem, em uma aula eminentemente prática, pode facilitar a atribuição de sentidos que leva os alunos a entendimentos de ordem pessoal e coletiva. Uma intervenção como essa, prevista no planejamento do processo educativo da queimada, é uma escolha que vai ao encontro do desenvolvimento da quarta competência descrita pela BNCC, a qual mobiliza a utilização da linguagem escrita para se expressarem, compartilhando e trazendo à consciência ideias, sentimentos e produzindo sentido.

A tabela 1 mostra as respostas dadas pelos alunos da categoria mini (sete a 10 anos) que foram transcritas com os erros de ortografia corrigidos.

Tabela 1: Respostas dos alunos da categoria mini para a pergunta: “o que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”?

	RESPOSTAS (categoria mini)	IDADE
	O que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola?	
01	“Eu acho legal, trabalhamos em equipe, e isso ajuda na amizade, também transmite um vírus que ajuda em contar a verdade, em ajudar, e fazer com que a amizade contagia as pessoas, o vizinho, os amigos e etc., essa foi minha	09 anos

	resposta”.	
02	“Fazer a coisa boa eu melhorar”.	08 anos
03	“Para mim, significa ser um bom jogador e aprender a segurar”.	08 anos
04	“Fazer e ajuda a fazer coisas”.	08 anos
05	“Jogar e se divertir e para ser melhor”.	07 anos
06	“Se tornar um bom jogador de queimada”.	06 anos
07	“Grupo de pessoas ajudando uns aos outros”.	07 anos
08	“Me divertir e aprender a ser uma boa jogadora de queimada”.	08 anos
09	“Fazer parte da queimada significa um ídolo”.	09 anos
10	“Significa muito para mim e eu vou me dedicar à queimada eu vou ficar até o último jogo”.	09 anos
11	“Fazer parte de um time e aprender a jogar e ficar bom”.	09 anos
12	“Ajudar um ao outro. Ser fiel a equipe tentar melhorar. E isso significa que quero melhor e ajudar um ao outro”.	08 anos
13	“Significa aprender a jogar queimada e compreender as regras”.	09 anos
14	“Ter dedicação, esforço, atenção”.	09 anos
15	“Me tornar uma melhor jogadora e aprender coisas novas”.	09 anos
16	“É uma equipe que ajuda os colegas”.	09 anos
17	“Treino, melhorar, conseguir fazer mais coisas”.	08 anos
18	“Para aprender e melhorar mais na queimada”.	10 anos
19	“Significa ficar ao lado dos meus amigos melhorando”.	09 anos
20	“É dedicação, aprender a jogar melhor, fazer parte”.	08 anos
21	“Eu me sinto muito honrado de ser do time e espero que sejamos uma grande equipe”.	09 anos
22	“Significa para mim para melhorar as minhas habilidades”.	08 anos
23	“Significa que eu não quero sair porque eu quero continuar treinando para ser boa”.	06 anos
24	“Ajuda o outro amigo a lançar melhor, agarrar melhor e desviar melhor. Cada vez ficar melhor na queimada e união ao time que estou cada vez melhor”.	09 anos
25	“É importante pra mim e para todos daqui da queimada e eu estou feliz de fazer parte desse time escolar daqui de São Caetano do Sul”.	09 anos
26	“Para treinar, pra ganhar do outro time, para aprender porque se eu sair eu vou para algum lugar eu já sei o que fazer”.	07 anos
27	“Eu acho bom que a gente aprende na queimada aprende a fazer esporte”.	08 anos
28	“Isso significa uma coisa muito legal”.	09 anos
29	“Fazer time de queimada é ser valiosa e ser melhor”.	09 anos
30	“Significa treinamento, dedicação, educação, atenção e foco”.	09 anos
31	“Para treinar e quando crescer ser bom jogador de queimada”.	09 anos
32	“Eu acho a queimada muito legal, me ajuda muito e me divirto muito. Quero continuar na queimada sempre não quero parar”.	10 anos
33	“Agarrar, tem que ficar boa no jogo, ficar bem no arremesso”.	06 anos
34	“É que eu tento agarrar e não desisto nunca. Essa aula é para treinar e não brincar”.	07 anos

As respostas oferecem um ponto de partida sobre o que significa estar no time para cada um dos alunos. A partir delas, observamos a presença do aprendizado das habilidades socioemocionais, das habilidades motoras e do prazer em fazer parte, revelando os sentidos que cada um atribuiu para o fato de fazer parte do time de queimada da escola.

Quando dizem que significa o “trabalho em equipe”, “um grupo de pessoas ajudando uns aos outros”, “fazer parte de um time”, “ter dedicação, esforço, atenção” e “honra”, eles trazem indícios da necessidade do pertencimento e da mobilização

de habilidades socioemocionais na prática, manifestando a totalidade do ser humano em suas respostas. Sendo assim, as habilidades socioemocionais também fazem parte do sentido atribuído à aula, indicando para a professora-pesquisadora outras possibilidades de enfoque para sua intervenção, não apenas a aquisição de habilidades motoras.

Através das repostas “jogar e se divertir”, “me divertir e aprender”, “eu estou feliz de fazer parte desse time”, “significa uma coisa muito legal”, “eu acho a queimada muito legal (...) eu me divirto muito”, nota-se que a diversão também dá sentido à prática, chamando a atenção para uma condição do prazer. Esse é um aspecto importante porque demonstra que, para alguns alunos, as aulas não são instrumentais, visando à competição ou ao rendimento. Há alunos que, além de buscarem um aprimoramento técnico, também se referem a ela como um momento alegre, prazeroso.

Estar no time de queimada da escola também tem sentido pelo desempenho técnico ou pela aquisição de habilidades motoras, representado por respostas como “ser um bom jogador e aprender a segurar”, “melhorar minhas habilidades”, “agarrar, tem que ficar boa no jogo, ficar bem no arremesso”, as quais indicam a importância da busca por “ser melhor”, expressão usada por diversos alunos em suas respostas. Tornarem-se jogadores melhores também confere sentido ao pertencer ao time da escola, resultado de um aprimoramento técnico, por exemplo: “se tornar um bom jogador de queimada”, “aprender a jogar e ficar bom”, “me tornar uma melhor jogadora”, “treino, melhorar, conseguir fazer mais coisas”, “continuar treinando para ser boa”, “para treinar, para ganhar do outro time, para aprender porque se eu sair eu vou para algum lugar eu já sei o que fazer” e “é que eu tento agarrar e não desisto nunca. Essa aula é para treinar e não para brincar”.

A análise das repostas do que significa estar no time de queimada para a equipe mini já dá elementos suficientes para enxergar que são crianças cheias de subjetividades que frequentam essa aula e que nenhuma dimensão humana pode ser privilegiada em detrimento de outras.

Seguindo com a análise, a nuvem de palavras na figura 3 ilustra as respostas dos alunos e expõem as palavras mais frequentes nas mesmas. Observa-se o destaque da palavra ‘aprender’, seguida de ‘bom jogador’, ‘ajudar uns aos outros’, ‘ser melhor’, dando dicas ao professor sobre quais são as expectativas dos alunos em relação àquela prática.

melhor’, ‘divertir’ e ‘ajuda’. ‘Ajudar uns aos outros’ ligado à ‘equipe’ aponta para a questão do pertencimento, tornando-se importante para esse grupo de alunos.

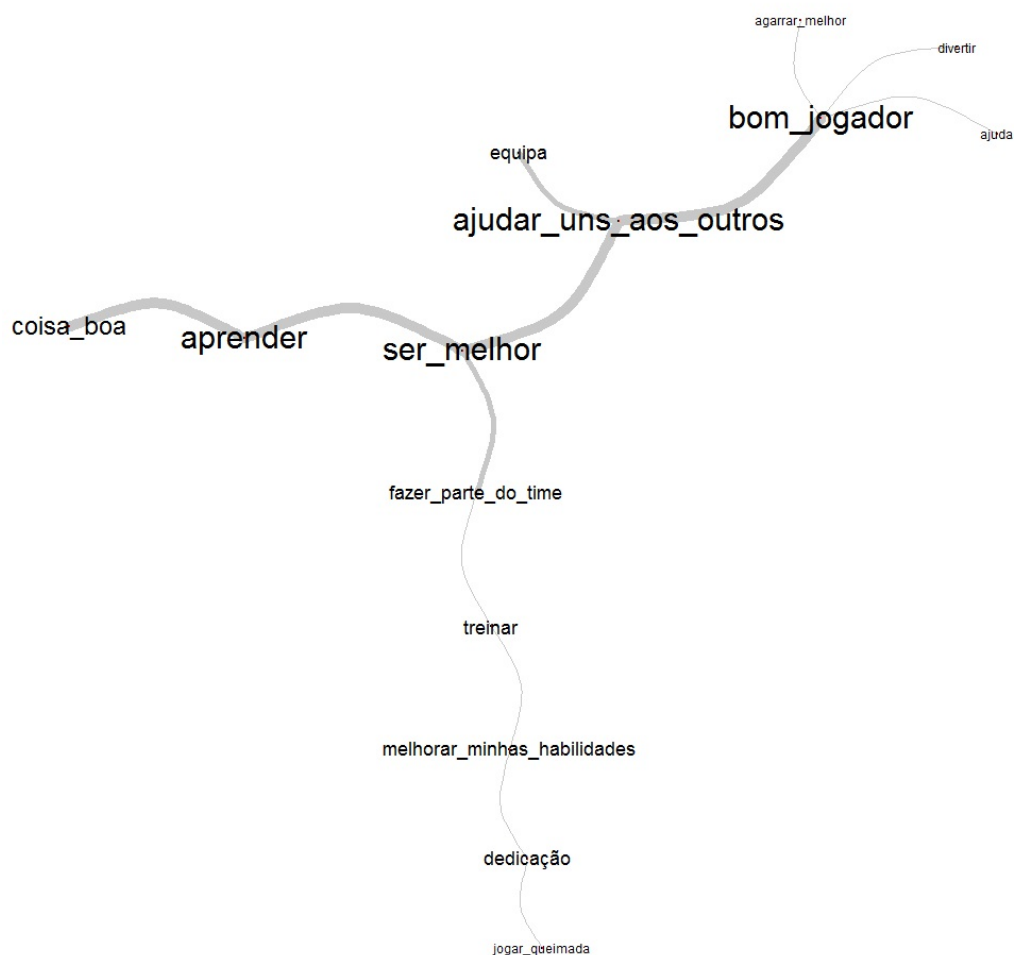


Figura 4: Análise de similaridade das repostas da equipe mini para a pergunta: “O que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”?

A seguir, na tabela 2, serão apresentadas as respostas dos alunos da categoria pré-mirim para a mesma pergunta feita à categoria mini, um mês após o início das aulas de queimada: “O que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”?

Tabela 2: Respostas dos alunos da categoria mirim para a pergunta: “o que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”?

	RESPOSTAS (categoria pré-mirim)	IDADE
	O que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola?	
01	“Significa muito mesmo amo muito esportes e queria fazer esse treino e aliás também fiz novos amigos o time de queimada para mim significa estar participando muito das aulas de queimada e que a professora viu que estou me esforçando para estar lá no time. Amo queimada demais”.	11 anos

02	“A equipe se ajuda se organizar e ganhar”.	11 anos
03	“Aprender a conviver em sociedade e ter mais lazer, chegar para o treino de queimada é e era a melhor parte da semana”.	
04	“Significa que eu possa melhorar mais e mais vezes”.	11 anos
05	“Eu vim para ajudar o time e me significa ter amizade, ajudar e ficar melhor”.	11 anos
06	“Significa que eu me dediquei e tive coragem para poder treinar e ficar melhor”.	12 anos
07	“Significa você se esforçar para alguma coisa e também melhorar seu trabalho em equipe”.	12 anos
08	“Significa aprender e se eu estou no time de queimada é porque eu me esforcei muito para chegar nesse ponto”.	11 anos
09	“Eu gosto de jogar então é legal”.	12 anos
10	“Significa pra mim querer jogar, e melhorar mais e mais”.	11 anos
11	“Colaborar com os amigos, a respeitar as regras e respeitar a todos os time ou da escola”.	10 anos
12	“Eu gosto de fazer esse esporte, faço isso a algum tempo, faço amizades, aprendo novas regras entre muitas outras coisas legais que aprendo e faço quando vou ao treino ou a algum jogo”.	12 anos
13	“Jogar e ser o melhor time de todos”.	10 anos
14	“Para mim é uma honra de jogar com esses grandes talentos além disso fico muito feliz de jogar”.	11 anos
15	“Significa para mim levar o troféu para a escola e se divertir”.	
16	“Para mim significa muito, pois eu adoro queimada”.	11 anos
17	“Fazer parte de um time significa melhorar cada dia mais e representar a escola nos jogos escolares”.	12 anos
18	“Ganhar jogos e campeonatos e treinar”.	10 anos
19	“Significa jogar bem e não errar nada, mas eu preciso me esforçar mais”.	10 anos
20	“Para mim, só de vir no treino, é uma responsabilidade, saúde, melhorar o convívio entre pessoas”.	12 anos
21	“Significa jogar bem melhor a cada dia”.	10 anos
22	“Significa que se eu for escolhido (a) é para dar o meu melhor”.	12 anos
23	“Uma coisa muito importante e representar a minha escola nos jogos de queimada”.	12 anos
24	“Eu gosto dos jogos de queimada e gosto de jogar então para mim é muito legal”.	12 anos
25	“Significa aprender a se divertir e jogar com meus amigos”.	11 anos

Seguindo a mesma lógica de interpretação das respostas, assim como apareceu na categoria mini, na categoria pré-mirim também se observou a presença das habilidades socioemocionais em respostas com menção ao valor olímpico amizade (“também fiz novos amigos”, “significa ter amizade”), à ajuda e à convivência dentro da equipe (“a equipe se ajuda se organizar e ganhar”, “eu vim para ajudar o time”, “aprender a conviver em sociedade”), ao gosto pelo esporte (“significa muito mesmo, amo muito esportes”, “eu gosto de fazer esse esporte”, “pra mim significa muito, porque adoro queimada”, “chegar para o treino de queimada é e era a melhor parte da semana”). A mobilização destas habilidades, não restritas ao gesto motor, pela prática esportiva, não deveria ser considerada apenas uma consequência e, sim, precisaria ser foco de atenção do processo educativo.

O lazer, o estar feliz, também deram motivação à prática como indicam as respostas “eu gosto de jogar, então é legal”, “fico muito feliz de jogar”, “levar o troféu para escola e se divertir”, “para mim é muito legal” e “aprender a se divertir”.

Apareceu, também, o argumento de melhorar a si mesmo, da aquisição das habilidades motoras e da vontade de se alcançar o desempenho desejado. As respostas que indicam para os referidos significados são “significa que eu posso melhorar mais e mais vezes”, “ficar melhor”, “jogar e ser o melhor time de todos”, “fazer parte de um time significa melhorar cada dia mais e representar a escola nos jogos escolares”, “significa jogar bem e não errar nada, mas eu preciso me esforçar mais”. Essas respostas podem ser interpretadas como uma responsabilidade que cada um desses alunos adquiriu ao fazer parte da aula de queimada, bem como a busca pela excelência pessoal e coletiva. Durante as aulas, os alunos são incentivados em relação à dedicação na busca por um objetivo e, também, que encontrem divertimento enquanto estão treinando.

A nuvem de palavras da categoria pré-mirim (figura 5), assim como a da categoria mini, também destaca o aprendizado de algo dando sentido à prática. Isso indica ao professor que algo é esperado por eles quando vêm à aula de queimada. Nessa idade observou-se a ausência da ‘coisa boa’ em destaque, sugerindo que o gosto pela queimada pode ter passado do prazer gerado por ela pela busca de algo. Talvez, neste caso, fosse interessante enfatizar, durante as aulas, que o sentir-se bem também pode ser um objetivo legítimo de qualquer prática.

Por outro lado, em tempos em que se dedicar a alguma coisa com vontade e afinco seja valoroso, levar o esforço e a vontade de quererem melhorar mais para outros contextos, pode ser uma estratégia para expandir o que se aprende na queimada para outros momentos do cotidiano dos alunos.

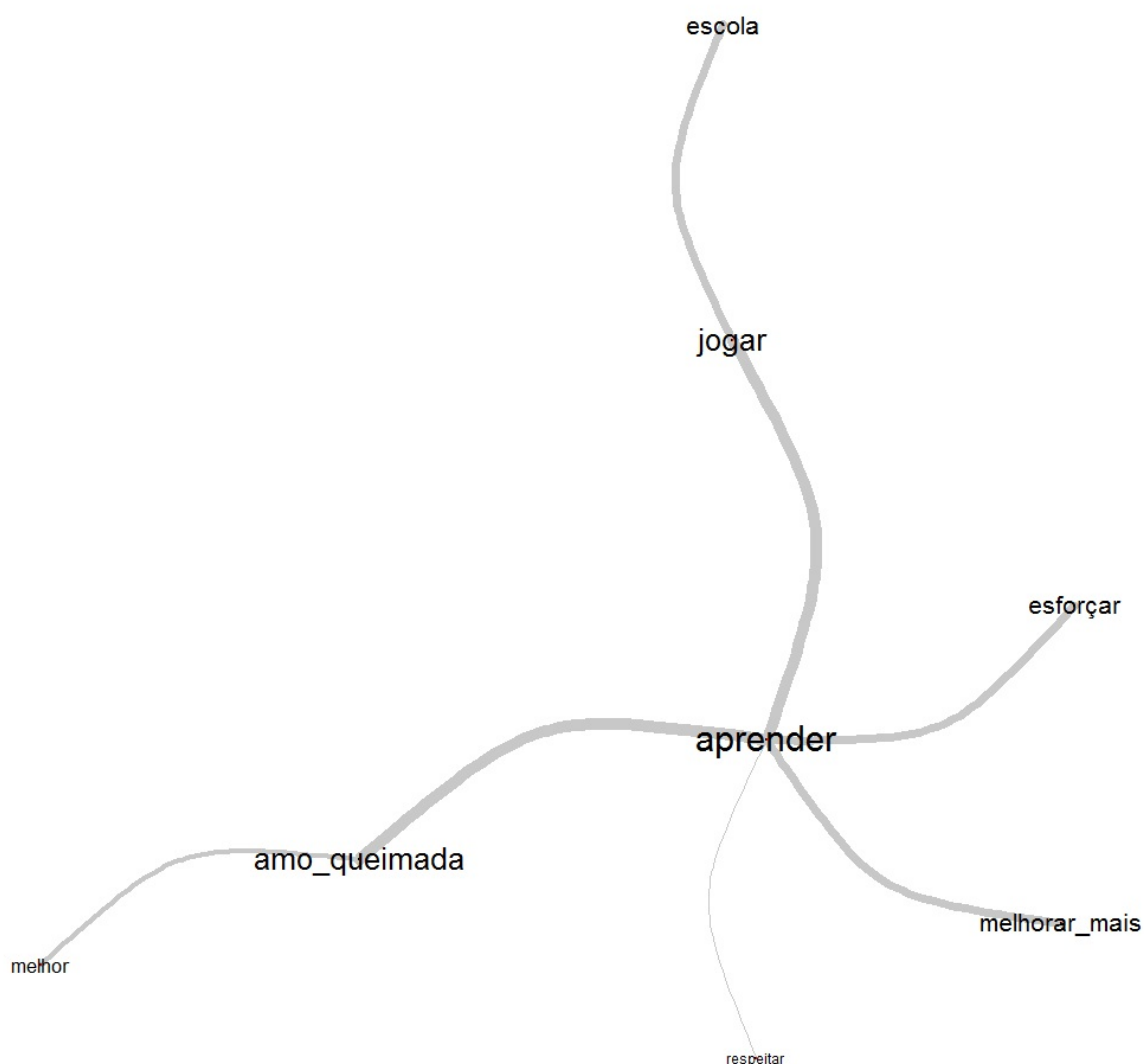


Figura 6: Análise de similaridade das repostas da categoria pré-mirim para a pergunta: “O que significa, para você, fazer parte do time de queimada da escola”?

As respostas de ambas as categorias sugerem o caráter subjetivo da experiência (BONDÍA, 2002). Ainda que a pergunta tenha sido feita no início do ano letivo, as respostas dos alunos já mostram que, para cada um, aquela experiência já tinha significados diferentes, seja porque já haviam estado na equipe no ano anterior, seja pelo desejo de fazer parte dela e estar presente pela primeira vez.

Sobre as intenções desta primeira intervenção descrita, Bondía (2002) propõe a exploração de uma possibilidade mais existencial e estética da educação, buscando pensá-la a partir do par experiência / sentido. O autor refere-se a esta possibilidade através de uma relação com a ideia de que são as palavras que produzem sentidos, criam realidades e, por vezes, funcionam como mecanismos de

subjetivação, assim como é, a partir das palavras, que os pensamentos são determinados. Afinal, “pensar não é somente raciocinar, calcular ou argumentar [...] mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Desta forma, “também tem a ver com as palavras, o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (BONDÍA, 2002, p. 21). É dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, é nomear o que se vê ou o que se sente e como se vê ou como se sente aquilo que foi nomeado.

Vale destacar que o professor não pode considerar, a priori, que uma experiência será significativa para seus alunos, pois ela só adquire essa condição, de ser significativa, a partir do momento em que os alunos atribuem sentido a ela. O sentido é atribuído, por cada um, para determinado aprendizado ou vivência. Dessa forma, uma vivência só poderá vir a ser uma experiência significativa se lhe foi atribuído sentido por alguém, se ela for revestida de ânimo.

Após essa primeira pergunta feita a todos os alunos presentes na aula daquele dia, as demais intervenções não foram iguais; afinal, cada turma teve suas demandas e, quando um aluno trazia algum questionamento, vivia alguma situação conflitante ou a professora pesquisadora sentia a necessidade de abordar algum assunto, era proposta uma reflexão coletiva.

5.2 Competir: a intensidade de uma experiência

A Oficina de Práticas Corporais e Esporte Educacional de queimada tem como um de seus objetivos específicos (REMOHC, 2018), a organização de equipes para representar a escola em torneios, festivais e competições. Não se pode negar que a competição é, principalmente para os alunos de 11 e 12 anos, o momento mais esperado para a maioria dos alunos, já que muitos deles viveram a competição na categoria anterior. Então, a estes alunos foi perguntado, antes dos Jogos Escolares de 2018: “Para você, o que é mais importante numa competição”? As respostas estão na tabela 3.

Tabela 3: Respostas dos alunos da categoria pré-mirim para a pergunta: “Para você, o que é mais importante numa competição”?

	RESPOSTAS (categoria pré-mirim) Para você, o que é mais importante numa competição?	IDADE
01	“Ganhar e o trabalho em equipe”.	12 anos

02	“O trabalho em equipe”.	12 anos
03	“Ser justo”.	12 anos
04	“Vencer o jogo”.	11 anos
05	“O importante é participar e se esforçar para ganhar”.	12 anos
06	“Quando eu vou na competição eu penso que o importante não é ganhar e, sim, participar do jogo e da competição”.	11 anos
07	“Para mim, na competição é importante participar, melhorar, ganhar e fazer amigos”.	11 anos
08	“Além de ganhar, uma equipe não consegue jogar se uma pessoa só pensa em si mesma. Por isso, além de ganhar, precisa-se de união, determinação, concentração”.	11 anos
09	“Aprendemos mais e é algo que gostamos”.	12 anos
10	“Para mim, o mais importante é o trabalho em equipe”.	11 anos
11	“O trabalho em equipe é muito importante”.	11 anos
12	“Trabalho em equipe, jogar bem, sem se arriscar”.	12 anos
13	“Trabalho em equipe, ganhar”.	12 anos
14	“Participar, ganhar e fazer novas amizades”.	11 anos
15	“Para mim o que importa é ganhar o jogo”.	11 anos
16	“Tentar melhorar cada vez mais, tentar vencer e ter dedicação”.	11 anos
17	“Se esforçar e dar seu melhor”.	11 anos
18	“Para mim uma das coisas mais importantes de uma competição é a determinação”.	12 anos

A competição, tantas vezes entendida como a fonte dos males que assombra a vida e a sociedade atuais, sob a perspectiva de Bento (1998), é “base e pressuposto para a cooperação” e, ao invés de criticá-la, o autor sugere que o processo de ensino e aprendizagem da competição esteja disposto a disseminar uma ética do jogo, de quem joga, de quem o aprecia e de quem o organiza, ou seja, que a competição seja uma experiência ética e estética para todos aqueles que dela fazem parte.

Para Bondía (2002), experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). A questão que chama atenção é que muita coisa se passa no cotidiano, porém, para o autor, a experiência é cada vez mais rara e isso se dá pelo excesso de informação, pois estamos informados e somos informantes e isso pode levar à interrupção das possibilidades de experiência, logo, Bondía (2002) destaca a separação entre experiência e informação. “E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas” (p. 22), afinal, a experiência torna-se impossível em uma sociedade que se constitui sob o signo apenas da informação.

Seguindo com a concepção de Bondía (2002), ele explica que a experiência está cada vez mais rara também pela falta de tempo, pois tudo passa depressa e, com isso, “reduz-se o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera” (p. 23). É uma

vivência instantânea, pontual, fragmentada, que impede a conexão significativa entre os acontecimentos, impedindo a memória. A vivência instantânea impede o silêncio e é inimiga da experiência, tornando as pessoas eternamente insatisfeitas.

Sendo assim, perguntar aos alunos o que é mais importante para eles em uma competição é uma tentativa de expandir aquilo que vivenciam em um evento específico para uma experiência maior, mais durável, mais significativa. Participar de uma competição pode vir a ser uma experiência intensa por si só, porém, enquanto mediador do processo educacional, o professor precisa tentar fazer com que ela não seja instantânea, pontual, fragmentada e, sim, que toque, que passe, que aconteça em seus alunos, não só no momento específico e, sim, em todo processo educacional.

É, também, a possibilidade de atender à quarta dimensão do conhecimento pretendida na BNCC, a qual propõe a reflexão sobre a ação, através da análise intencional de sua própria prática corporal ou de outros.

O trabalho em equipe foi citado por sete dos 18 alunos como o que é mais importante para eles em uma competição. No entanto, ele pode existir em diversos contextos, não só na competição, então, cabe ao professor, frente a estas respostas, estimular algumas ações e afirmar alguns valores (BRASIL, 2018), por exemplo, que o trabalho em equipe não privilegie apenas os mais habilidosos e, sim, oportunize uma experiência significativa a todos os envolvidos, sem perder de foco o objetivo ao qual se propuseram buscar. Com esse conteúdo, propicia-se o desenvolvimento competências descritas na BNCC, como a número nove, que propõe o exercício da empatia e da cooperação, acolhendo e valorizando a diversidade individual e do grupo. Também desenvolve o agir pessoal e coletivo com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Essas competências mobilizam conhecimento, atitude, habilidades e valores e são mobilizados por experiências significativas. Beni, Fletcher e NíChróinín (2017) referem-se a uma pesquisa de Kinchim e O'Sullivan, a qual traz o relato de alunos que sugerem que o trabalho em equipe no time ensina habilidades sociais a serem usadas em sua vida cotidiana.

Observa-se, também, a presença dos valores olímpicos nas respostas dos alunos, como a determinação, como se esforçar e dar seu melhor (excelência) e como fazer novas amizades, ainda que não se tenha feito nenhuma referência a eles na pergunta. No entanto, como são conteúdos abordados frequentemente nas aulas,

a presença dos mesmos nas respostas aponta que os alunos os consideram na hora de formular as respostas e os colocam como importantes no processo competitivo e, também, conseguem contextualizá-los durante a experiência da competição, fazendo desses valores, norteadores de suas ações.

Vencer e ganhar aparecem em metade das respostas como algo importante na competição. Como esta intervenção contou com a participação de alunos de 11 e 12 anos de uma equipe competitiva e, por mais que façam parte da equipe considerada experiente, estão saindo da infância e entrando na adolescência. Não me espanta que a vitória seja o objetivo de metade destes alunos na competição e, de acordo com a BNCC, os alunos devem se apropriar das lógicas intrínsecas do esporte, bem como trocar significados e representações entre si e com a sociedade através de algumas dimensões do conhecimento. A vitória e a derrota são, talvez, uma das lógicas mais ligadas ao esporte competitivo, porém, não devem ser vistos como negativos desde que não firam os princípios de um jogo limpo. No entanto, a participação também desponta como um fator importante na competição, o que pode significar a reprodução do “importante é participar” socialmente construído.

A nuvem de palavras (figura 7) ilustra o que foi discutido sobre as respostas referentes ao que é importante na competição, destacando o ‘trabalho em equipe’, o ‘ganhar’ o ‘participar’, mas tudo isso preenchido com o ‘fazer amigos’, com a ‘determinação’, com o ‘esforçar’, dando à competição um caráter humano e, não apenas de duelo.



Figura 7: Nuvem de palavras das respostas da categoria pré-mirim para a pergunta: “Para você, o que é mais importante numa competição?”

A análise de similaridade, ilustrada na figura 8, reforça a importância do ‘ganhar’ em uma competição, relacionando-se com a participação e o trabalho em equipe, o que não quer dizer que a competição represente “apenas” isso para os alunos. O fato desses alunos gostarem de competir deixa latente o desejo pela vitória e, implicitamente, reconhecem a força de sua equipe, tanto que conquistaram o vice-campeonato dos Jogos Escolares de 2018, conferindo a referência à participação, como importante em uma competição, quase como um subterfúgio.

Em verificações como esta, ao sujeitar as respostas dos alunos a um programa de análise, corre-se o risco de perder alguns indícios que podem ser resgatados quando se analisa as respostas na íntegra e, até mesmo, o comportamento dos alunos no dia a dia.

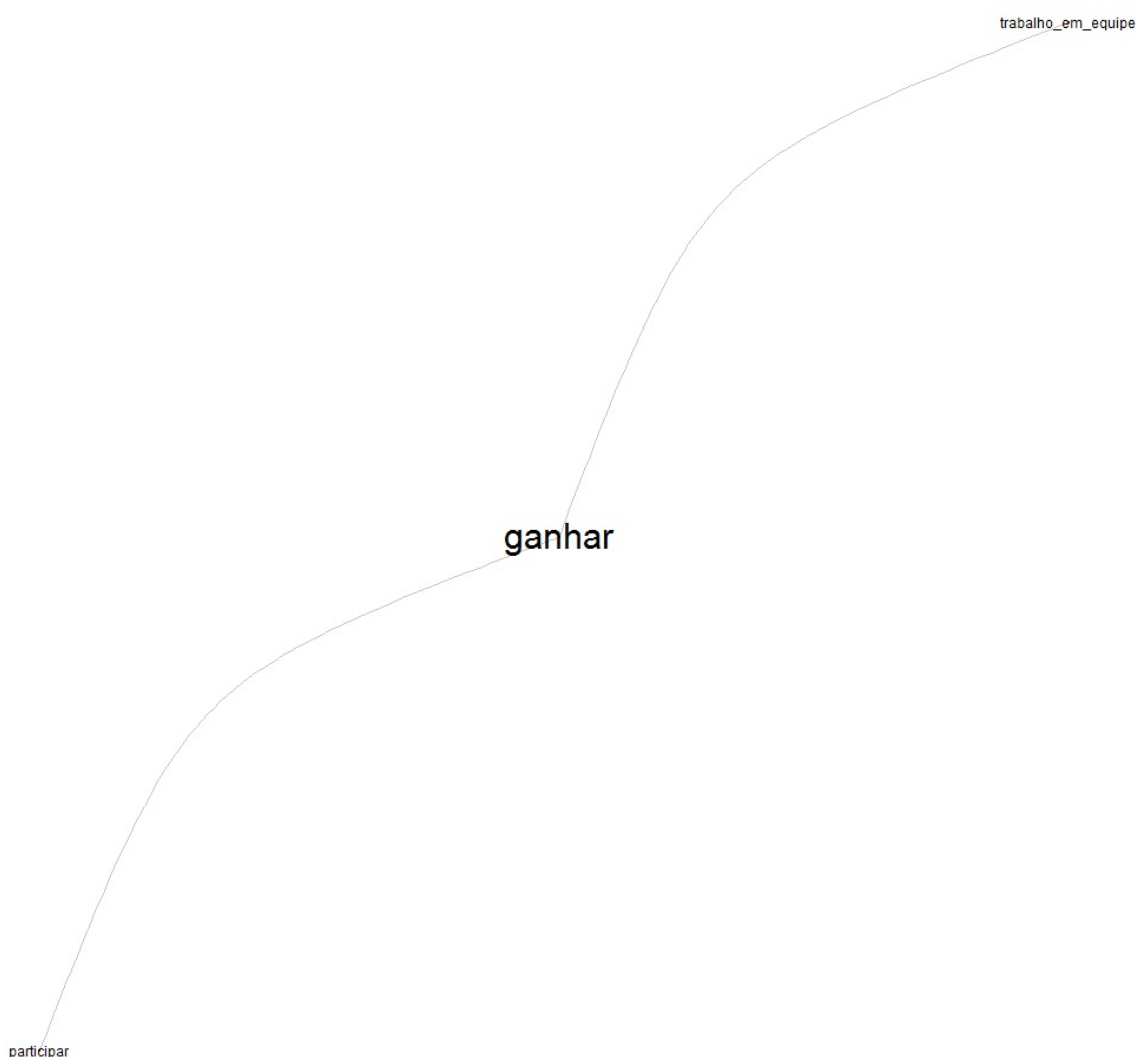


Figura 8: Análise de similaridade das repostas da categoria pré-mirim para a pergunta: “Para você, o que é mais importante numa competição”?

5.3 Do que lembrar durante a competição?

Este tópico não vai descrever uma intervenção específica e, sim, fazer um panorama do entendimento que tal tese tem em relação à competição da qual os alunos participaram.

Bento (2007) defende uma nova atitude perante o esporte, que renova a maneira de vê-lo e faz despertar, em crianças e jovens, o entusiasmo por ele. “Não, não chega participar, é imperioso ousar triunfar e não se resignar, mesmo que a derrota bata sucessivas vezes à nossa porta” (p. 2). É a busca por tentar fazer o esporte ser vivido por dentro e por fora, no corpo e na alma, nos sonhos e ambições, nos princípios e convenções. É uma causa social e cultural. Oportunizar a participação dos alunos em competições é umas das possibilidades para que vivam o esporte e tudo aquilo que dele faz parte, de corpo e de alma, é permitir o sonho de entrar em quadra, de vestir uma camisa, é permitir que suas ambições sejam colocadas à prova.

De acordo com Hirama (2018), a competição é vista como um ambiente que oportuniza a vivência de situações que vão cobrar, de todos os envolvidos, algum tipo de posicionamento e, por isso, a necessidade da experiência, que pode ser individual ou coletiva. Os conflitos concretos, decorrentes das relações entre iguais e a tomada de consciência sobre eles é o ponto que torna a mediação do professor importante, fazendo do esporte, em especial, da competição, um ambiente repleto de vivências que mobilizarão as habilidades socioemocionais. No que se refere à mediação do professor sobre a tomada de consciência a partir dos conflitos decorrentes do jogo, Piaget (1996) enfatizou que um ensinamento oral deve vir depois de uma experiência vivida, pois só assim se toca o “âmago da alma infantil” (p. 15). Assim, é preciso que seja dada ao aluno a oportunidade da vivência e olhar atento do professor para retomar as situações em prol do processo educativo.

Hirama (2018) investigou os dilemas e situações que emergem de situações esportivas como meio para o desenvolvimento da personalidade moral e nas mudanças da cultural moral de determinado grupo, conferindo à vivência desses dilemas uma oportunidade de confrontarem seus valores às situações práticas. Uma situação prática, por exemplo, em um dos jogos, um aluno da categoria mini foi queimado, porém, o juiz da partida não apitou que ele havia sido queimado. No entanto, o aluno, espontaneamente, pegou a bola e falou para o juiz: “você não viu, mas a bola raspou em mim”. Esta atitude do aluno vai ao encontro ao que se espera

sobre o respeito às regras, mas, durante as aulas, um dos pontos discutidos foi a autoridade do juiz dentro da partida. Os alunos chegaram à conclusão, em um dos debates, que o juiz era a autoridade máxima dentro do jogo e que eles deveriam cumprir com o que ele decidisse. Nesta situação, a hierarquia de valores do referido aluno fez com que ele obedecesse à regra e não à decisão do juiz.

Sobre a competição ser uma experiência individual ou coletiva, Hiram (2018) ressalta a importância do sentimento de pertencimento, que pode ser gerado por uma equipe esportiva, além de levar o aluno a ser reconhecido e protegido por fazer parte daquele grupo. O egocentrismo e os efeitos individualistas e descompromissados da vida contemporânea, para o autor, podem ser minimizados, pois o time exige cooperação, aceitação de compromissos, tarefas e deveres.

Para reforçar o espírito de equipe e de pertencimento e para tornar visível o conteúdo enfatizado em todo processo educativo, foi confeccionada uma pulseira para ser usada pelos alunos (figura 9) durante a competição, na qual foram estampados três valores olímpicos (amizade, excelência e respeito). Aos alunos foi dito que esses valores deveriam nortear suas ações durante a competição, mobilizando as habilidades socioemocionais em situações nas quais o medo, a ansiedade, o nervosismo, a esperança e todos os possíveis sentimentos decorrentes de uma atividade agonística poderiam ser despertados, ao mesmo tempo em que deveriam executar as habilidades motoras destinadas ao jogo.



Figura 9: Pulseira confeccionada para os alunos competirem.

Foi interessante observar que todos os alunos, ao chegarem para a partida, pedissem a pulseira, o que a transformou em um amuleto. Devido ao número limitado de pulseiras, foi pedido para que não as tirassem de um jogo para outro, o que fez muitos alunos ficarem com elas por dias, despertando a curiosidade daqueles que não faziam parte da equipe, sobre os motivos do uso dela e, aos alunos do time, coube explicá-los, levando ao exercício e reforço do propósito da pulseira.

Não se pode considerar que as situações da competição tragam à tona, espontaneamente, comportamentos virtuosos, é necessário aproveitar essas

situações e aquelas que a orbitam no cotidiano do processo educativo, pois são, sim, momentos férteis para a mobilização das habilidades socioemocionais.

A competição pode gerar orgulho ou frustração que, se bem acompanhados, podem oferecer aprendizados significativos, pois, em dada situação se produz uma experiência que pode desencadear dúvidas, conflitos ou dor, o que gera reflexão (PUIG, 1998).

As categorias pré-mirim, feminina e masculina, conquistaram, respectivamente, o primeiro lugar e o vice-campeonato nos Jogos Escolares de 2018. Sabe-se que tais resultados são uma construção de um período longo de interação entre os alunos, com o processo educativo e seus propósitos. O time masculino, vice-campeão, lamentou a derrota na final por 10 x 09 (pelo regulamento do campeonato, os pontos são contados pelo número de queimados ao fim de 20 minutos de jogo ou até que todos de um time sejam queimados. São 10 jogadores que iniciam a partida em cada time). Ambas as equipes eram experientes, com alunos que haviam competido em mais de uma edição dos Jogos Escolares.

Já as equipes mini, feminina e masculina, por envolverem alunos mais novos e, portanto, a maioria, inexperiente, aliado à competência dos adversários, perderam todas as partidas nos Jogos Escolares de 2018 e isso desencadeou, na professora-pesquisadora, a curiosidade em saber o que significava, para esses alunos mais novos, a vitória e a derrota, reflexão que será apresentada no item 5.4, a seguir.

5.4 Muito além do que a vitória e a derrota

Bento (2007) afirma que o esporte existe para “cultivar a ética e a estética da contingência, a beleza e alegria do contingente e imanente na peripécia que a vida encarna, celebrando tanto o brilho do que nos é dado como a sombra do que nos falta e inquieta” (p. 2). Essa imprevisibilidade do esporte não impede a busca pela excelência, entendida como o desejo de ir além e do aperfeiçoamento, sem esquecer a limitação que nos define e baliza o sentido a que se pode aspirar. Após a participação nos Jogos Escolares de 2018, o que as equipes mini (sete a 10 anos), tanto feminina como a masculina vivenciaram foram derrotas e a eliminação da competição na fase de grupos.

Sobre o ganhar e o perder, duas possibilidades decorrentes da competição, Bento (1998) defende que não há mal nenhum em exaltar potencialidades e o desejo de vitória. Há, sim, que se propor um processo de ensino e aprendizagem

que estimule a inquietação, “do gosto pela ação, pelo fazer e pelo realizar, de estimulação do querer e do poder, de celebração do entusiasmo e da alegria nas dificuldades e exigências assumidas e de premiação dos progressos alcançados” (p. 141) e termina “talvez não haja felicidade mais genuína do que a do rendimento livremente procurado e plenamente conseguido” (p. 141), por isso a necessidade de atividades que levem os alunos a ressignificarem esses conceitos a partir de suas próprias experiências, o que não significa negá-los ou evitá-los.

Além do resultado a ser alcançado em uma competição, participar dela e estar em quadra para representar a escola pode ser o ápice daquilo que os alunos desejam ao escolherem a queimada como modalidade a ser praticada e os professores devem considerar isso no processo educativo, pois é o momento em que os alunos se veem no centro das atenções, no lugar onde gostariam de estar, pelo qual perdem o sono, revestindo essa vivência de uma importância olímpica, ainda que seja escolar. Sobre essa importância quase mítica, Bento (2007) reforça que os mitos são necessários “se quisermos permanecer humanos através das mudanças que enfrentamos, é melhor não descartar o mito, mas começar tentando viver à sua altura” (p. 2). A defesa do esporte sob esta perspectiva se dá porque a busca por viver à altura do mito esportivo aproxima-se da concretização dos sentidos, fins e ideais que ele aponta, mesmo sabendo das dificuldades de se chegar lá.

Com os resultados obtidos nos Jogos Escolares de 2018, pela categoria mini, foi proposta uma atividade com o intuito de fazê-los refletir sobre os conceitos da vitória e da derrota. Foi proposto que todos os alunos, tanto os que competiram como os que não competiram⁹, respondessem à pergunta: “Depois da sua participação nos Jogos Escolares de 2018, escreva o que significa para você: a derrota e a vitória”. Como são conceitos que fazem parte do repertório dos alunos, mesmo os alunos que não competiram foram convidados a responder à pergunta supondo que o fariam de acordo com o conhecimento que possuíam de experiências prévias. Intervenções com essa característica, de resgistro escrito, segue conforme a organização proposta pela BNCC, dando destaque às linguagens corporal e verbal

⁹ Nesta idade as crianças dependem exclusivamente dos familiares para irem aos jogos. Alguns deles, mesmo que tenham sido inscritos, não comparecem às partidas por diversos motivos: não tiveram quem os levassem, perderam a hora, ficaram com medo, por exemplo.

para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos (BRASIL, 2018).

A tabela 4 traz as respostas dos alunos da categoria mini para o conceito da derrota.

Tabela 4: Definição de derrota para os alunos da categoria mini.

	DERROTA (categoria mini)	IDADE
01	“A derrota é quando um time jogou bem e o que o outro jogou melhor, não é porque o time é ruim”	10 anos
02	“A gente tem chance de ser eliminado, ou seja, não ser classificado”	10 anos
03	“Significa que a equipe não treinou bem, não jogou com foco”	10 anos
04	“Quando perde uma competição”	9 anos
05	“Significa que tenho que me esforçar mais para o próximo jogo”	10 anos
06	“Uma coisa ruim, só que o importante é participar”	10 anos
07	“Com certeza triste, mas ao mesmo tempo, bom pois aprendemos as táticas e estratégias e, em 2019, teremos outra chance não é mesmo”	10 anos
08	“Quando a gente pode se esforçar mais”	7 anos
09	“Uma perdição que parece que não tem fim”	9 anos
10	“A derrota significa que a gente perdeu”	9 anos
11	“Uma ótima coisa porque o que importa mesmo é competir”	8 anos
12	“Significa para mim que demos nosso melhor mas não conseguimos ganhar o jogo. Mas pode significar também que nós não demos nosso melhor no jogo”	10 anos
13	“Significa perder, tem que dar o seu melhor, mas o que importa é se divertir”	9 anos
14	“Foi um pouco vergonhosa e nervosa”	9 anos
15	“A derrota foi muito legal pra mim porque foi o meu primeiro jogo nos Jogos Escolares”	9 anos
16	“Uma sensação horrível e triste”	8 anos
17	“Para mim a derrota é que tem que aprender mais para na próxima eu conseguir”	10 anos
18	“Que eu perdi e fui queimada”	9 anos
19	“Para mim significa que meu time perde, que o adversário vence, mas eu dei o meu melhor”	9 anos
20	“Perder muito e perder feio, bem feio”	9 anos
21	“É tipo uma batalha, você tem que derrotar muito para vencer”	9 anos
22	“Para mim a derrota não importa, o que importa é competir e se divertir”	10 anos
23	“É quando a gente perde, mas não é sempre que a gente perde, mas de qualquer jeito foi legal”	9 anos
24	“Alguma coisa que você fica ansioso, esperando chegar, ai você perde mas fica feliz por ter participado”	9 anos
25	“Uma coisa horrível, chata e triste”	8 anos
26	“A derrota é uma coisa triste porque você perde mas, depois, supera”	9 anos
27	“É perder, mas sair confiante”	8 anos
28	“Que eu perdi, mas participei”	9 anos
29	“A derrota significa que a gente tem que melhorar para vencer desse time”	8 anos
30	“Quando você perde por erros ou quando o seu adversário é melhor”	7 anos
31	“Um sentimento do time quando o time era melhor ou os erros”	7 anos
32	“É quando você perde no jogo e não ganha medalha”	8 anos
33	“Perdemos”	8 anos

Para Rubio (2006b), a agonística é uma das características do esporte que vincula o esporte contemporâneo à sua origem na antiguidade. Ela está representada na busca e na superação de limites que, na antiguidade, tinha como

finalidade desenvolver o físico e a moral e “busca pela vitória não estava fundamentada na derrota do adversário e, sim, na superação dos próprios limites” (p. 86).

Os alunos, ao responderem que a derrota “é quando um time jogou bem e que o outro jogou melhor, não é porque o time é ruim”, ou que “significa que tenho que me esforçar mais para o próximo jogo”, “significa que demos nosso melhor, mas não conseguimos ganhar o jogo. Mas pode significar, também, que nós não demos nosso melhor no jogo”, apontam a derrota como uma decorrência de suas ações, da superação de seus limites físicos e morais. Rubio (2006b) afirma que, na contemporaneidade, a busca pelo resultado é para superar o adversário, entretanto, a principal contribuição que o esporte pode proporcionar é seu potencial para apontar quais competidores precisam de aprimoramento, de promover o exercício de habilidades para viver com limites.

A mesma autora continua que ao perdedor resta a “vergonha pelo objetivo perdido, a confusão com a incapacidade e a falta de reconhecimento pelo esforço realizado” (p. 88). O sentimento de frustração, refletido em respostas como “uma perdição que parece que não tem fim”, “foi um pouco vergonhosa e nervosa”, “uma sensação horrível e triste”, “perder muito e perder feio, muito feio”, “uma coisa horrível, chata e triste”, é compreensível diante do resultado diferente daquele desejado.

Ainda que estejamos lidando com uma competição entre crianças e com uma modalidade que ainda não é vista, no Brasil, de alto rendimento, ela está impregnada das representações sociais criadas e disseminadas sobre o ato de competir, sobre os conceitos de vitória e derrota. Para Rubio (2006b), a sociedade contemporânea ocidental está baseada na excelência e na motivação voltadas à produção.

Essa forma de vida facilita o desenvolvimento de um modelo esportivo que prepara crianças e jovens para o sucesso em uma vida altamente competitiva e desenvolve valores morais como a perseverança, o sacrifício, o trabalho árduo, o cumprimento de normas, o trabalho em equipe e a autodisciplina. Entretanto, esses mesmos valores são responsáveis por muitos problemas éticos encontrados no esporte, entre eles a glorificação dos vencedores e o esquecimento dos derrotados (RUBIO, 2006b, p. 88).

No que se refere ao “o importante é competir”, talvez essa seja uma das premissas mais utilizadas pelos professores para “amenizarem” a derrota frente a seus alunos, corroborada pelo ideal olímpico (RUBIO, 2006b). Os alunos, ao definirem a derrota como “uma coisa ruim, só que o importante é participar”, “uma ótima coisa porque o que importa mesmo é competir”, “que eu perdi, mas participei”, remetem-nos à gênese do movimento olímpico contemporâneo na qual a participação era uma forma de vitória, porém, no início do século XXI, o que prevalece é a vitória a qualquer custo, indo de encontro às transformações que a lógica e a prática do esporte competitivo sofreram ao longo do século XX.

A nuvem de palavras (figura 10) evidencia os termos mais frequentes para o conceito de derrota. Não é surpresa que ‘perder’ esteja em maior destaque, afinal, quem esperaria algo diferente de crianças de sete a 10 anos? Talvez uma análise interessante seja observar quais palavras orbitam o ‘perder’, como o ‘esforço’, ‘aprendemos’, ‘estratégia’, o que pode dar, ao professor, elementos para ressignificar a derrota, baseado no que foi exposto a partir de autores como Rubio (2006b).

O ‘time’ também aparece em destaque, sugerindo que a derrota é de todos, apesar de cada um ter sua responsabilidade nela. No entanto, não é uma estratégia interessante, a partir das premissas desta tese, que cada aluno assuma para si a responsabilidade da derrota. ‘Não demos nosso melhor’ e ‘aprendemos’ são termos que afirmam que os alunos se inserem no todo, não se isentando, mas enxergando-se como pertencentes a uma equipe.



Figura 10: Nuvem de palavras das repostas para o conceito de derrota para a categoria mini.

Na análise de similaridade (figura 11), o perder é nóculo central. A linha que surge ligando 'perder', 'time' e 'triste' vincula o que foi discutido no último parágrafo, sobre o indivíduo se colocar como integrante do time, sem atribuir a si mesmo a responsabilidade pela derrota. Outra linha em destaque é a que liga o 'perder' ao 'ser' 'melhor', revelando que a derrota pode, sim, estimular a busca pelo aprimoramento, pela superação de seus limites.

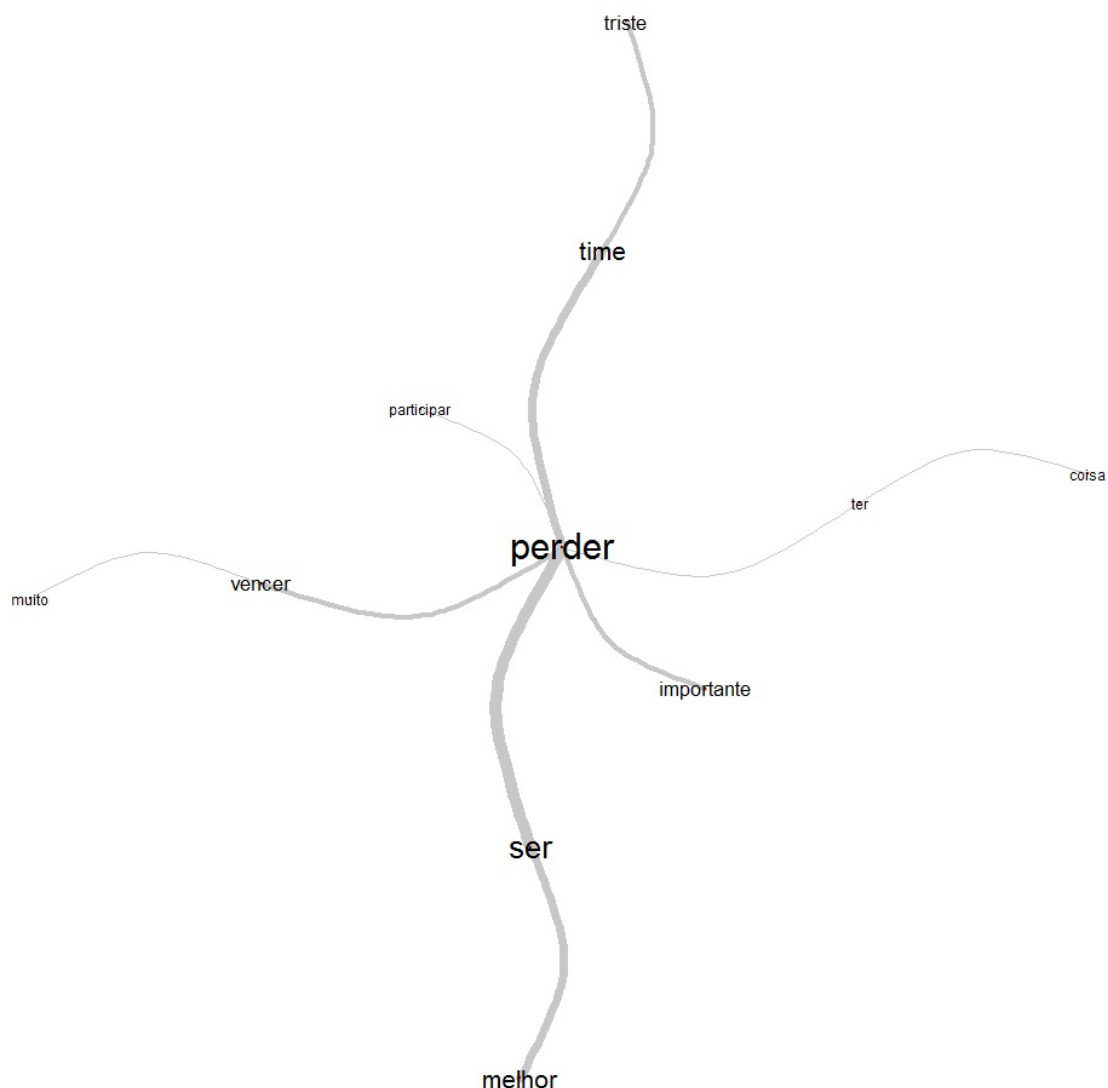


Figura 11: Análise de similaridade das repostas para o conceito de derrota para a categoria mini.

Saber perder e ensinar a saber perder é não tratar a derrota com fatalismo e, sim, assumir uma condição humana que, no processo educativo, pode levar à aprendizagem de habilidades necessárias para a promoção das habilidades socioemocionais (RUBIO, 2006b), inclusive daquelas específicas da educação física, como a de interpretar e recriar valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais (BRASIL, 2018).

Ressignificar a derrota não é tarefa simples, no entanto, vivenciá-la e discutí-la pode ajudar nesse processo e, talvez, conter comentários como “atleta falha e só fica com a medalha de prata”, “atleta decepciona e perde ouro”, o que desvia a importância do caminho trilhado pelo atleta ou equipe para chegar àquele segundo

lugar ou da competência do adversário que foi melhor naquele momento, dando ao aluno a possibilidade de experimentar o esporte a partir de outras lógicas.

No lado oposto à derrota, temos a vitória e a tabela 5 apresenta as respostas dos alunos referentes a ela:

Tabela 5: Definição de vitória para os alunos da categoria mini.

	VITÓRIA (categoria mini)	IDADE
01	“A vitória é quando seu time jogou melhor que o outro, não porque o time é muito bom”	10 anos
02	“A gente tem chance de ser classificado”	10 anos
03	“Significa eu a equipe treinou bem, jogou com foco”	10 anos
04	“Quando ganha uma competição”	9 anos
05	“Significa continuar tentando para o próximo e ganharmos de novo”	10 anos
06	“Uma coisa muito boa”	12 anos
07	“Feliz, pois a vitória é um dos objetivos que queria conquistar, dar a chance de, no ano que vem, os nossos adversários fiquem melhores”	10 anos
08	“Quando a gente mostra o que a gente é capaz”	7 anos
09	“Uma conquista que nós conseguimos”	9 anos
10	“A vitória significa que a gente venceu”	9 anos
11	“Mesmo não tendo ganhado, jogamos muito bem e isso é o que importa”	8 anos
12	“Significa, pra mim, que demos o nosso melhor e ganhamos o jogo”	10 anos
13	“Significa que você venceu, que você deu o seu melhor e, por isso, venceu”	9 anos
14	“Nenhuma”	9 anos
15	“A vitória não foi feita, mas me alegrei mesmo perdendo o jogo”	9 anos
16	“Um aprendizado porque aprendi a jogar melhor”	8 anos
17	“É que você se esforçou”	10 anos
18	“Quando eu consegui queimar e ficar feliz”	9 anos
19	“Significa que meu time venceu e o outro time perdeu”	9 anos
20	“Ganhar para valer, ganhar merecendo bem merecido”	9 anos
21	“Vitória é quando você ganha algo. Isso que é vitória e também quando fala vitória”	9 anos
22	“É boa para mim, mas a amizade importa mais”	10 anos
23	“É quando a gente ganha uma competição ou alguma outra coisa”	9 anos
24	“É uma coisa que você vence e, às vezes, recebe recompensa”	9 anos
25	“É uma coisa legal, bom e melhor”	8 anos
26	“A vitória é uma coisa boa pois a gente ganha medalha, mas se perder, depois supera”	9 anos
27	“É sair feliz”	8 anos
28	“Que eu ganhei e dei meu melhor”	9 anos
29	“A vitória significa que o nosso time está bom demais pro outro time”	8 anos
30	“Quando você ganha por acertos ou porque seu time é melhor”	7 anos
31	“Um sentimento legal, felicidade quando não erra. Fazer o passe certo. Fazer a posição certa”	7 anos
32	“É quando você ganha jogos e ganha uma medalha”	8 anos
33	“Eu fui na competição”	8 anos

Como já mencionado anteriormente, as equipes mini masculina e feminina participantes deste processo educativo, na edição de 2018 dos Jogos Escolares, não obtiveram nenhuma vitória, o que explica as respostas como “a vitória não foi feita” ou “nenhuma”.

Interessante observar que alguns alunos buscaram argumentos, a partir de uma vitória não alcançada, para falar sobre ela, por exemplo, “mesmo não tendo ganhado, jogamos muito bem e é isso que importa”, “a vitória não foi feita, mas me alegrei mesmo perdendo o jogo”, “um aprendizado porque aprendi a jogar melhor”. Outras respostas interessantes trazem a vitória como consequência de uma ação, por exemplo, “é que você se esforçou”, “um sentimento legal, felicidade quando não erra. Fazer o passe certo. Fazer a posição certa”, “quando a gente mostra o que a gente é capaz”, dando indícios de que enxergam todo o processo educativo como parte da construção da vitória.

Algumas respostas também apontam para a troca existente entre os adversários para a construção de um resultado e aprimoramento de ambos, são elas: “a vitória significa que nosso time está bom demais para o outro time” e “dar a chance de, no ano que vem, os nossos adversários fiquem melhores”. Respostas como essas dão relevância ao adversário, tirando-o da posição de coadjuvante na conquista.

A nuvem de palavras (figura 12) representando o conceito da vitória traz a palavra ‘vencer’ em destaque. No cotidiano, é mais fácil se trabalhar com ela do que com a derrota. A vitória “poupa” o professor de questionamentos de alunos, pais e equipe diretiva da escola. Vencer é considerado o bem supremo de uma competição e, mesmo sem vencer na edição de 2018, os alunos utilizaram-se de outras experiências vividas para falar sobre a vitória, retomando conhecimentos prévios para explicar seu significado, pois é um conceito socialmente bem definido.

O destaque do ‘dar o seu melhor’ relacionado à vitória traz à tona o esforço dedicado àquela situação, sendo a vitória, uma consequência de uma ação bem-sucedida.



Figura 12: Nuvem de palavras das repostas para o conceito de vitória para a categoria mini.

A análise de similaridade (figura 13) evidencia a palavra ‘vencer’ ligada a ‘bom’, ‘time’ e ‘coisa’, indicando que a vitória é conquistada, para os referidos alunos, a partir de um bom time e é uma coisa boa. Sobre um bom time, destaca-se a resposta “a vitória é quando seu time jogou melhor que o outro, não porque o time é muito bom” e, entende-se que este aluno consegue enxergar que um bom time é aquele que se saiu melhor na partida e não o que se considera bom a priori e, também, não há o menosprezo pela equipe adversária.

A linha que relaciona o ‘melhor’ ao ‘ganhar’, ‘dar o seu melhor’, ‘ser’ e ‘jogar’ ‘bem’ reforça o que foi visto na nuvem de palavras sobre o esforço na busca pelo objetivo. A vitória, para estes alunos, vem da busca pelo seu melhor, por ser melhor e pelo jogar bem, o que confere ao vencer a característica de ser algo ‘legal’.

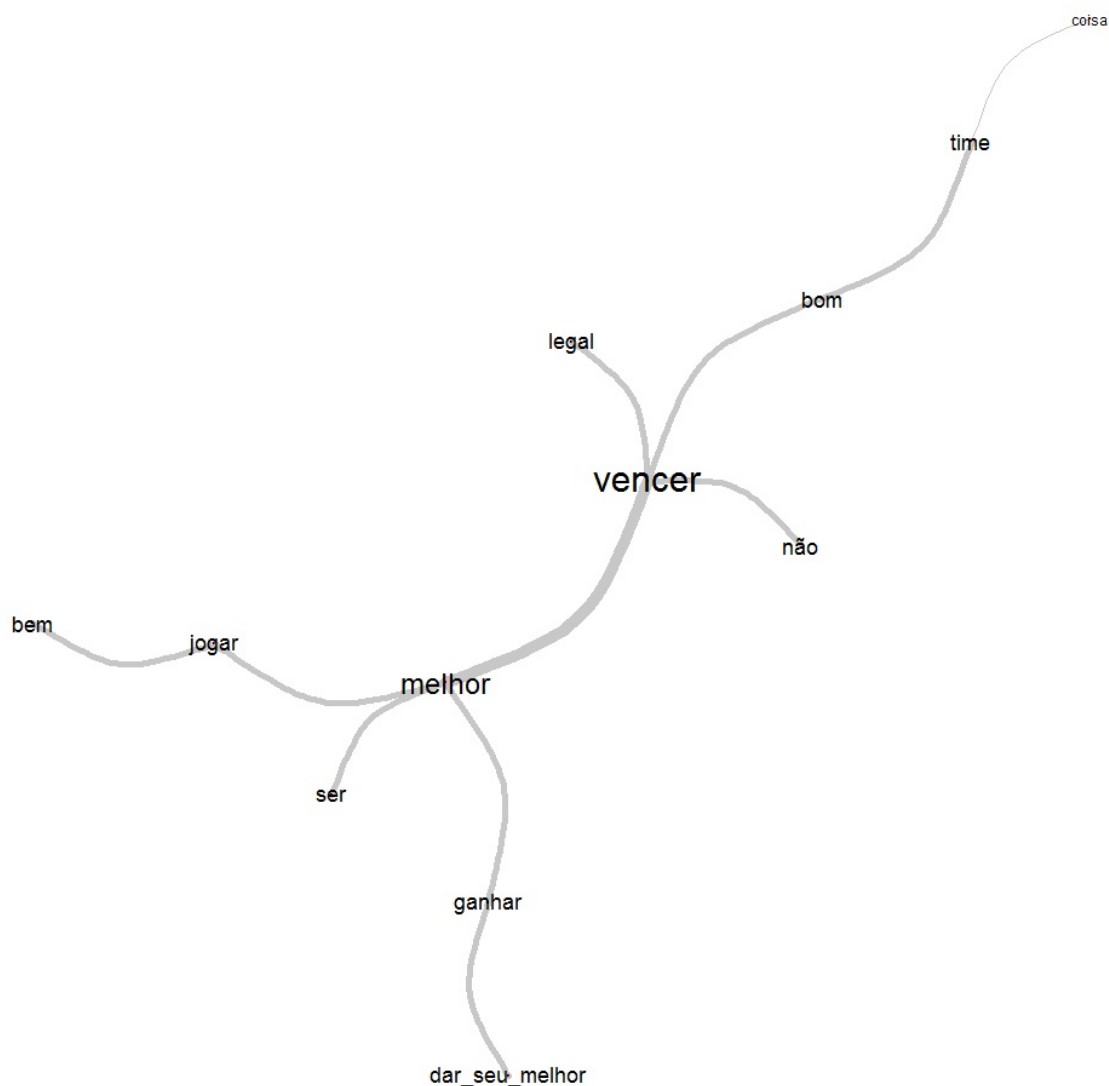


Figura 13: Análise de similaridade das repostas para o conceito de vitória para a categoria mini.

Em um estudo anterior publicado por Quintilio, Marconi e Souza (2018), aplicado na mesma escola onde o processo educativo descrito nesta tese foi desenvolvido, os autores perguntaram aos alunos quais tinham sido os piores e os melhores momentos vividos durante a competição de 2017 e o que apareceu foi a vitória relacionada aos melhores momentos e a derrota aos piores momentos. Isso fez com que, em 2018, a intervenção fosse reformulada e, com o intuito de desvincular a vitória e a derrota da ideia de melhor ou pior momento, foi perguntado diretamente o que significava a vitória e a derrota, sem vínculo com juízo de valor.

De acordo com os autores, na intervenção de 2017, mesmo que as aulas de queimada tenham dado ênfase aos valores olímpicos durante o processo educativo,

os principais disparadores de variados sentimentos continuavam sendo a vitória e a derrota, seguindo como fortes representações sociais presentes nos discursos dos alunos.

Quintilio, Marconi e Souza (2018) refletem sobre o senso comum de que a alegria está ligada à vitória e, a tristeza, à derrota, no ambiente esportivo e competitivo. Para que a alegria apareça, também na derrota, é necessário olhar para a competição desvinculada de um objetivo único, que é a vitória. A vitória pode ser, sim, consequência de uma ação que traz prazer, completude e pertencimento, levando ao conceito de excelência que, diferente de apenas ser o campeão, também é a busca da realização do sujeito na ação, independentemente do resultado final. Para que a alegria esteja presente na derrota, o professor pode deixar claro para o aluno a importância do processo, desde que ele entenda que um processo educativo bem-sucedido não precisa, obrigatoriamente, se materializar em medalha ou troféu.

Para Quintilio, Marconi e Souza (2018), fica claro que o que é vivido na escola está intimamente ligado ao que é vivido na sociedade, ou seja, sem que haja uma análise de todo o processo que culmina em uma vitória ou em uma derrota, a tendência é continuar criticando os considerados maus resultados e valorizando aqueles considerados bons. Vencedores e perdedores trilharam seus caminhos para atingir dado objetivo, como, por exemplo, participar dos Jogos Escolares, porém, é comum que apenas o caminho trilhado pelos vencedores se mostre digno de reconhecimento, mesmo que tenha havido vitória no caminho dos que não foram vitoriosos ao final da competição. Cabe ao professor favorecer o olhar para o processo, ensinando o aluno a enxergar a competição não como o esporte contemporâneo nos apresenta e, sim, como um fenômeno promotor de valores humanos, tanto na vitória como na derrota, e que qualquer uma dessas consequências da competição sejam experiências significativas e empoderadoras e não apenas reprodutoras do senso comum. Para Lovisolo (2001), a competência de transformar reflexão ética em componente do processo educacional é necessária ao professor, afinal, o esporte é lugar de reconhecer que quando se perde, aprendemos e crescemos através do diálogo, da compaixão e da sensibilidade por nós mesmos e pelos outros.

O sujeito moderno se caracteriza por ser informado e, além disso, por dar sua opinião. No entanto, a obsessão pela opinião anula as possibilidades de experiência e faz com que nada aconteça, seja a partir de uma opinião individual, seja a partir de

uma opinião pública. Desta forma, um sujeito será incapaz da experiência se for um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião. Portanto, mesmo que os conceitos de derrota e de vitória descritos pelos alunos carreguem a opinião daqueles que eles ouvem, colocar luz nessas vivências e fazê-los refletirem sobre conceitos aparentemente já concebidos, é dar a oportunidade para eles transformarem a competição em uma experiência, experiência esta ancorada na perspectiva definida por Bondía (2002).

Sobre o par informação / opinião, Bondía (2002) aponta que ele é geral e permeia a ideia de aprendizagem, inclusive da chamada aprendizagem significativa. Durante o período escolar, o aluno fica subordinado à informação e à opinião sendo que, esta última, seria a dimensão significativa da aprendizagem. “A informação seria o objetivo e, a opinião, o subjetivo” (p. 23), o que torna a experiência impossível. Atualmente, dar uma opinião não é mais indicador de subjetividade, pois, o que se vê é a apropriação da opinião de outros sem que haja uma reformulação dela através do que cada um pensa ou sente.

A escola, a partir de um currículo escolar organizado em pacotes cada vez mais numerosos e curtos, pautados no par informação / opinião, pouco permite que algo aconteça, desta forma, as atividades extracurriculares, que não estão subordinadas a nenhum documento oficial, podem se tornar o lugar por onde as vivências tornem-se experiências significativas.

5.5 A consideração do sensível que transborda no processo educativo

Ao se propor um processo educativo não restrito à racionalidade e que busca olhar para o ser humano de forma holística, pensou-se em uma intervenção que mobiliza a competência de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018p. 10), utilizando-se da linguagem escrita para expressar e partilhar sentimentos vividos através da linguagem corporal para produzir sentidos (BRASIL, 2018). Apoiado por Abed (2014), a totalidade do ser humano que habita a escola pede por atenção e o resgate dos aspectos emocionais que coexistem com o cognitivo reintegram as múltiplas facetas da compreensão humana “o pensamento e

a emoção, o abstrato e o concreto, o conhecimento vivencial e o formal, o lúdico e o sério, a ciência e a arte, o discurso e a ação” (p. 20).

Com o intuito de trazer à tona um pouco dos sentimentos dos alunos, a próxima intervenção foi desenvolvida com base em um estudo realizado em 2017 e publicado por Quintilio, Marconi e Souza (2018). No referido estudo, participaram 24 alunos, meninos e meninas, com idade entre sete e 11 anos, membros dos times de queimada da mesma escola na qual se realizaram as intervenções desta tese. Após os Jogos Escolares de 2017, voluntariamente responderam à pergunta: “Os Jogos Escolares acabaram, porém, as lições aprendidas devem fazer parte do nosso dia a dia. Escreva quais foram os melhores e os piores momentos vividos durante a competição e o que você sentiu em cada um deles”. Apenas os trechos referentes aos melhores e piores momentos foram analisados e publicados e as respostas agrupadas em categorias que emergiram da descrição feita pelos alunos sobre os referidos momentos. A categorização foi feita pelos próprios autores para cada um dos momentos, a saber:

- a) Melhores momentos: sucesso do time, sucesso pessoal e momento com os amigos;
- b) Piores momentos: derrota do time, fracasso pessoal, percepções pessoais, escolha do juiz e a ausência de piores momentos.

Os autores utilizaram-se das representações sociais para explicar o que estava implícito nas respostas das crianças, pois entender o mundo é uma necessidade humana e, a partir das representações sociais, é possível fazê-lo. A definição clássica de representação social feita por Jodelet (1989) explica que os vários conhecimentos práticos da comunicação orientam a compreensão do contexto social, material e ideacional em que se vive e, quando compartilhados, colaboram para a construção de uma realidade comum.

A partir das respostas dos alunos para os melhores momentos, observou-se que o sucesso do time foi citado por 54,16% dos alunos, 41,66% citaram um sucesso pessoal como o melhor momento e 4,16% destacaram os momentos vividos com os amigos. Os autores constataram que a alegria pela vitória do time se sobrepõe às conquistas pessoais como agarrar muitas bolas ou queimar o adversário, colocando o coletivo acima do individual. Sobre o momento com os amigos, mesmo sendo um resultado discreto, o fato de a amizade aparecer como um desencadeador de um bom momento demonstrou, para os autores, sinais de

uma valorização não apenas da vitória do time ou uma conquista pessoal, mas, também, do prazer em dividir momentos com amigos.

Quintilio, Marconi e Souza (2018) afirmaram que, para os alunos a vitória é a maior representação da conquista, do melhor momento, fato que corrobora com Rubio (2006b), pois a vitória, e não a participação é, para o atleta, ou para um integrante do time de queimada da escola, o objetivo supremo da competição porque está associada ao reconhecimento social que ela provoca.

No que se refere aos piores momentos, no estudo de Quintilio, Marconi e Souza (2018), 37,5% dos alunos o descreveram por um fracasso pessoal. 29,16% foi a porcentagem de alunos que referiu o pior momento como derrota do time como um todo. 20,83% destacaram questões que foram, em certo sentido, derrotas pessoais através de fracassos pessoais, como: ficar no banco, não ser lembrado e jogar mal. 8,23% apontaram um erro do juiz como causador do pior momento e 4,16% disse que não houve pior momento.

As percepções individuais como o medo, a dor no peito, frio na barriga ou ficar no banco (20,83%) apontam para momentos que cobram um posicionamento dos alunos, os quais exigem que eles coloquem em prática os valores aprendidos quando vivenciam situações mais desconfortáveis que a vitória e/ou o sucesso.

Retomando o processo pedagógico analisado nesta tese, a partir do estudo de Quintilio, Marconi e Souza (2018), a intervenção de 2018 foi feita apenas pelos alunos que participaram da competição, os quais foram convidados a pensar a partir da seguinte situação: “Descreva os melhores e os piores momentos vividos nos Jogos Escolares 2018 e o que você sentiu em cada um deles”. A tabela 6 traz as respostas.

Tabela 6: Descrição, pelos alunos da categoria mini, dos melhores momentos vividos na competição.

	MELHORES MOMENTOS (categoria mini)	IDADE
01	“Quando os adversários eram queimados”	10 anos
02	“Que a gente quase ganhou contra o Gaia”	10 anos
03	“Na hora que eu agarrei a bola”	10 anos
04	“Quando a gente queima o time adversário”	9 anos
05	“Quando a gente começou ganhando contra o Dom Benedito”	10 anos
06	“No início quando nós começamos a jogar com o Dom Benedito e estávamos quase ganhando”	10 anos
07	“Meus melhores momentos foram quando eu estreei e quando eu estava no banco e o time quase ganhou. Só não ganhou por causa de erros”	10 anos
08	“Quando queimamos o menino do Capra, ele pisou na linha. Outro foi quando queimamos todos do Capra”	10 anos
09	“Meu melhor momento foi contra o Gaia que salvei 2 jogadores. Ai eles viraram e a gente perde mas nós nos esforçamos para chegar no fim”	9 anos

10	“O dia que meu time começou ganhando o jogo”	9 anos
11	“Quando eu cheguei e quando queimaram o adversário”	9 anos
12	“Quando eu queimei a menina do Dom Benedito e agarrei a bola”	10 anos
13	“Foi no jogo do Dom Benedito, quando as queimadas começaram a focar em mim e eu cai e não me acertaram e eu peguei a bola”	10 anos
14	“Meus melhores momentos foram quando eu fui queimada porque ai eu quase queimei uma menina do Liceu”	9 anos
15	“Quando consegui pegar a bola e queimei”	9 anos
16	“Pegar a bola, agradecer ao outro time”	9 anos
17	“O melhor momento foi quando estávamos ganhando o jogo contra o Dom Benedito, achei que íamos nos classificar”	10 anos
18	“Eu no jogo e eu na quadra”	8 anos
19	“Quando a gente foi ao segundo tempo que a gente quase ganhou”	7 anos
20	“Foi quando a gente tava ganhando do Gaia”	7 anos
21	“Os melhores momentos foram quando eu consegui queimar um menino e quando eu quase consegui agarrar uma bola”	8 anos
22	“Quando quase peguei a bola”	9 anos
23	“Quando eu fui pra competição”	7 anos
24	“Foi que eu competi com uma escola que eu queria e joguei em primeiro”	9 anos
25	“Quando a bola foi para o morto e eu tinha que pegar e, então, eu joguei para o vivo foi a primeira bola que eu peguei nos Jogos Escolares”	9 anos
26	“Quando eu entrei no morto”	8 anos

Estas respostas foram submetidas aos mesmos critérios de classificação sugeridos por Quintilio, Marconi e Souza (2019) e apresentam-se na tabela 7.

Tabela 7: Classificação, a partir das categorias criadas por Quintilio, Marconi e Souza (2018), das respostas dadas pelos alunos da categoria mini sobre os melhores momentos vividos na competição.

MELHORES MOMENTOS		CATEGORIAS
1	“Que a gente quase ganhou contra o Gaia”	Sucesso do time
2	“Quando a gente queima o time adversário”	
3	“No início quando nós começamos a jogar com o Dom Benedito e estávamos quase ganhando”	
4	“Quando a gente começou ganhando contra o Dom Benedito”	
5	“Quando queimamos o menino do Capra, ele pisou na linha. Outro foi quando queimamos todos do Capra”	
6	“O dia que meu time começou ganhando o jogo”	
7	“O melhor momento foi quando estávamos ganhando o jogo contra o Dom Benedito, achei que íamos nos classificar”	
8	“Quando a gente foi ao segundo tempo que a gente quase ganhou”	
9	“Foi quando a gente tava ganhando do Gaia”	
10	“Na hora que eu agarrei a bola”	Sucesso pessoal
11	“Meus melhores momentos foram quando eu estreei e quando eu estava no banco e o time quase ganhou. Só não ganhou por causa de erros”	
12	“Meu melhor momento foi contra o Gaia que salvei 2 jogadores. Ai eles viraram e a gente perde mas nós nos esforçamos para chegar no fim”	
13	“Quando eu cheguei e quando queimaram o adversário”	
14	“Quando eu queimei a menina do Dom Benedito e agarrei a bola”	
15	“Foi no jogo do Dom Benedito, quando as queimadas começaram a focar em mim e eu cai e não me acertaram e eu peguei a bola”	
16	“Meus melhores momentos foram quando eu fui queimada porque ai eu quase queimei uma menina do Liceu”	
17	“Quando consegui pegar a bola e queimei”	
18	“Eu no jogo e eu na quadra”	
19	“Os melhores momentos foram quando eu consegui queimar um menino”	

	e quando eu quase consegui agarrar uma bola”	Sucesso pessoal
20	“Quando quase peguei a bola”	
21	“Quando eu fui pra competição”	
22	“Foi que eu competi com uma escola que eu queria e joguei em primeiro”	
23	“Quando a bola foi para o morto e eu tinha que pegar e, então, eu joguei para o vivo foi a primeira bola que eu peguei nos Jogos Escolares”	
24	“Quando eu entrei no morto”	
25	“Pegar a bola, agradecer ao outro time”	

Como essas equipes não venceram nenhum jogo em 2018, os melhores momentos relacionam-se com aqueles em que a vitória esteve próxima, bem como do sucesso pessoal ou coletivo vivenciado por alguns instantes. Os resultados desta tese apontam que 36% dos alunos referiram-se ao melhor momento através do sucesso do time e 64% a partir daquilo que consideraram um sucesso pessoal. Isso sugere a subjetividade do trabalho que envolve a afetividade e as experiências corporalmente vividas, pois, mesmo que algumas crianças tenham experimentado tanto a intervenção de 2017 como a de 2018, em cada instante ela se manifesta de uma forma diferente. E é no acúmulo dessas experiências que os valores se formam.

Analisando as respostas coletadas após os Jogos Escolares de 2018, a questão da vitória aparece tanto para o time feminino como para o time masculino; no entanto, vale ressaltar que essas duas equipes não venceram nenhum jogo na referida competição, porém, o que está atrelado aos melhores momentos são os instantes em que estavam vencendo o jogo, o que reforça os resultados encontrados por Quintilio, Marconi e Souza (2018), apontando que a vitória, ou o fato de estarem ganhando, são disparadores de um sentimento que fazem aquele momento se tornar agradável. Isso não quer dizer que estes momentos não devam ser experimentados pelos alunos, muito pelo contrário, pois experimentar sentimentos é essencial para que aprendam sobre si mesmos e, também, para que reflitam sobre a relação direta que é disseminada pelo senso comum para a vitória / melhores momentos e para a derrota / piores momentos. Cabe ao professor enfatizar que essa dicotomia pode não ser verdadeira e que a vitória / melhores momentos e derrota / piores momentos não são indissociáveis.

A nuvem de palavras (figura 14) gerada a partir das respostas para os melhores momentos da categoria mini, ilustra a associação entre os melhores momentos aos sucessos obtidos pelo time ou individualmente, destacando termos que descrevem os ocorridos durante o processo, como queimar adversários, quase

relação dos alunos com material específico da modalidade e a habilidades motoras exigidas para fazer uso desse material na modalidade.

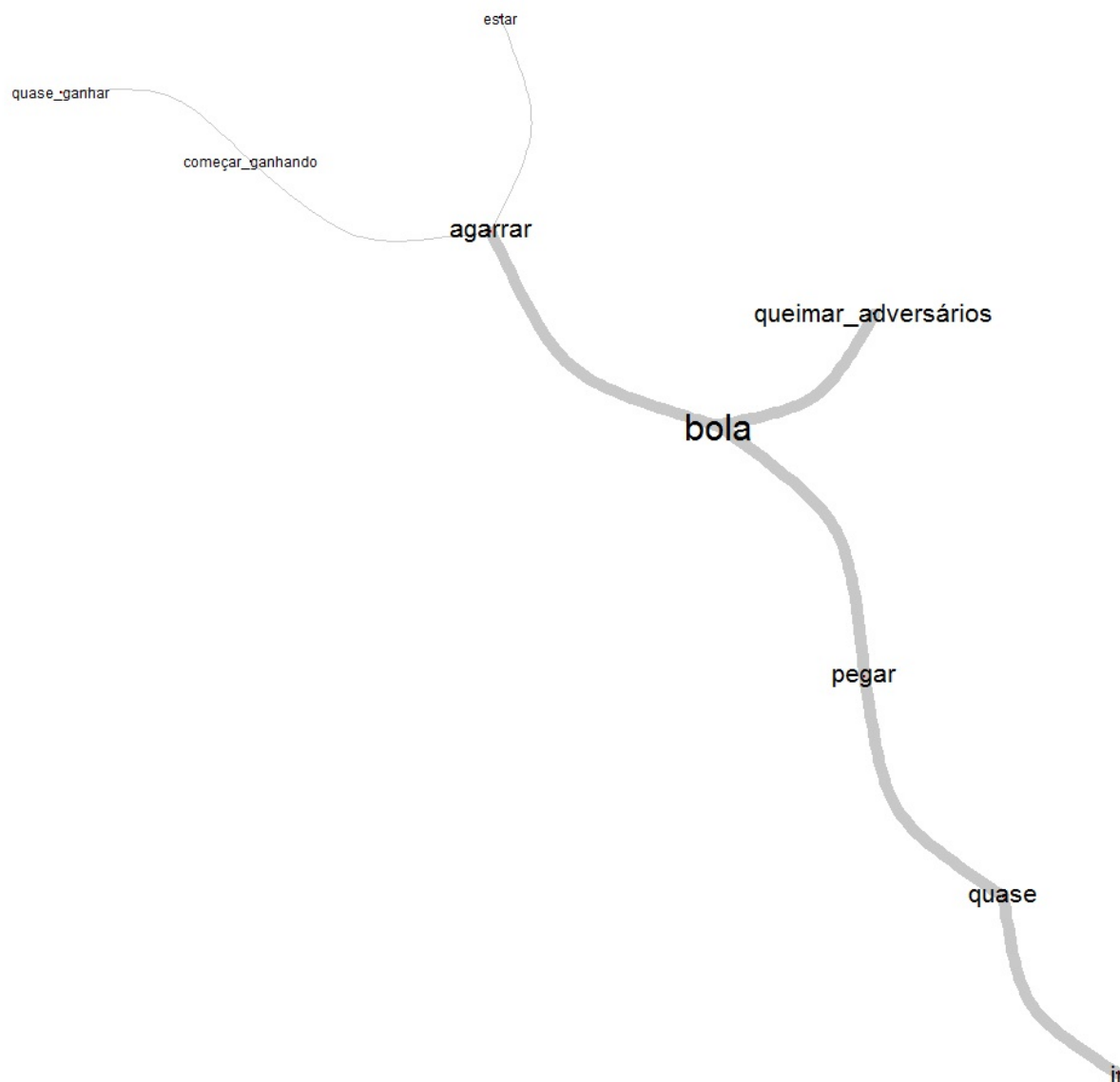


Figura 15: Análise de similaridade da descrição dos melhores momentos vividos na competição para a categoria mini.

Dando sequência aos dados obtidos e apresentando a complexidade humana presente na competição, a tabela 8 descreve os sentimentos gerados a partir dos melhores momentos vividos para os alunos da categoria mini.

Tabela 8: Descrição, pelos alunos da categoria mini, dos sentimentos relacionados aos melhores momentos vividos.

SENTIMENTOS DOS MELHORES MOMENTOS (categoria mini)		IDADE
01	“Alegria”	10 anos
02	“Que eu fiquei muito feliz”	10 anos

03	“Feliz”	10 anos
04	“Eu fico feliz”	9 anos
05	“Felicidade”	10 anos
06	“Um pouco de alegria, um pouco de pressão”	10 anos
07	“Foi pura emoção quando eu estreei, quando a gente quase ganhou. Eu tava no banco como se eu tivesse jogando”	10 anos
08	“Felicidade, ansiedade e razão de que não perderíamos a partida”	10 anos
09	“Nos meus sentimentos eu estava com sentimento que eu ia chegar e conquistar o título”	9 anos
10	“Foi de alegria, fiquei feliz”	9 anos
11	“Cansaço e alegria”	9 anos
12	“Felicidade e alegria”	10 anos
13	“Que eu me recuperei muito na queimada”	10 anos
14	“Os meus sentimentos foram quando eu quase defendi a bola”	9 anos
15	“Me senti orgulhosa de mim mesma”	9 anos
16	“Medo, nervoso”	9 anos
17	“Estava feliz porque íamos nos classificar para a próxima fase”	10 anos
18	“Felicidade”	8 anos
19	“Fiquei nervoso”	7 anos
20	“Feliz”	7 anos
21	“Fiquei bem feliz na hora eu fiquei emocionado”	8 anos
22	“Alegria”	9 anos
23	“Medo”	7 anos
24	“Foi legal queimar uma menina no jogo e joguei a bola bastante”	9 anos
25	“Eu fiquei muito feliz”	9 anos
26	“Feliz por estar lá com minha professora e meus colegas”	8 anos

Conforme a tabela nos apresenta, os sentimentos gerados giram, em sua maioria, em torno da felicidade e da alegria, em conformidade com o que observamos na nuvem de palavras (figura 16). No entanto, vale a pena observar que a ansiedade, o nervosismo e o medo também aparecem nesses momentos, tornando um instante vivido em uma fonte inesgotável de sentimentos com os quais os alunos, mesmo com pouca idade, são levados a lidar. A importância do experimentar esses sentimentos é incalculável e, identificá-los é imprescindível para “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10).

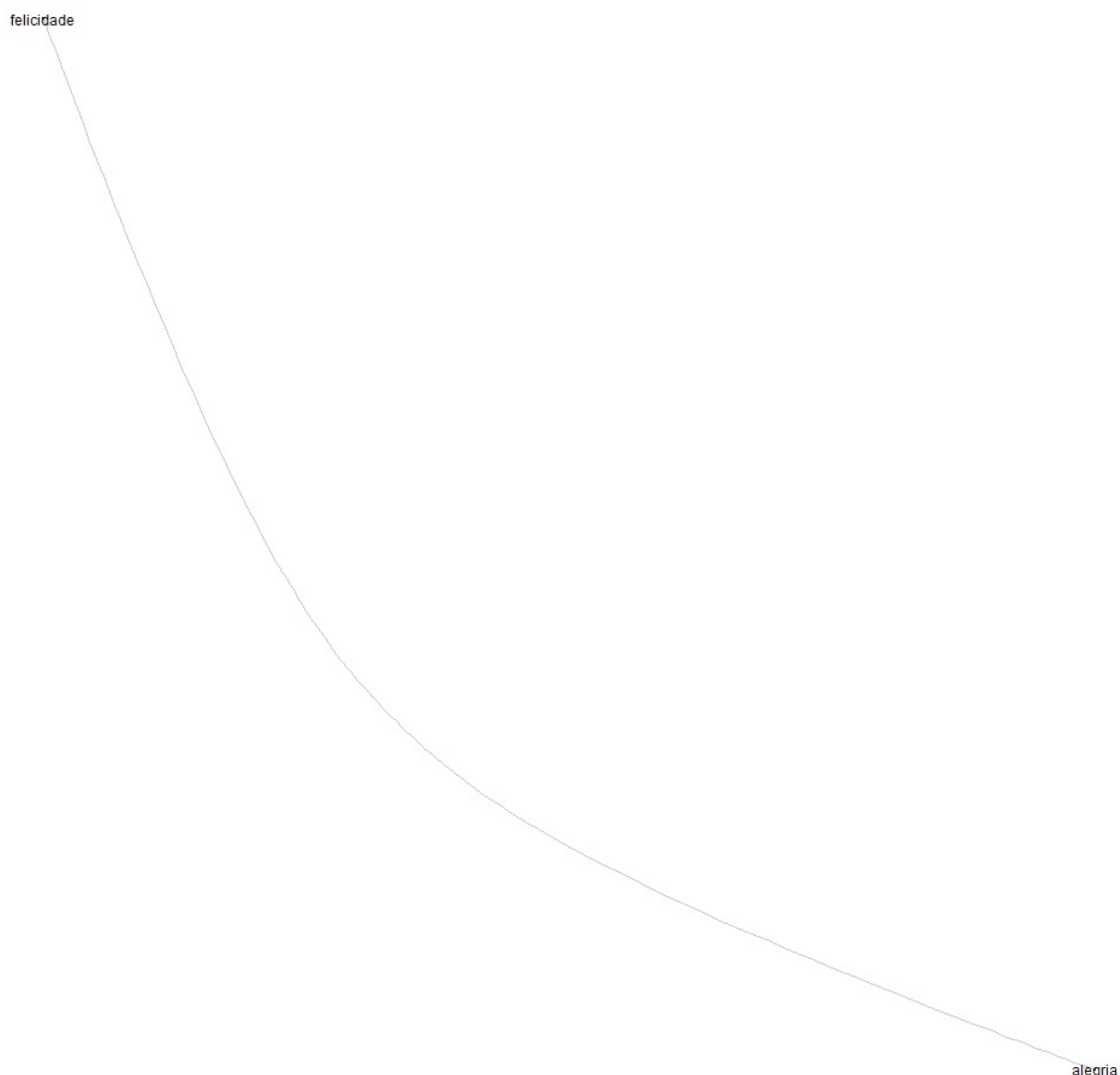


Figura 17: Análise de similaridade da descrição dos sentimentos vividos nos melhores momentos da competição para a categoria mini.

Como contraponto, os piores momentos também foram descritos pelos alunos da categoria mini, conforme as respostas apresentadas na tabela 9.

Tabela 9: Descrição, pelos alunos da categoria mini, dos piores momentos vividos na competição.

PIORES MOMENTOS (categoria mini)		IDADE
01	“Quando nosso time perdia”	10 anos
02	“Que a gente perdeu todos os jogos”	10 anos
03	“Nas vezes em que eu fui queimado”	10 anos
04	“Quando a gente é queimado e pisar na linha”	9 anos
05	“Quando a gente perdeu de lavada pro Capra”	10 anos
06	“Os últimos momentos quando eles viraram e ganharam”	10 anos
07	“Piores momentos foram quando eu fui queimado e quando o time perdeu”	10 anos
08	“Quando perdemos os três jogos e quando fui queimado no primeiro jogo”	10 anos
09	“O pior momento foi quando eu fui queimado primeiro e o que a gente perdeu”	9 anos

10	“Quando perdemos no primeiro jogo”	9 anos
11	“Quando fui queimada e quando eu perdi”	9 anos
12	“Quando perdemos e levei um tombo e fui queimada”	10 anos
13	“Foi no jogo do Liceu. Eu fui a segunda a ser queimada”	10 anos
14	“O pior momento foi quando o Liceu ganhou”	9 anos
15	“Quando perdemos”	9 anos
16	“Ficar no banco”	9 anos
17	“O pior momento foi o dia em eu perdemos do Liceu e quando perdemos de virada para o Dom Benedito”	10 anos
18	“Meu time perdendo”	8 anos
19	“Quando a gente perdeu do Dom Benedito”	7 anos
20	“Quando o Gaia virou o jogo”	7 anos
21	“Foi quando eu tentei agarrar a bola do Capra”	8 anos
22	“Quando cheguei atrasada”	9 anos
23	“Não tive”	7 anos
24	“Que a gente não ganhou medalha e não ganhamos nos dois jogos”	9 anos
25	“Quando a bola foi para o morto e eu não peguei e foi para o morto do outro time”	9 anos
26	“De perder”	8 anos

Assim como feito com os melhores momentos, as respostas dadas na intervenção desta tese foram categorizadas a partir da classificação proposta por Quintilio, Marconi e Souza (2018) na tabela 10:

Tabela 10: Classificação, a partir das categorias criadas por Quintilio, Marconi e Souza (2018), das respostas dadas pelos alunos da categoria mini sobre os melhores momentos vividos na competição.

PIORES MOMENTOS		CATEGORIAS
1	“Nas vezes em que eu fui queimado”	Fracasso Pessoal
2	“Piores momentos foram quando eu fui queimado primeiro e quando o time perdeu”	
3	“Quando perdemos os três jogos e quando fui queimado no primeiro jogo”	
4	“O pior momento foi quando eu fui queimado primeiro e o que a gente perdeu”	
5	“Quando fui queimada e quando eu perdi”	
6	“Quando perdemos e levei um tombo e fui queimada”	
7	“Foi no jogo do Liceu. Eu fui a segunda a ser queimada”	
8	“Foi quando eu tentei agarrar a bola do Capra”	
9	“Quando a bola foi para o morto e eu não peguei e foi para o morto do outro time”	
10	“Quando a gente é queimado e pisar na linha”	Derrota do time
11	“Quando nosso time perdia”	
12	“Que a gente perdeu todos os jogos”	
13	“Quando a gente perdeu de lavada para o Capra”	
14	“Os últimos momentos quando eles viraram e ganharam”	
15	“Piores momentos foram quando eu fui queimado e quando o time perdeu”	
16	“Quando perdemos os três jogos e quando fui queimado no primeiro jogo”	
17	“O pior momento foi quando eu fui queimado primeiro e o que a gente perdeu”	
18	“Quando perdemos no primeiro jogo”	
19	“Quando perdemos e levei um tombo e fui queimada”	
20	“O pior momento foi quando o Liceu ganhou”	
21	“Quando perdemos”	
22	“O pior momento foi o dia em que perdemos do Liceu e quando	

	perdemos de virada para o Dom Benedito”	
23	“Meu time perdendo”	
24	“Quando a gente perdeu do Dom Benedito”	
25	“Quando o Gaia virou o jogo”	Derrota do time
26	“Que a gente não ganhou medalha e não ganhamos nos dois jogos”	
27	“Quando cheguei atrasada”	Percepção pessoal
28	“De perder”	
29	“Não tive”	Ausência de pior momento

Dos alunos que responderam sobre os piores momentos, 34,48% relacionaram-no com um fracasso pessoal, 55,17% apontaram a derrota do time como causadora do pior momento, 6,86% falaram de uma percepção pessoal e 3,44% disse que não passou por piores momentos.

A adoção da mesma categorização do modelo existente (QUINTILIO, MARCONI e SOUZA, 2018) foi proposital para mostrar que uma experiência se reflete em cada indivíduo e em cada turma de uma maneira e, até, no mesmo indivíduo, de maneiras distintas em diferentes momentos. No caso dos melhores momentos, a categoria “momentos com os amigos” apareceu na intervenção de Quintilio, Marconi e Souza (2018), mas não foi contemplada na intervenção desta tese. Desta forma, ao se assumir modelos pré-estabelecidos, principalmente em um processo educativo dinâmico e subjetivo, corre-se o risco de não conseguir explicar o que aconteceu em determinado contexto e momento; no entanto, eles são necessários para que este tipo de contraponto seja possível.

A nuvem de palavras sobre os piores momentos reforça a palavra “perder” (figura 18). Isso nos leva ao entendimento de que, tanto o time feminino como o time masculino da categoria mini, nos Jogos Escolares de 2018, perderam todas as partidas que disputaram, o “perder” foi descrito como o pior momento porque ele foi vivido na prática. Fica a dúvida se, caso esses alunos tivessem vencido um jogo, será que a palavra “vencer” estaria em destaque na descrição dos melhores momentos?



Figura 18: Nuvem de palavras da descrição dos piores momentos vividos na competição para a categoria mini.

Junto ao “perder” vem o “ser queimado” caracterizando o que, dentro das regras do jogo, é o pior cenário possível, ainda que os queimados permaneçam no jogo, a pontuação do time é dada pelo número de adversários queimados e, então, ser queimado é equivalente a dar um ponto para o outro time. Surgem, também, os nomes das escolas adversárias “Liceu”, “Capra” e “Dom Benedito”, deixando claro qual foi o momento, descrevendo fielmente o contexto vivido.

A análise de similaridade dos piores momentos vividos na competição (figura 19) traz a forte relação entre ‘jogo’ e ‘perder’, ligados a ser ‘queimado’ e ‘Liceu’. A figura ilustra o peso que o perder um jogo tem para determinar um momento ruim, além de trazer à tona o jogo contra o ‘Liceu’ como o mais lamentado e a derrota do time como consequência de ‘ser queimado’ durante a partida.

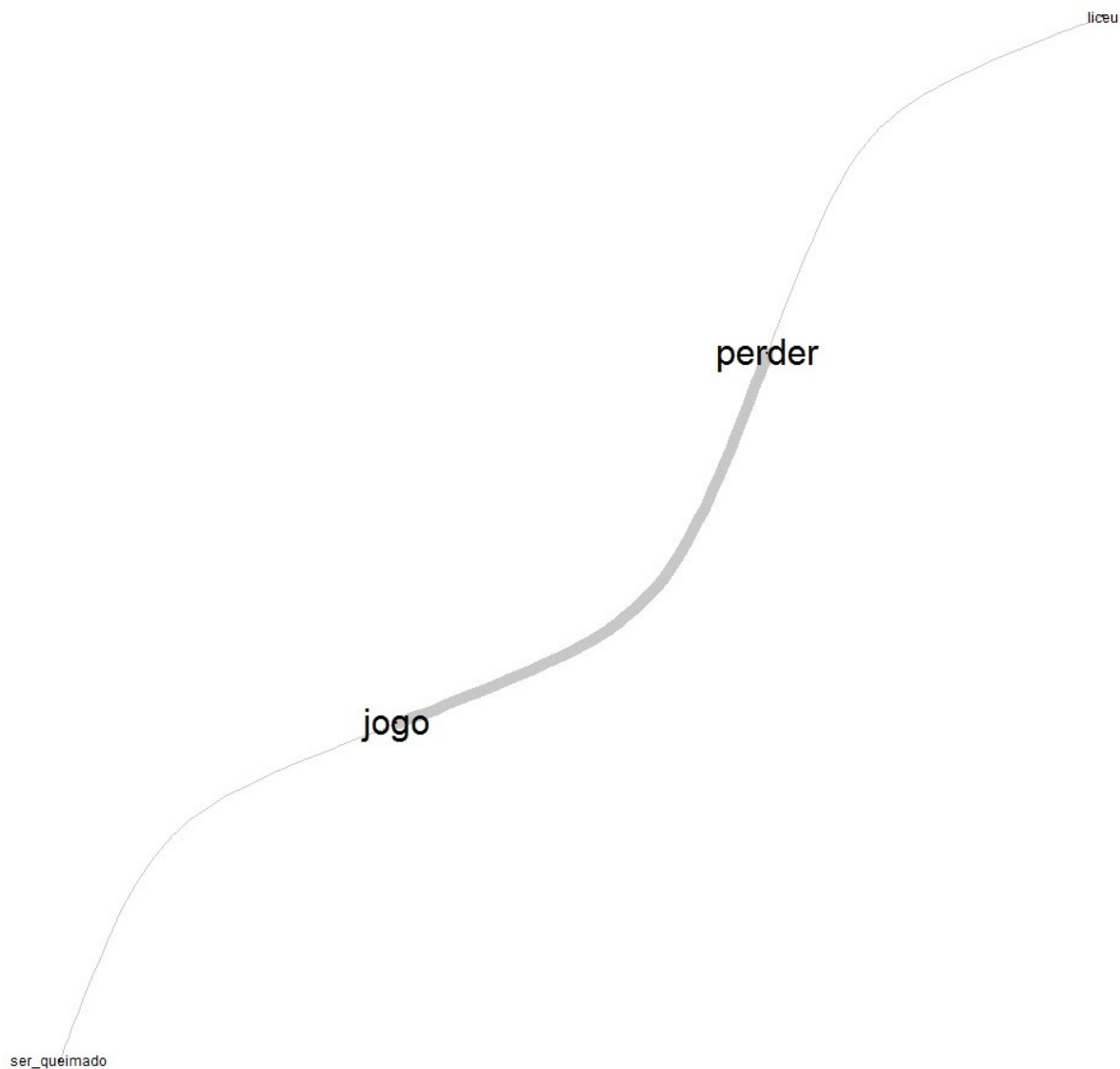


Figura 19: Análise de similaridade da descrição dos piores momentos vividos na competição para a categoria mini.

Com os dados apresentados, corroborando com Quintilio, Marconi e Souza (2018), é urgente ressignificar a vitória e a derrota no esporte educacional. A derrota não pode acarretar um sentimento de inferioridade e, sim, deve promover uma reorganização das habilidades socioemocionais na busca pela superação. Observamos alguns alunos, ao definirem a derrota na tabela 4, enxergando-a como mobilizadora de um aperfeiçoamento pessoal, por exemplo, quando se perde para um time tecnicamente superior, ainda que o seu time tenha feito o melhor que pôde, ao invés de encarar como um fracasso, encarar como um exemplo a ser seguido, enxergar os pontos fortes da outra equipe e aprender com ela. Pode-se, também, pensar a derrota a partir do *fair play*, afinal, perder faz parte do jogo limpo e justo (QUINTILIO, MARCONI e SOUZA, 2018), levando a uma renovação das possíveis

representações sociais referentes à vitória e à derrota e aos melhores ou piores momentos, tirando o foco dessa dicotomia que atribui sentidos prévios.

Assim como foi feito para os melhores momentos, os sentimentos gerados a partir dos piores momentos também foram descritos pelos alunos, conforme tabela 11:

Tabela 11: Descrição, pelos alunos da categoria mini, dos sentimentos relacionados aos piores momentos vividos.

SENTIMENTOS DOS PIORES MOMENTOS (categoria mini)		IDADE
01	“Tristeza”	10 anos
02	“Que eu fiquei triste de perder”	10 anos
03	“Triste”	10 anos
04	“Eu fico triste”	9 anos
05	“Um pouco triste”	10 anos
06	“Raiva e tristeza”	10 anos
07	“Foi horrível porque ano passado eu ganhei todos os jogos”	10 anos
08	“Nervoso, lacrimejando e o coração batendo muito forte”	10 anos
09	“Foi quando eu fui queimado primeiro”	9 anos
10	“Foi de tristeza, fiquei triste e chateado”	9 anos
11	“Triste, ao mesmo tempo, feliz”	9 anos
12	“Tristeza”	10 anos
13	“Enfraqueci”	10 anos
14	“Eu fiquei muito triste, mas depois passou”	9 anos
15	“Me senti triste mas feliz por ter participado”	9 anos
16	“Nervoso, medo”	9 anos
17	“Fiquei triste porque não conseguimos nos classificar”	10 anos
18	“Coração batendo”	8 anos
19	“Fiquei chateado”	7 anos
20	“Muito triste”	7 anos
21	“Eu me senti péssimo”	8 anos
22	“Tristeza”	9 anos
23	“Não tem”	7 anos
24	“Foi triste, mas já superei”	9 anos
25	“Fiquei triste porque perdi uma oportunidade”	9 anos
26	“Não tive”	8 anos

As respostas dos alunos transportaram para a linguagem escrita uma afetividade vivida corporalmente, tentando descrever momentos que muitas vezes as palavras não dão conta de explicar, como “nervoso, lacrimejando e o coração batendo muito forte”, “enfraqueci”, “coração batendo” mostrando como os piores momentos se “concretizaram”, o que não aconteceu com tanta ênfase quando descreveram os sentimentos relacionados aos melhores momentos.

A nuvem de palavras (figura 20) ilustra o principal sentimento relacionado aos piores momentos que é a tristeza e, ao redor dela, outros sentimentos relacionados como chateado, nervoso e péssimo.



Figura 20: Nuvem de palavras da descrição dos sentimentos vividos nos piores momentos da competição para a categoria mini.

A situação que pode gerar a tristeza também aparece através do “ser queimado primeiro”, bem como o domínio desse sentimento com o “já passou” e “superei”.

A análise de similaridade (figura 21) das respostas relativas aos sentimentos decorrentes dos piores momentos ilustra ‘ter muita tristeza’ envolvida, o que é coerente com o que se vive em outros contextos que não promovem alegria, por exemplo. Situações como essas possuem potencial educativo, pois servem para legitimar que é permitido ficar triste, que é permitido sofrer, que é permitido vivenciar momentos desagradáveis. Em tempos em que só a positividade é evidenciada, é urgente mostrar aos alunos que a sua humanidade também contempla a tristeza, o sofrimento, a sombra.

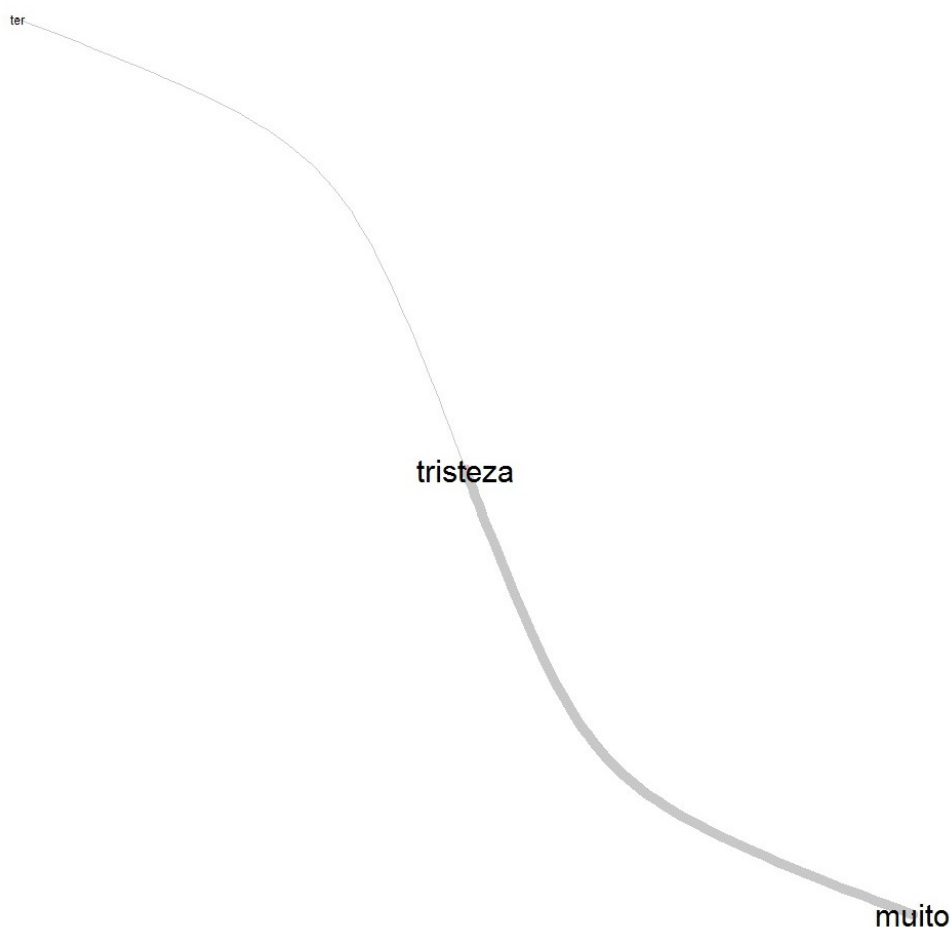


Figura 21: Análise de similaridade da descrição dos sentimentos vividos nos piores momentos da competição para a categoria mini.

A reflexão, por parte dos alunos, dos sentimentos gerados na competição, é importante, pois, em momentos como esses, os alunos são colocados como sujeitos da experiência, dos quais serão exigidos escolhas e posicionamentos e, estas escolhas, acarretarão consequências que despertarão sensações, sejam afetivas, motoras ou cognitivas, próprias da nossa condição de seres humanos. Evidenciar os sentimentos é trazer para o centro da discussão a complexidade e a subjetividade de cada aluno.

Bondía (2002), além da discussão sobre a experiência, também fala sobre o sujeito da experiência. O sujeito da experiência é algo como um território de passagem, uma superfície sensível afetada por aquilo que acontece, que produz afetos, deixa marcas, efeitos e vestígios. O sujeito da experiência é como um lugar de chegada, que recebe o que chega e lhe dá lugar é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Por qualquer um desses olhares, o sujeito da experiência é receptivo, disponível e aberto, de uma passividade “feita de paixão, de

padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade de primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (p. 24).

A origem da palavra experiência, em diversas línguas, define-a como um encontro com algo que se experimenta, relaciona-se com a ideia de travessia, percorrido, passagem. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘existe’¹⁰ de uma forma singular, finita, imanente, contingente” (BONDÍA, 2002, p. 25). A experiência tem outro componente fundamental que é sua capacidade de formação ou de transformação.

A consideração da experiência e do sujeito da experiência, sob o olhar de Bondía (2002), busca ampliar uma demanda de uma das competências gerais da BNCC, a qual destaca a importância do aluno se conhecer, de apreciar-se e de cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções para desenvolver a capacidade de lidar com elas.

Mas há que se discutir, também, como a pergunta feita aos alunos nesta intervenção foi formulada, pois a mesma induziu-os à polaridade. Quando a professora-pesquisadora questiona sobre os melhores e os piores momentos, ela mesma já está classificando os momentos desta forma, não dando aos alunos a oportunidade de expressar seus sentimentos em relação à competição de outra forma que não seja através da correlação melhores x piores. Essa situação nos leva à reflexão sobre a presença da moral e da ética e dos valores na escola e, conseqüentemente, na importância do papel do professor para evitar a reprodução deste tipo de reflexão polarizada e carregada de julgamento.

A moral e a ética são eixos temáticos presentes na BNCC, que têm na igualdade e na equidade um ponto de comunhão de princípios e valores que orientam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), apontando para o compromisso da educação com a formação e com o pleno desenvolvimento humano, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. No entanto, não há um eixo temático específico para a moral e a ética e entendemos que esses são temas que atravessam todas as disciplinas curriculares extracurriculares e, para a formação de um ser humano integral, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e

¹⁰ A forma escrita foi copiada do original (BONDÍA, 2002, p. 25).

simbólica, como é idealizado pelo documento, a discussão sobre eles é imprescindível.

A definição do conceito de ética foi explorada ao longo do tempo e, de acordo com Dias (2013), para Aristóteles a finalidade de ética era formar o bom homem, com boa disposição de caráter e, o homem bom, fazia o bem. Fazer o bem é alcançado através de ações virtuosas que orientam em relação aos afetos e são adquiridas pelo hábito. Na infância, é importante que as ações virtuosas sejam observadas e repetidas e, na idade adulta, elas deixam de ser mera repetição para se tornarem uma ação voluntária, pois, se forem realizadas apenas quando impostas, perdem seu caráter virtuoso. As ações virtuosas são uma escolha racional do modo de agir, com base na busca do bem, além disso, elas não deveriam existir apenas para pensarmos sobre elas e, sim, para ações efetivas, frutos da vontade livre e pela busca constante da excelência humana (DIAS, 2003).

Ricoeur (1990) define ética como a intenção de uma vida boa, com e para os outros e em instituições justas. A vida boa deve ser um modo optativo, no qual se busca a capacidade de escolher por razões, por preferências e com intencionalidade. Com e para os outros seria a solicitude, a qual não se desliga da estima e a reciprocidade seria completa apenas nas relações de amizade, na qual um estima o outro tanto quanto a si, contemplando a dimensão da generosidade. As instituições justas envolvem os lugares de convivência, como por exemplo, as escolas, e contempla a dimensão da justiça em nível político.

Para La Taille (2006), a ética é definida como a busca por uma vida boa, que vale a pena ser vivida e responde à questão: “que tipo de vida eu quero viver”?, definição que aponta para o mesmo sentido que apresentou Paul Ricoeur, na qual o componente afetivo tem papel central na tomada de decisões.

Sobre a moral, Ricoeur (1990) a define como “lado obrigatório, marcado por normas, obrigações [...] caracterizadas ao mesmo tempo por exigência de universalidade e por um efeito de constrição” (p. 161) e, por La Taille (2006), como um fenômeno social, no qual todas as comunidades humanas seriam regidas por um conjunto de regras de conduta, por proibições cuja transgressão acarretaria sanções socialmente organizadas e responde à questão: como devo agir?

Tognetta e La Taille (2008) explicam que a convenção mais usual para se referir à moral e à ética é que, a palavra moral se refere ao fato e, a ética, à reflexão e ao estudo sobre esse fato. Para os dois autores, embasados em Paul Ricoeur,

Willians, Tugendhat e Comte-Sponville, a moral refere-se aos deveres, indicando um sentimento de obrigatoriedade e, a ética, refere-se à vida boa, apontando um sentido para a vida. Existe uma articulação, do ponto de vista psicológico, entre as dimensões do dever e da vida boa. Por essas definições, assume-se, nesta tese, que moral e ética não são sinônimos, corroborando com a visão dos autores citados.

O desenvolvimento moral, de acordo com Piaget (1994) é a construção de uma constante auto-organização que acontece na interação do indivíduo com o meio e envolve a afetividade. Os estudos de Piaget são considerados a raiz da psicologia do desenvolvimento moral e, por isso aparecem com muita frequência em trabalhos realizados em ambiente escolar, embasando o processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento da consciência moral em duas fases: da heteronomia e da autonomia (PIAGET, 1994).

A heteronomia caracteriza-se pela obediência às regras, mas sem consciência sobre elas. As regras são impostas por adultos e são obedecidas por amor à autoridade e por medo da punição. Há coação e respeito unilateral. A fase da autonomia é caracterizada pela consciência moral, com questionamentos e reflexões sobre as regras. Pressupõe respeito mútuo e é desenvolvida através de atividades de cooperação. Existe um autogoverno e o medo de decair aos próprios olhos (PIAGET, 1994). Piaget não dedicou muitos textos aos aspectos pedagógicos do desenvolvimento moral, porém, ressalta a importância de se promover situações nas quais as crianças experimentam as relações sociais, portanto, a partir dessa afirmação de Piaget (1994), o esporte educacional pode ser considerado um importante aliado do desenvolvimento moral por ser um fenômeno humano, que promove vivências que permitem a mobilização das habilidades socioemocionais, oportunizando ações virtuosas na prática.

De acordo com Yves de La Taille, para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, é necessário conhecer a perspectiva ética que adotam. No plano moral, ele afirma que há um sentimento de obrigatoriedade (invariante psicológico do plano moral) ou dever, o qual não corresponde, necessariamente, a uma exigibilidade social. Sobre os conteúdos do plano moral e a fonte energética que alimenta o sentimento de dever, La Taille (2010) explica que os conteúdos da moral podem variar para alguns autores.

Infelizmente, autores como Piaget e Kohlberg analisaram a dimensão racional da moralidade e não se debruçaram sobre a dimensão afetiva, ou seja, deixaram em

aberto questões como: “os indivíduos sempre se comportam de maneira coerente com o que julgam ser o moralmente correto? O que está em jogo é a relação juízo / ação” (La TAILLE, 2010, p. 108). A relação saber e querer, ou seja, a ação moral, como toda ação, pressupõe um querer agir.

Para Bento (1999), o esporte quer ser parte da “vida boa”, além de querer e poder contribuir para a felicidade do homem e para a relação harmoniosa e racional das funções da natureza humana, sejam biológicas-naturais ou socioculturais.

No esporte as vivências da felicidade são encenadas de uma forma exemplar e única. Nele acontecem movimentos bem conseguidos numa combinação perfeita de ética e estética, de técnica e tática, em que impulsos e sensações, o orgânico e o espiritual, o irracional e o racional, o corpo e a pessoa se fundem, oferecendo-nos não apenas um pressentimento, mas até um índice substancial de concretude da felicidade (BENTO, 1999, p. 12).

Essa característica do esporte reveste-o de um caráter utópico, que o faz ser um momento importante da afirmação da vida criativa e da procura pela felicidade, ao mesmo tempo em que é um lugar de questões e problemas morais. Mas, para Bento (1998), reconhecer os defeitos morais existentes no esporte contemporâneo é o que suporta a aposta “na reposição ou descoberta de modelos apropriados de homem constitutivos da utopia de um esporte mais feliz no futuro” (p. 110).

Como já visto até aqui, os alunos, ao vivenciarem atividades competitivas, foram confrontados com situações que cobraram posicionamentos. A mediação do professor ocorre no sentido de incentivar seus alunos a optarem pela prática das ações virtuosas, promovendo, na prática, valores que, não apenas por suas crenças, são benéficos para a humanidade. Sendo assim, acredita-se que a prática das ações virtuosas será realizada a partir do que o indivíduo tem interiorizado, ou seja, a partir de sua ética e não balizado por punição/valorização externas representadas pela moral imposta pelo meio em que vive. São condutas baseadas em princípios para colaborar na formação de seres humanos promotores de valores e, em utopia, transformar a sociedade atual, que vive uma intensa crise ética.

Marchioni (2010) aponta que a ética é a prática de virtudes para que se alcancem os valores, portanto, os valores são metas pessoais de seres livres, além de subjetivos e dependentes da valoração feita por cada indivíduo. A prática de virtudes, ou ações virtuosas, seriam ações excelentes e um hábito. “As ações

executadas de forma virtuosa fazem a pessoa e a sociedade alcançarem um estado valioso, uma plenitude, que chamamos valor” (MARCHIONI, 2010, p. 119).

Conforme afirma Goergen (2005), “os valores são princípios consensuados, dignos de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática” (p. 989).

Piaget (1994) defende que o indivíduo tem um papel ativo na construção dos valores. Para que essa construção ocorra, deve haver uma interação do indivíduo atuando sobre o meio e o meio sobre ele e esse meio compreende a família, a escola, os amigos, os meios de comunicação, entre outros, contribuindo para o processo da promoção de valores.

Sendo que cada indivíduo constrói seu sistema de valores, alguns deles aparecem de forma mais central na identidade de cada um e, o que determina esse posicionamento, é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor, logo, “nossos valores centrais são aqueles que, além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem uma intensidade de sentimentos muito grande” (ARAÚJO, 2007, p. 24). O sistema de valores é construído tanto por adultos como por crianças, dentro das possibilidades que natureza, cultura e sociedade lhes oferecem, mas não é possível que sejam determinados com antecipação. Os primeiros valores construídos pela criança, com o tempo, através de sua integração de forma mais complexa com o mundo natural, social e cultural no qual está inserida, vão dando origem a inúmeros outros valores e, às vezes, se contrapondo. Desta forma, o sistema de valores “constitui a identidade de cada sujeito, o que dá a ideia de unidade [...]. Tal sistema comporta a diversidade ou a multiplicidade de valores diferentes que se repelem e se excluem ao mesmo tempo” (ARAÚJO, 2007, p. 33).

De acordo com Dias (2013), o pleno desenvolvimento moral se dá quando há coerência entre valores, julgamentos e ações e há uma necessidade de pesquisas que colaborem na compreensão do envolvimento das dimensões afetivas nesse aspecto do desenvolvimento humano. La Taille (2006) observou a importância em equacionar as dimensões afetivas e intelectuais, pois, aliado ao saber sobre a moral, é preciso querer agir moralmente.

Puig (1998) defende que o papel da escola é desenvolver um trabalho que permita ao aluno construir sua consciência como instância autônoma de reflexão e

direção moral, favorecendo a construção pessoal da identidade, das ações morais e do desenvolvimento de juízos, já que essa construção depende de cada um e trata-se de “edificar uma vida que valha a pena ser vivida e que produza felicidade a quem a vive” (p. 75-76). Aponta, também, o espaço para a emotividade, já que não há juízo moral bem formado se não levar em conta sentimentos como simpatia e compaixão e emoções. A culpa, a dor, a indignação e a humilhação também colaboram para a compreensão de problemas morais, o que faz das situações do esporte, que cobram posicionamentos dos alunos e os colocam frente a situações adversas, um importante aliado educacional.

Corroborando com a importância da afetividade no processo de desenvolvimento moral, Piaget (1994) e La Taille (2006) assumem que a força de vontade para agir é afetiva. “Assim como a aprendizagem cognitiva necessita do interesse e da necessidade de se aprender, para que a moralidade se desenvolva, os sentimentos devem ser considerados” (DIAS, 2013, p. 74). O conceito de força de vontade é a forma final de equilíbrio do desenvolvimento afetivo e seu funcionamento regula a energia aplicada em determinada atividade, ou seja, em situações conflitantes, por exemplo, entre dizer que o árbitro errou a favor do seu time ou deixar para lá e vencer o jogo, uma hierarquia interna de valores determina a escolha da ação, conforme exemplificado através da situação real na qual o que prevaleceu para o aluno, ao assumir que foi queimado, mesmo sem o juiz apitar, foi o respeito à regra e, não, à figura da autoridade, colocando em prática uma hierarquia de valores estabelecida por ele naquele momento da partida.

As dimensões do dever e da vida boa se articulam do ponto de vista psicológico, conforme afirmam Tognetta e La Taille (2008). A hipótese de que os deveres morais se legitimam na medida em que inspiram as ações dos indivíduos leva à discussão da fonte energética da ação moral, remetendo à dimensão afetiva da moralidade. “Há, portanto, um desejo ou um querer fazer que nos leva a agir moralmente” (p. 182) e, a motivação para determinada conduta é favorecida por interações pessoais e experiências sociais.

A partir uma visão geral da educação, que perpassa, transversalmente, todas as dimensões da formação humana e munidos do olhar para o esporte dentro deste contexto, entende-se que a escola pretende orientar e dar sentido ao ser humano com um todo, tornando-o capaz de lidar com o meio e com outros seres humanos (GOERGEN, 2005).

No entanto, no mundo contemporâneo, o certo e o errado passam a ser relativos e age-se em função do que a lei diz ser certo ou errado, deixando de lado as convicções e levando os sujeitos às vulnerabilidades. Os valores humanos estão presentes em todas as organizações humanas: na clínica, na empresa, na política, no esporte, na escola; porém, parece que há um esvaziamento dos valores em troca de tecnologia, do sucesso, da vantagem, da produção e esse esvaziamento tem elevado a importância de se retomar a discussão dos valores nesta geração atual.

Desta forma, ao propor que o esporte seja um fenômeno que promove valores, é necessário criar possibilidades em uma época de ausência de horizontes e perspectivas. O mundo contemporâneo não está esvaziado de valores e, sim, prioriza-se e coloca-se luz nos valores do desempenho, da maximização da produção, da superação de si e do outro. Essa visão da busca pelos valores para algo externo é multiplicada na escola, no trabalho e no esporte e sobrepõe a busca por uma completude individual. É a maximização de desempenho acima de tudo, em detrimento do corpo e da busca contemplativa do eu que precisava ser mais valorizada.

O tema valores humanos demanda reflexão. Não se trata de um tema que está por vir e, sim, do que já é. Não se trata de antecipar uma discussão e, sim, de fazer uma leitura do que acontece, do assunto que “está no ar”. E, talvez, seja a partir da crise de valores que se abre a fenda de luz que ilumina a discussão sobre a presença dos valores, a partir do esporte, na escola, sob a convicção de que esta não é a única leitura possível e, sim, aquela que acreditamos que nos dá mais potência para iniciarmos uma jornada longa, árdua, porém, urgente. O grande desafio é construir uma discussão consistente sobre os valores humanos, sem reproduzir um discurso hegemônico e, ao mesmo tempo, que seja aplicável ao contexto escolar, especificamente no esporte educacional. Não há a intenção de se trabalhar com os valores em polaridades: bom e mau, certo e errado, positivo ou negativo, porque o mundo é mais complexo do que dicotômico. Propõe-se, então, uma discussão da ordem do entendimento do que é valor no mundo contemporâneo.

Os valores humanos, assim como a ética, como temas centrais de uma discussão, apresentam-se desde a antiguidade. Na Grécia antiga, por exemplo, com a mitologia, o imaginário dos valores já habitava as histórias e deuses e, sendo a mitologia uma forma de explicar o mundo, discutia-se sobre algo que já estava posto

naquela realidade, então, desde aquela época, os valores circundam as relações humanas.

Conforme ilustra a figura 22, os valores humanos mobilizam estudos em diversos campos, com ênfase para o direito, para a filosofia, para a sociologia e, mais recentemente, para a educação.



Figura 22: Campos que estudam a questão dos valores humanos.

Em texto publicado por Hitlin e Piliavin (2004), os autores contornam as várias abordagens teóricas e empíricas dos valores em uma perspectiva sociológica. Também ressaltam que, frequentemente, sociólogos empregam um entendimento superficial de valores e são considerados “causadores” de comportamentos observados e, não raro, os valores são ignorados por serem muito subjetivos e difíceis de serem medidos com precisão. De acordo com Hitlin e Piliavin (2004), o termo valores, quando empregado, pode referir-se a interesses, preferências, obrigações morais, vontades, metas, necessidades ou aversões. Para os autores, há pouca coerência entre as abordagens usadas para conceituar e medir os valores, além das pesquisas sobre o tema na sociologia, na psicologia, na filosofia e na ciência política serem fragmentadas. Avanços nas diferentes áreas podem e deveriam ser usados pelas outras áreas, a fim de colaborar com o estudo sobre os valores que, na nossa visão, perde muito ao ser fragmentado.

A definição do conceito de valor parece depender da lupa que se usa. De acordo com Hitlin e Piliavin (2004), para uma concepção behaviorista, a definição mais influente é atribuída a Kluckhohn, na qual o valor é tratado como uma

concepção implícita ou explícita que influencia os modos, meios e fins de uma ação, ou seja, sob esta perspectiva, a ênfase recai sobre a ação.

Por outro lado, sob a ótica de Rokeach, valores seriam crenças duradouras de modos preferíveis de conduta, seja pessoal, seja social, fazendo com que os valores, a partir desta visão, deem significado à ação (HITLIN e PILIAVIN, 2004).

Ainda que o texto discutido nesse item seja de cunho sociológico, os autores utilizam-se da definição de valor apresentada pela perspectiva psicológica, de Schwartz e Bilsky (1987, p. 551), “valores são conceitos ou crenças, sobre estados finais desejáveis ou comportamentos, que transcendem situações específicas, orientam seleção ou avaliação de comportamento e eventos, e são ordenados por importância relativa”.

Para Hitlin e Piliavin (2004), muitas vezes os valores são vistos como estruturas mentais estáticas, com pouca atenção ao seu lugar dentro da ação. A partir da constatação de que pouca atenção é dada ao processo através do qual os valores operam dentro da ação e entre as interações humanas, esta tese caminha para um olhar direcionado aos valores olímpicos, que são, no limite, humanos, nas vivências dos alunos na prática esportiva.

Para as teorias sociológicas, os valores não atuam como esquemas internalizados e desempenham um papel importante na ação, sendo valorizados, não apenas como fins ideais, mas, também, incorporados aos meios pelos quais os fins serão alcançados.

No que se refere à origem dos valores, Hitlin e Piliavin (2004) afirmam que grande parte dos trabalhos envolve “padrões de valores mantidos por membros de diferentes grupos culturais que ocupam diferentes posições sociais” (p. 368). São várias as categorias e suas influências empíricas nos valores, como, por exemplo: a biologia, raça, etnia e gênero e estrutura social, entre outros.

Na busca de uma estrutura psicológica universal dos valores humanos, Schwartz e Bilsky (1987) construíram uma teoria dos tipos universais de valores como critérios, assumindo os valores como representações cognitivas de três tipos de necessidades humanas universais: “necessidades de organismos com base biológica, requisitos interacionais sociais para a coordenação interpessoal e demandas institucionais sociais para o bem-estar coletivo e sobrevivência” (p. 551). Então, se um valor possui esses três requisitos, pode ser considerado, na concepção dos referidos autores, como valores universais. Em suma, Schwartz e

Bilsky (1987) teorizam que os valores poderiam ser derivados dos requisitos humanos universais refletidos nas necessidades (organismo), nos motivos sociais (interação) e nas demandas institucionais sociais, o que indica que os valores podem apresentar diferenças de conteúdo de acordo com um grupo social específico, já que eles são objetivos e devem representar os interesses de alguém ou um grupo, bem como se referem a diferentes domínios motivacionais.

Em Schwartz (2012), o autor reafirma que os “valores são os conceitos socialmente desejáveis usados para representar suas metas mentalmente e, o vocabulário, usado para expressá-las na interação social” (p. 4).

Em relação à definição do conceito de valores, Schwartz e Bilsky (1987) assumem que, embora haja uma variedade de definições, existem cinco características comuns à maioria delas. Essas cinco características definem que os valores são: 1) conceitos ou crenças; 2) sobre estados finais ou comportamentos desejados, equivalentes a objetivos terminais x instrumentais; 3) que transcendem situações específicas; 4) orientam a escolha ou a avaliação de comportamentos e situações e 5) são ordenados por uma importância relativa.

Uma das principais dificuldades quando se estabelece conteúdos subjetivos como alvos de uma prática pedagógica é avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, corroborando com Hitlin e Piliavan (2004) ao afirmarem que os valores são difíceis de serem medidos com precisão devido à sua subjetividade. Como essa pesquisa teve um caráter dinâmico, durante seu processo, viu-se a oportunidade de adaptara Escala de Educação e Valores Olímpicos (EEVO), desenvolvida para adultos, para crianças e adolescentes, já que um instrumento que auxiliasse os professores a estenderem o trabalho com os valores sem uma perspectiva qualificatória poderia ser de grande valia, além de ser uma oportunidade de colaborar com o desenvolvimento da mesma.

5.6 As habilidades socioemocionais precisam ser avaliadas?

As habilidades socioemocionais têm ganhado importância no contexto educacional e a avaliação dos conteúdos trabalhados na escola, historicamente, são submetidos a avaliações, sejam elas para atribuir nota para o aluno passar de ano, sejam elas de nível internacional que classificam os países em rankings com os mais variados objetivos. Com o crescimento da atenção voltada às habilidades

socioemocionais disseminam-se estratégias de avaliação com destaque à proposta denominada *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA).

De acordo com Smolka et. al. (2015), um dos problemas apresentados pelo SENNA é o descarte das relações intrínsecas entre emoção e cognição (*non-cognitive assessment*), andando na contramão dos esforços de se superar as dicotomias históricas como razão e sensibilidade, cognição e emoção e corpo e mente. Essa separação, com intuito de mensuração,

tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar (p. 236).

Isso demonstra a complexidade que envolve as habilidades socioemocionais, seus desdobramentos no contexto educacional e consequências de sua aplicação sem reflexão ou servindo a interesses diversos. Com o intuito de ampliar o debate acerca dos instrumentos de avaliação de habilidades socioemocionais e colaborar para o desenvolvimento e discussão da Escala de Educação e Valores Olímpicos (EEVO), criada com objetivo de mensurar aspectos da percepção de atletas, esportistas, alunos e professores a respeito da prática esportiva e, sobretudo dos valores humanos inerentes ao contexto olímpico, a mesma foi usada como ferramenta de ensino e aprendizagem e, não, avaliativa, na intervenção que será descrita adiante.

Para compreensão da trajetória de construção da escala, serão apresentadas, de maneira resumida, pesquisas previamente realizadas sobre ela. A EEVO começou a ser desenvolvida no Grupo de Estudo Olímpicos do Centro de Estudos Socioculturais do Movimento Humano da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (EEFE-USP) e sua aplicação inicial foi apresentada por Castro, Rabelo e Rubio (2013), com 104 itens, feita de forma coletiva em 101 praticantes de atividade física, de modalidades esportivas variadas, de ambos os sexos, com idades entre 25 e 62 anos, durante um treino esportivo.

Em seguida, foi publicado um estudo por Rubio, Zimmermann e Rabelo (2018), no qual foi aplicada uma escala com 70 itens em 542 pessoas de ambos os sexos, sendo 131 educadores (24,2%), 398 alunos (73,4%) e 2,4% não informaram este dado. Com idades variando entre nove e 62 anos, empregou-se a análise

fatorial que revelou uma estrutura interna composta por três fatores, nomeados como amizade, excelência e respeito. O estudo comparou os resultados dos professores e alunos durante um programa de formação continuada realizada em parceria com a Secretaria de Educação do município de São Paulo.

Conforme anunciado no começo desse tópico, com a motivação de estudar a possibilidade de usar a EEVO como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, em um grupo de alunos do ensino fundamental, assim como dar continuidade aos estudos anteriores de desenvolvimento e reflexão da escala, optou-se por elaborar uma nova versão da mesma com um conjunto de itens de complexidade semântica reduzida, a partir daquela criada para adultos.

Primeiramente, foram selecionados 18 itens retirados da versão da escala denominada EEVO-36 (RABELO e RUBIO, 2008), a qual, como sugere o nome, possuía 36 itens. A escala reduzida, identificada como EEVO-18 (anexo F), foi aplicada em um grupo de 19 alunos da queimada, de ambos os sexos, com idade entre nove e 12 anos. Durante a aula, um professor-aplicador, desconhecido dos alunos, mas experiente na aplicação de questionários, chamava-os, individualmente, para explicar como deveriam responder aos itens e aplicava o questionário. O professor-aplicador lia a pergunta em voz alta para o aluno e o mesmo respondia de acordo com a escala. A opção por essa estratégia se deu para diminuir o risco da falta de entendimento por uma leitura descuidada ou apressada dos alunos, porém, não foi suficiente para garantir que todos entendessem com clareza o “descreve-me muito bem” ou o “descreve-me muito mal”.

Após o contato com os alunos descrito no parágrafo anterior, o grupo de professores do Grupo de Educação Olímpica da Universidade de São Paulo reuniu-se e, a partir das observações coletadas da atividade com os alunos, foi proposta a leitura cuidadosa dos 70 itens que deram origem à EEVO-36 (RABELO et. al., 2017) para, posteriormente, sugerir alterações na construção dos itens, reformulando frases que:

a) Continham palavras consideradas de difícil entendimento para a faixa etária alvo, como, por exemplo: disposição, desempenho e superação.

b) Continham a possibilidade de duas análises como, por exemplo, “tenho pouca disposição para tarefas muito longas ou difíceis”, ou seja, é possível ter pouca disposição para tarefas muito longas e não para muito difíceis, por exemplo.

c) Continham advérbios de intensidade e/ou tempo como, por exemplo, “às vezes descumprir regras no esporte é normal”.

Outra alteração referiu-se à forma como deveriam descrever suas impressões em relação aos itens. O “descreve-me muito mal” e o “descreve-me muito bem” ficou confuso para os alunos desta faixa etária, o que levou o grupo de pesquisadores a buscar outra forma de estimar o quanto os itens diziam a seu respeito. Desta forma, fez-se a opção por: nunca (1), pouco (2), muito (3) ou sempre (4).

Aliando as informações coletadas no encontro com os 19 alunos e a discussão proposta pelos membros do GEO, dos 70 itens analisados, foram selecionados 42 para que passassem por uma análise de concordância de seis juízes externos, os quais foram criteriosamente selecionados com base em seu histórico acadêmico e atividade profissional atual, além de estarem em diferentes cidades do país. Todos os profissionais tinham ensino superior completo, com aproximação com a área educacional, com o esporte e com conhecimento prévio sobre os valores olímpicos e analisaram os 42 itens selecionados pelos membros do GEO.

Os juízes avaliaram dois aspectos da validade de conteúdo: a clareza e a pertinência. Sobre a clareza, o juiz deveria verificar se a frase estava com uma linguagem clara, possível de ser compreendida por alunos da faixa etária alvo, respondendo a partir de uma escala de 1 a 4, sendo que 1 = confuso até 4 = claro. A pertinência referia-se à capacidade do item em avaliar o fator proposto. O juiz deveria, então, considerar se a frase estava em conformidade com o fator (amizade, excelência ou respeito) proposto. Na escala, o 1 = nada e, o 4 = muito.

A partir das análises dos juízes, foram selecionados os 30 itens melhor avaliados quanto à clareza e à pertinência, com o cuidado de equilibrar a quantidade de item referente a cada fator, ou seja, foram selecionados oito itens relacionados à amizade, 11 itens relacionados à excelência e 11 itens relacionados ao respeito. Foi criada, então, a EEVO-30, apresentada da seguinte forma (figura 23):

1	Gosto de participar de atividades em grupo.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
2	Eu me esforço para superar dificuldades.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
3	Procuro colaborar com algum colega quando ela (e) está com dificuldade.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
4	Treinos longos me desanimam.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre

5	Se alguém me enganar, terei o direito de fazer o mesmo com ele.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
6	Procuro fazer com que as pessoas do meu grupo se sintam bem.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
7	Abandono o que quero por medo de ser debochado (zoadado) pelos outros.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
8	Se eu precisar descumprir uma regra para ganhar a partida, eu o farei.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
9	Adversários são como inimigos.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
10	Gostaria que tivesse mais treinos na semana.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
11	É divertido apontar os erros dos adversários.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
12	Eu aceito as decisões do grupo, mesmo que eu não concorde.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
13	Não cumprir regras é comum no esporte	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
14	Evito atividades muito difíceis.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
15	Quando alguém me critica, eu xingo ou brigo.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
16	Penso que o treino tem ajudado a melhorar meu desempenho.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
17	Acho que é normal cometer algumas infrações para alcançar aquilo que quero.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
18	Quando me comporto mal, atrapalho o grupo.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
19	O sucesso dos meus colegas de equipe é positivo para mim.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
20	Eu gosto quando tenho que repetir as mesmas coisas no treino.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
21	Faço o que o treinador quer, mesmo que eu não concorde.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
22	Respeito os sentimentos dos outros.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
23	Faço o meu melhor.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
24	Respeito as decisões dos meus colegas, mesmo me contrariando.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
25	Sou paciente para alcançar meus objetivos.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
26	Eu ignoro meu adversário porque o importante é vencer.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
27	Tenho vontade de vencer por isso faço meu melhor.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
28	Tenho confiança no meu companheiro de equipe.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
29	Quando me comporto bem, eu ajudo o grupo.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre
30	Procuro separar a amizade dentro e fora da competição com meu adversário.	1 Nunca	2 Pouco	3 Muito	4 Sempre

Figura 23: EEVO-30 aplicada pré e pós Jogos Escolares aos alunos das categorias mini e pré-mirim de queimada.

A EEVO-30 foi aplicada, então, em 138 alunos de duas escolas municipais de São Caetano do Sul, com o intuito de colaborar com as discussões e reflexões sobre sua pertinência no contexto educacional. Instrumentos como esse podem ter potencial para colaborar no processo de ensino e aprendizagem das habilidades socioemocionais e não servem para avaliar os alunos e, sim, auxiliá-los e, também,

aos professores, na condução de atividades com o intuito de colocar as habilidades socioemocionais no centro da discussão.

Após o breve resumo do caminho percorrido para se chegar à EEVO-30, especificamente neste processo educativo, os alunos das turmas de queimada, tanto da categoria mini como da pré-mirim, responderam a EEVO-30, antes e depois de participarem dos Jogos Escolares de 2018.

A escala apresentada propõe a investigação da percepção dos alunos a respeito dos valores olímpicos, em uma estrutura composta por três fatores: amizade, excelência e respeito, com sistema de resposta em escala do tipo *Likert* de quatro pontos que indica o grau de concordância com as afirmativas expressas nos itens, “nunca”, “pouco”, “muito” ou “sempre. A construção dos itens que compõem o instrumento foi desenvolvida com base nos escritos a respeito da educação e valores olímpicos (ARONI, 2013; BINDER, 2012), sobretudo, com base nos escritos de Rubio (2009).

Sabe-se que não é um único evento, como a competição, o responsável por modificar a percepção dos alunos sobre determinado item, porém, viu-se uma oportunidade interessante para aplicar a escala em um contexto específico, antes e depois da competição e coletar informações que podem vir a ser úteis em investigações futuras sobre a EEVO. Ao se propor um instrumento que possui os valores como conteúdo a ser observado, é necessário ter claro que o que é apresentado pelo aluno é apenas uma fotografia daquele momento, com base no contexto ao qual ele pertence e circula e os dados gerados a partir destas fotografias não visam avaliar o aluno, nem seu comportamento, nem suas habilidades socioemocionais.

Participaram desta intervenção 41 alunos com idade entre 7 e 12 anos ($10,17 \pm 1,45$), sendo 21 meninas (51,2%) e 20 meninos (48,8%). 21 (51,2%) eram da categoria mini e 20 (48,8%) da categoria pré-mirim. As coletas de dados foram realizadas de forma coletiva, durante as aulas, pela própria professora pesquisadora.

A tabela 12 descreve o grupo participante de acordo com a idade.

Tabela 12: Estatística descritiva da amostra na variável idade (N=41).

Idade	Frequência	Porcentagem
7	1	2,4
8	4	9,8

9	10	24,4
10	9	22,0
11	6	14,6
12	11	26,8

Identificou-se, por exemplo, a necessidade da habilidade leitora, da interpretação de texto e da capacidade de julgamento de si mesmo a partir da interpretação sentenças, o que se mostrou complicado para estes alunos. Viu-se, também que, para as crianças, os valores são inter-relacionados, pois elas não diferenciam, a partir dos itens, o que é respeito, amizade ou excelência, mostrando que a análise fatorial não se mostrou equivalente à análise dos adultos.

No entanto, os dados coletados por essa aplicação estão sendo analisados para que trabalhos futuros sejam apresentados com consistência teórica a partir de uma concepção de desenvolvimento humano e de educação, pois a prática desenvolvida na escola envolve diversas atividades que podem se transformar em indicadores preciosos para debates futuros.

Reforça-se, então, que são necessários mais estudos com a escala e, sobretudo, com outras medidas de mensuração dos valores olímpicos, pois, ainda que a EEVO-30 tenha apresentado alguns resultados psicométricos iniciais satisfatórios para continuidade dos estudos, outros resultados ainda são pouco adequados, o que sugere, por fim, a necessidade de ajustes e novos estudos com a escala.

E, mais importante do que dados psicométricos que validam ou não um instrumento como esse, é necessário refletir o que de fato se avalia a partir de uma escala como essa? Por que e para quê é importante que ela esteja no contexto educacional?

5.7 O que me anima nessa tal de queimada?

Por fim, será descrita a intervenção realizada em novembro de 2018, cujo objetivo era verificar os motivos pelos quais a queimada se fazia importante para os alunos. Na última aula do ano, eles responderam à seguinte pergunta: “Por que a queimada é importante para mim”?

Dos 49 alunos que responderam à reflexão proposta, somando as categorias mini (n=29 alunos) e pré-mirim (n=20 alunos), 56% haviam participado de outras

intervenções baseadas nas premissas da Educação Olímpica em anos anteriores, seja nas aulas de educação física curricular, seja nas atividades extracurriculares. Considera-se este dado um fato relevante para não assumirmos que este processo educativo foi o único responsável por influenciar nas respostas que serão apresentadas.

Perguntar a importância da queimada, ao final do ano, teve como objetivo levar os alunos a refletirem sobre os motivos pelos quais a atividade despertava seu interesse e, no limite, faziam sentido para eles, visto que na fala do dia a dia deles havia indícios de que o que vivenciavam na queimada extrapolava as linhas da quadra, somada a comentários feitos pelos seus pais sobre como os filhos gostavam do treino, indo ao encontro com os autores Beni, Fletcher e NíChróinín (2017), os quais salientam a importância de os professores explicitarem como as vivências da prática esportiva podem extrapolar as linhas da quadra. A tabela 13, a seguir, mostra a resposta dos alunos da categoria mini (sete a 10 anos):

Tabela 13: Respostas dos alunos da categoria mini sobre o porquê a queimada era importante para eles.

RESPOSTAS (categoria mini)		
Por que a queimada é importante para mim?		
01	“Eu aprendi respeito, coragem, diversão, paciência, força de vontade, ganhar, perder, regras e fim”.	9 anos
02	“A respeitar, se comportar, a respeitar, alcançar uma bola, agarrar”	10 anos
03	“A queimada me ajudou a jogar melhor e ser uma pessoa melhor. Nesse ano todo aprendi muita coisa na queimada e só coisas boas. As derrotas foram difíceis, mas não impossíveis. Gostei muito de ter entrado na queimada esse ano. Vou guardar todas as lembranças com muito carinho. Amei esse ano na queimada”.	9 anos
04	“Eu aprendi prestar mais atenção nas aulas, a ter mais paciência, agarrar as bolas, arremessar”.	10 anos
05	“Eu aprendi agarrar a bola, arremessar, aprendi a ganhar e perder, a ajudar colegas. Aprendi a desviar, aprendi a jogar queimada direito. Aprendi a treinar direito”.	10 anos
06	“Saber a perder e ganhar. Saber a não zoar os outros e a respeitar o outro e sempre melhorar”.	8 anos
07	“Aprendi que ganhar não é o mais importante na vida, que às vezes a gente ganha, às vezes perde. Aprendi que temos que respeitar os colegas mesmo que às vezes ele seja grosso, chato, etc. Também aprendi sobre amizade, respeito e excelência”.	10 anos
08	“Eu aprendi a arremessar e a agarrar. E como pessoa eu aprendi: amizade, que quando a gente perde não é para ficar triste, tem que pensar que pelo menos participei”.	8 anos
09	“Eu aprendi que tem que respeitar os outros e respeitar o jogo. Não ser o exemplo errado para os colegas, não ficar mandando nos outros, respeitar a professora. Eu agradeço muito”.	10 anos
10	“Eu aprendi a dar valor à minha vida, não se achar, ser amigo do time adversário, tudo tem uma solução, ajudar a outra pessoa”.	10 anos
11	“Eu aprendi um pouco de cada coisa, tipo: sacar, agarrar, fiz amizade, mais amigo do que ano passado, joguei só dois jogos escolares, um deles eu ganhei medalha de bronze. Aprendi um pouco mais com meu irmão, a professora corrigiu o que estava errado. A gente fez várias brincadeiras”.	8 anos.

12	“Eu aprendi que não pode brigar, xingar, empurrar e valeu a pena se esforçar para os jogos escolares”	9 anos
13	“Eu aprendi arremessar melhor, comecei a agarrar melhor e, com isso, consegui ter mais confiança. Aprendi que não é sempre que a gente ganha e também não é sempre que a gente perde”.	10 anos
14	“Estou na queimada há praticamente três anos. Além de aprender a agarrar e arremessar, também aprendi um pouco a respeitar colegas e maiores autoridades, principalmente a professora. Gosto muito da queimada e a professora me ensinou várias coisas: como facilitar fazer as pazes com os colegas que briguei, fazer novas amizades e que o treino é um lugar não só para aprender a jogar e, sim, várias coisas. Hoje é o último treino e vou sentir saudades do treino, principalmente da professora. Com muitas saudades”	9 anos
15	“Eu aprendi a fazer trabalho em equipe e me dedicar mais às minhas tarefas. Na competição eu percebi que mesmo perdendo nós sempre damos nosso melhor para tentar ganhar. Percebi também que não devemos enxergar nossos adversários como inimigos”.	10 anos
16	“Eu aprendi que quando meu time está perdendo eu não devo desistir porque senão eu não meloro meu desempenho e também não posso trapacear porque, assim, eu posso trapacear a minha vida inteira”	8 anos
17	“Eu aprendi agarrar melhor, trabalhar em grupo e jogar não pisar na linha. Respeitar os colegas e jogar outros jogos diferentes de queimada e, nos jogos escolares, que não importa perder, é se divertir”.	10 anos
18	“A queimada é importante para mim porque eu aprendi muita coisa importante que vou levar para a vida inteira, tipo arremessar, agarrar e muito mais. Fiquei sabendo de muita coisa e fiz vários amigos”.	8 anos
19	“Eu aprendi a valorizar a derrota e a vitória e o imenso valor da amizade e eu quero que tudo o que aprendi aqui eu leve muito, mas muito tempo na minha vida e agradeço tudo o que aprendi”.	10 anos
20	“Eu aprendi agarrar, as regras, aprendi a respeitar os times adversários e não pisar na linha”.	8 anos
21	“Eu aprendi a fazer trabalho em equipe, compartilhar, não pensar só em si mesmo, pensar na equipe toda, aprendi a ter foco em só uma coisa”.	10 anos
22	“Aprendi a perder, a tentar queimar, a ser queimada, a agarrar. A queimada é algo importante na minha vida e com ela vou levar pra sempre”.	8 anos
23	“Eu aprendi que não importa se você perder, o que importa é que você tenha feito o seu melhor, não precisa ter raiva nem rancor. Eu aprendi, também, que nós devemos nos controlar na hora de um jogo, não ficar bravo, triste e, sim, feliz”.	9 anos
24	“Eu aprendi que todo jogo não ficar nervosa, arremessar forte, mas tem que olhar no lugar ou pessoa certo. Eu adoro jogar queimada”.	9 anos
25	“Arremessar, a respeitar o colega em jogo e aproveitar o jogo. A agarrar”.	7 anos
26	“Aprendi que ganhar não é muito importante. O importante é competir e que trabalhar em equipe, além de saber jogar, é o mais importante”.	9 anos
27	“Todo esse ano de queimada eu aprendi: respeitar o meu adversário, se eu perdi no outro dia eu posso fazer melhor, me dedicar a cada coisa que eu for fazer e estar atento ao que está acontecendo”.	8 anos
28	“Eu aprendi que quando eu estiver com a bola, ou eu jogo ela ou eu passo a bola”.	7 anos
29	“Eu aprendi a agarrar que muito difícil. Eu aprendi a não pisar na linha, a arremessar forte. A melhor coisa que eu fiz foi ter entrado na queimada e no próximo ano vou jogar com os grandes! Estou muito feliz por ter terminado o ano. Esse, com certeza, foi um dos meus melhores anos. Foi muito legal poder jogar os jogos escolares, por mais que eu estivesse com o olho machucado e só poder jogar um jogo, com isso eu aprendi: a esperar, ter calma, a ter respeito, confiança, fiquei muito tempo fora, pois eu tive que operar de uma hérnia na virilha. A gente aprende muitas coisas com as broncas da professora”.	10 anos

A partir das respostas dos alunos, observa-se a presença de diversas dimensões de conhecimento preconizadas pelas BNCC, ainda que, durante esse

O aprender está mais intensamente relacionado a um exemplo de habilidade motora, que é agarrar e a uma habilidade socioemocional, que é o saber perder, insinuando toda complexidade humana que se manifesta na prática esportiva. Como descrito, as equipes da categoria mini não venceram nenhum jogo no campeonato e, aparentemente, conseguiram tirar das derrotas alguns aprendizados. Relacionadas ao perder estão as palavras 'sempre', 'ganhar' e 'colega', sendo que o 'sempre' e o 'ganhar' fazem referência ao "nem sempre se ganha", tendo os colegas como parceiros de qualquer que seja o resultado final da competição.

Relacionadas ao agarrar estão outras habilidades motoras necessárias, na visão dos alunos, para ser um "bom jogador" de queimada, como 'arremessar' e 'não pisar na linha'. Sendo que são alunos de pouca idade, não estamos negando que é, também, função do esporte educacional, o desenvolvimento de habilidades motoras pertinentes à prática escolhida, pois isso também os leva a um pertencimento social ao conseguirem praticar e participar de jogos com agilidade, destreza e aptidão. Pertencimento social que está ligado ao 'trabalho em equipe', conceito este que também se liga ao nóculo central 'aprender'.

Em relação às habilidades socioemocionais associadas a aprender destacaremos 'amizade', 'respeito' e 'melhor', sendo os dois primeiros explicitamente valores olímpicos, demonstrando que os conteúdos escolhidos a priori foram assimilados pelos alunos e, mais importante do que isso, fizeram sentido no processo de ensino e aprendizagem, incorporando-se àquilo que julgavam importante através da queimada. O 'melhor' pode indicar a questão da excelência, enfatizada que não obrigatoriamente está relacionada ao resultado final, que pode, sim, relacionar-se com o fazer o seu melhor ou se sentir o melhor possível naquele momento.

Seguindo com o enfoque nos valores olímpicos que surgiram nas respostas dos alunos, outra forma de olhar para os dados se deu pelo agrupamento de trechos das narrativas dos alunos em que os valores amizade, respeito e excelência eram manifestados em ações (tabela 14). Embora os alunos tenham citado outros exemplos para a importância da queimada, destacamos os três que exemplificam os valores olímpicos.

Tabela 14: Exemplos dos valores olímpicos manifestados em ações.

VALORES MANIFESTADOS EM AÇÕES (categoria mini)		
AMIZADE	EXCELENCIA	RESPEITO
“ajudar colegas”	“me ajudou a jogar melhor e ser uma pessoa melhor”	“saber não zoar os outros”
“fiz mais amigo do que no ano passado”	“força de vontade”	“não ficar mandando nos outros”
“ser amigo do time adversário”	“aprendi agarrar e arremessar”	“não se achar”
“facilitar fazer as pazes”	“aprendi a dar valor à minha vida”	“não enxergar nossos adversários como inimigos”
“aprendi o imenso valor da amizade”	“me dedicar a cada coisa que eu for fazer”	“não posso trapacear”
	“não importa se você perder, o que importa é que você tenha feito o seu melhor”	

Estas ações descritas pelos alunos mostra que são as atitudes virtuosas que fazem com que os valores se manifestem em ações, corroborando com o pressuposto de que não é possível mobilizar valores apenas por memorização de seus conceitos ou por exemplos externos, é preciso vivenciar situações que vão cobrar posicionamentos e escolhas.

No caso da categoria pré-mirim, alguns alunos não poderiam continuar treinando em 2019 devido ao ano de nascimento (em 2019 eles mudariam para a categoria mirim, a qual não contempla a queimada como uma modalidade a ser disputada). Por isso é verificado, em algumas respostas, um pedido para que pudessem continuar treinando, mesmo sem ter competição oficial promovida pela cidade para participar. Os alunos desta categoria responderam à mesma pergunta que a categoria mini: “Por que a queimada é importante para mim”?, com o intuito de entender os motivos que fazia a prática, supostamente, ser significativa para eles.

A tabela 15 mostra as respostas dos alunos da categoria pré-mirim.

Tabela 15: Respostas dos alunos da categoria pré-mirim sobre porque as aulas de queimada foram importantes.

RESPOSTAS (categoria pré-mirim)		IDADE
Por que a queimada é importante para mim?		
01	“Eu gosto de vir pra queimada porque além de aprendermos a jogar nós aprendemos a ser pessoas melhores, aprendemos a respeitar uns aos outros, aprendemos que ninguém é melhor que ninguém e que somos todos iguais, aqui nós aprendemos tudo o que aprendemos nas aulas só que de uma forma divertida”	11 anos
02	“Eu acho a queimada muito importante pois aprendemos muito mais do que só aprender a jogar, agarrar e etc., aprendemos a conviver uns com os outros, fazer novos amigos, criar responsabilidade e levar para o resto da vida. Para mim a queimada não é só um time, é uma família”	12 anos
03	“A queimada é um lugar onde eu aprendi muitas coisas. Respeito e amizade, me fizeram aprender que você pode ter diversão no aprendizado. Como em todas as quintas-feiras, chegávamos na escola dizendo “hoje é dia de queimada”. As	12 anos

	competições, uma ótima coisa para entender que não é só ganhando que se aprende. Boas risadas, diversão, companheirismo, união, aprendemos o esporte, resumindo, é um lugar muito importante pra todos nós”	
04	“Desde que comecei na queimada, aprendi muitas coisas que vou citar nessa folhinha, como por exemplo: trabalho em equipe, respeito pelos adversários e movimentos que eu não sabia. Foi muito importante para mim todos os treinos que tenho me dedicado. E agradeço a professora Naty por tudo.”	11 anos
05	“O treino de queimada não é apenas para se divertir. A gente vem aqui para treinar, não para brincar. O treino de queimada não ensina apenas como jogar, ensina a ter respeito, tolerância, faz você ser melhor na vida”	12 anos
06	“Eu gosto muito de vir na queimada porque é aqui eu aprendi a respeitar o adversário mesmo que você esteja explodindo de raiva, a não provocar o adversário, pois, às vezes, provocando você quebra a cara. Eu gostaria de ter mais calma, porque às vezes eu sou um pouco revoltada e ansiosa.”	11 anos
07	“Eu gosto de vir na queimada porque, nesse um ano, eu aprendi que nós não devemos desistir, devemos ter confiança nos colegas, enfrentar nossos maiores desafios, independente do inimigo. Devemos sempre pensar positivo.”	11 anos
08	“Eu aprendo a jogar queimada, obvio, mas não só isso. Aprendo a ter respeito com os outros, aprendi a ser sincero, não trapacear e ser uma pessoa honesta. Eu continuo porque eu quero continuar sendo essa pessoa honesta que eu virei e porque é muito divertido, a minha sinceridade, minha honestidade, meu respeito e também melhorar na queimada é isso.”	11 anos
09	“Aprendi a perder, aprendi a ganhar, a respeitar as pessoas. Eu venho na queimada para ver meus amigos e a pessoa que eu gosto. A queimada me ajudou em muitas coisas.”	12 anos
10	“A queimada é muito importante, é trabalho em equipe. Fui duas vezes campeão. Queimada é muito legal, melhorei muito em agarrar a bola. Aprendi queimada com nove anos.”	11 anos
11	“É importante a queimada porque nós treinamos para ganhar os Jogos Escolares, nos divertimos e, por isso, queria também que tivesse queimada até o 9º ano, porque não é só sair de casa, é um treino para ganhar uma medalha e levar mais um troféu pra escola”.	12 anos
12	“Eu quero que continue os treinos de queimada, pois, com ela, eu aprendi a participar de atividades em grupo com respeito e união. E também porque eu quero ficar mais experiente, eu consigo agarrar melhor e arremessar. Então, se vocês conseguissem colocar os treinos, eu ficaria muito feliz e grato”.	12 anos
13	“Eu gosto de fazer queimada porque eu me sinto bem fazendo. Gosto de treinar com meus colegas, sempre gostei de jogar queimada. Desde pequena eu jogo e, se isso acabasse, eu iria ficar muito triste porque gosto muito e acho importante por isso e também queria que tivesse mais treinos na semana”.	12 anos
14	“A queimada é importante pra mim porque aprendo sobre trabalho em equipe e que os erros dos outros podem me prejudicar, por isso tenho que ajudar os outros e quando crescer posso ser uma atleta”.	11 anos
15	“A queimada é importante pra mim porque eu sempre apreciei muito o esporte. Além de ser uma ótima atividade pra mim, também melhorou muito minha saúde física. Estou melhorando muito e quero continuar jogando para continuar melhorando”.	11 anos
16	“Eu gostaria de ter mais treinos porque aqui eu aprendi muita coisa, me tornei uma pessoa melhor e aprendi muitas coisas novas. Aqui eu encontro todos os meus amigos. A gente treina, brinca, conversa, faz muita coisa. A gente não só treina, aprendemos a fazer muitas coisas. Sem a queimada eu não teria aprendido nada nem teria me tornado a pessoa que sou hoje”.	11 anos
17	“Eu gosto da queimada porque ela faz eu melhorar meu desempenho e me faz melhorar o foco e acho que é só”.	12 anos
18	“Eu gosto de queimada porque aprendemos, além de jogar queimada, a ter respeito ao próximo, ser legal e muitas outras coisas. Eu não quero me separar do 7º ano porque já estou com eles há três anos e amo muito eles e vou sentir saudade. E todos nós somos amigos e nunca brigamos porque respeitamos o próximo”.	12 anos
19	“Eu gosto da queimada porque a queimada além de me ajudar a melhorar na parte	11 anos

de agarrar e arremessar, me ajuda na educação e na convivência em grupo”.

- | | | |
|-----------|---|---------|
| 20 | “Treino e jogo queimada pelos jogos escolares desde meus 7 anos. Adoro esse esporte. Por isso, gostaria de pedir que nos próximos anos continuássemos com as turmas e que houvessem novas categorias para os alunos dos 8º e 9º anos. Aprendemos, junto de nossa professora e técnica, sermos uma equipe unida, que se respeita e que quer vencer, por isso, junto com meus amigos estamos lutando para que esse esporte não acabe para nós”. | 12 anos |
|-----------|---|---------|
-

No caso da categoria pré-mirim, todos os alunos incluíram a dimensão ‘construção de valores’ nas suas respostas, integradas ou à ‘experimentação’, ou ao ‘uso e apropriação’, ou à ‘fruição’, ou à ‘reflexão sobre a ação’, ou à ‘análise’ ou à ‘compreensão’. O ‘protagonismo comunitário’ surgiu de forma expressiva na intenção dos alunos de justificarem os motivos que faziam a prática da queimada importante para eles, visto que, no ano seguinte, não poderiam mais treinar, através das respostas como “(...) queria que tivesse queimada até o 9º ano, porque não é só sair de casa”, “eu quero que continue os treinos de queimada, pois, com ela, eu aprendi a participar de atividades em grupo com respeito e união (...) então, se vocês conseguissem colocar os treinos, eu ficaria muito feliz e grato”, “eu gostaria de ter mais treinos porque aqui eu aprendi muita coisa, me tornei uma pessoa melhor”. A dimensão do conhecimento ‘protagonismo comunitário’ melhor se expressa na seguinte resposta: “gostaria de pedir que nos próximos anos continuássemos com as turmas e que houvesse novas categorias para os alunos dos 8º e 9º anos. Aprendemos, junto de nossa professora e técnica, sermos uma equipe unida, que se respeita e que quer vencer, por isso, junto com meus amigos estamos lutando para que esse esporte não acabe para nós”.

Relacionado ao protagonismo comunitário, Quintilio et. al. (2019) enfatizam o uso do termo *empowerment* (empoderamento). Cabe ressaltar que, principalmente a literatura sobre gestão pode tê-lo colocado em uma posição vazia do senso comum, tirando sua força, desta forma, faz-se importante explicar o entendimento sobre o termo, bem como ele se insere no contexto do esporte educacional e correlaciona-se ao protagonismo comunitário.

O empoderamento é fonte de compreensão sobre a busca de conhecimento nas dimensões individual e coletiva, permitindo que as pessoas se reconheçam na sociedade e façam suas próprias escolhas de acordo com seus ideais e valores. Chamberlin (1997) identifica essas duas dimensões para o empoderamento, além de reconhecer elementos chave para ele como o acesso à informação, a capacidade de fazer escolhas, a assertividade e a autoestima. Kirk (2006) também afirma que o

empoderamento não se limita em elevar apenas a consciência individual, pois ele só se torna autêntico quando promove mudanças nas instituições e na comunidade através das atividades diárias de cada indivíduo. Corroborando com Chamberlin (1997) e Kirk (2006), para Lincoln, Travers, Ackers e Wilkinson (2002), o empoderamento refere-se tanto a uma mudança substantiva em nível individual como a uma mudança simbólica na sociedade. Zimmerman (2000) enxerga o empoderamento como um processo intencional e contínuo que envolve respeito mútuo, reflexão crítica, afeto e participação em grupo. É por esse processo que pessoas, instituições e comunidades adquirem domínio sobre suas escolhas.

A visão de Courts (1991) é de que os alunos alcançam o empoderamento quando adquirem a noção da sua capacidade de aprender e de dar significado a este aprendizado. Esta relação do empoderamento, enquanto norteador de pressupostos, com o aprendizado, também é encontrada na Teoria Educacional de Novak. Novak (2012) defende a aprendizagem significativa, especialmente de conceitos, porém, transferi-la para a aprendizagem de habilidades socioemocionais faz sentido, pois a base da aprendizagem significativa é a integração construtiva do pensar, do sentir e do agir, levando ao empoderamento humano, considerando o indivíduo de forma holística. A aquisição de conhecimento, a consideração das emoções e sentimentos, aliadas à melhora física e motora, ajudam o indivíduo a dar sentido à sua experiência.

A figura 26 representa os dados pela nuvem de palavras da categoria pré-mirim, os quais serão discutidos na sequência.

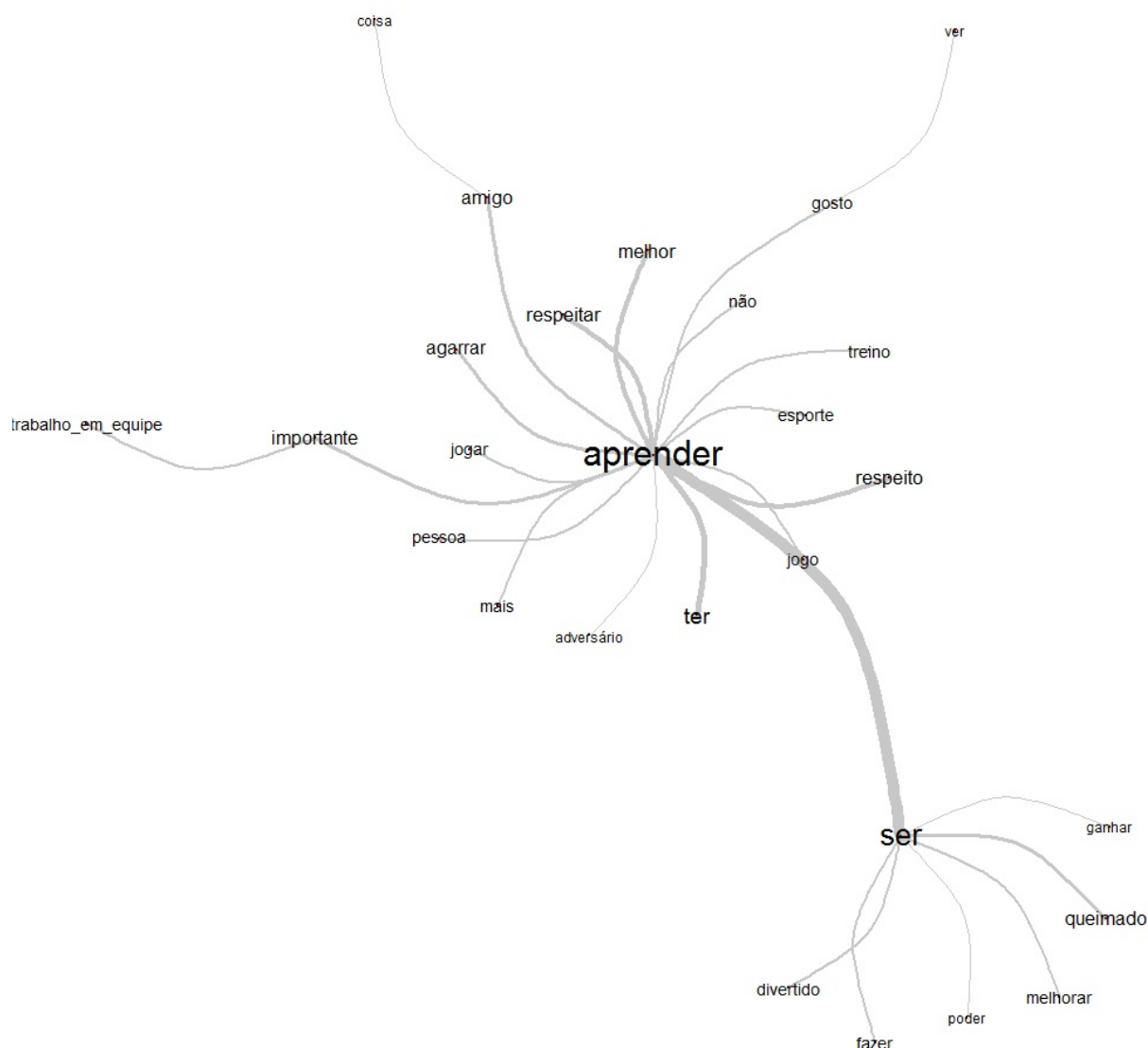


Figura 27: Análise de similaridade das repostas da categoria pré-mirim para a pergunta “Por que a queimada é importante para mim”?

O ‘trabalho em equipe’ está relacionado à ‘importante’ e ao ‘aprender’. Fica claro, a partir das respostas dos alunos, que existe uma afetividade que os unifica enquanto grupo. A palavra ‘amigo’ também aparece influenciando o ato de aprender, como uma ‘coisa’ que precisa estar ali para algo acontecer. Para além de saber o que é o valor amizade, eles concretizam-no em ações, atribuindo-lhe sentido.

No tocante à amizade, Bento (1998) avalia que ela é quase inexistente quando existe um conflito de interesse ou pontos de vista distintos, situação essa recorrente em uma competição. Por outro lado, o esporte foi concebido para ser o palco de um ritual da convivência, porém, é constantemente deslocado para duelos e disputas verbais. Desta forma, para o autor é necessário “reabilitar o sentimento

da amizade” (p. 104), não que ela seja imprescindível para a sobrevivência, “mas pertence ao número das coisas que qualificam a existência” (p. 104).

Trazendo as mesmas análises feitas para a categoria mini, a terceira forma de entender os dados foi pelo agrupamento de trechos das narrativas dos alunos em unidades semânticas (amizade, respeito e excelência), representado na tabela 16, salientando que os alunos citaram outros exemplos para a importância da queimada, mas foram destacados os três que exemplificam os valores olímpicos para colocar foco neste conteúdo desenvolvido no processo educativo.

Tabela 16: Exemplos dos valores olímpicos manifestados em ações.

VALORES MANIFESTADOS EM AÇÕES (categoria pré-mirim)		
AMIZADE	EXCELÊNCIA	RESPEITO
“fazer novos amigos”	“aprendemos a ser pessoas melhores”	“aprendemos que ninguém é melhor do que ninguém”
“venho para ver meus amigos”	“não devemos desistir”	“não provocar o adversário”
“aqui encontro todos os meus amigos”	“devemos sempre pensar positivo”	“devemos ter confiança nos colegas”
“eu não quero me separar deles”	“melhorei muito em agarrar a bola”	“uma equipe unida que se respeita”
“eu amo muito eles”	“eu me sinto bem fazendo”	
“vou sentir saudade deles”	“quando crescer posso ser um atleta”	

Ao mencionar que eles “fazem novos amigos”, que “eu não quero me separar deles” e que “vou sentir saudades deles”, está claro que as aulas de queimada contribuíram para a formação e fortalecimento dos laços com os outros e confiança nos colegas. Sabe-se que o “encontro com amigos” é importante para crianças e adolescentes, e o esporte é um fenômeno que permite discussões, negociações e coexistência entre pares. A partir desses exemplos, percebemos o valor da amizade sendo usado na prática diária de treinamento e competição, aproximando o que foi aprendido no esporte educacional ao dia a dia dos alunos.

Sobre o respeito, eles relataram que “aprendemos que ninguém é melhor do que ninguém”, a “não provocar o adversário”, a “confiar nos colegas” e que fazem parte de “uma equipe unida que se respeita”. Embora aprendam o que não fazer, entendemos essas reflexões como essenciais na formação da moral e da ética dos alunos.

Quanto à excelência, vale ressaltar que os alunos citaram tanto os aspectos técnicos como “melhorei muito em agarrar a bola”, como habilidades

socioemocionais, por exemplo, "não devemos desistir" e, até mesmo, a excelência em se fazer o que gosta, representada pelo exemplo "eu me sinto bem fazendo".

A materialização da excelência, para eles, poderia ser ganhar uma medalha ou um troféu para a escola, mas as respostas indicam um entendimento da excelência a partir da melhora no desempenho de suas habilidades motoras necessárias para a prática e, também, uma compreensão de como a excelência é alcançada. Caberia, aqui, o contraponto sobre a excelência ser entendida como a realização do sujeito em sua individualidade e em sua coletividade através da satisfação de fazer o que se faz, da alegria do jogar pelo jogar.

Separando os termos extraídos das narrativas fortemente relacionados aos valores, vemos que as práticas os levaram a pensar e, talvez, a mobilizar os valores de respeito, excelência e amizade, por exemplos como: vale a pena se esforçar, aprendi a focar, ter paciência, participar de atividades em grupo com respeito, companheirismo, enfrentar desafios, ser mais confiante, saber perder, valorizar amizades.

Para autores como Siedentop, Hastie e Der Marsi (2011), através do esporte, formam-se alunos/atletas competentes, conscientes e entusiasmados. Competentes para participarem das modalidades esportivas através do desenvolvimento de habilidades, do uso de estratégias e com o uso de soluções para as complexidades que se apresentam. Conscientes por entenderem e vivenciarem valores, regras, rituais e situações tradicionais do esporte. Entusiasmados por manter, proteger e ampliar a cultura do esporte seja na escola, seja fora dela.

De acordo com Shields e Bredemeier (2001), o esporte costuma ser visto como um meio de ensino e aprendizagem, através do qual os alunos podem aprender variados conteúdos e é justificado por ser um caminho útil para o desenvolvimento de atitudes valorosas, um construtor de caráter, quase que uma ferramenta mágica para a transformação. No entanto, vimos que o esporte é algo além de uma ferramenta, é um direito social, um fenômeno humano e, através de respostas como "criar responsabilidade para levar para o resto da vida", "faz você ser melhor na vida", "devemos sempre pensar positivo", "eu continuo porque eu quero continuar sendo essa pessoa honesta que eu virei", "quando crescer posso ser um atleta", "sem a queimada eu não teria aprendido nada, nem teria me tornado a pessoa que sou hoje", possuímos fortes indícios de que o planejamento deste

processo educacional tem se mostrado efetivo ao que se propôs e, por sua potência, merece que continue sendo objeto de estudo.

A consciência dos valores humanos pode ser expandida e trabalhada dentro do universo da prática esportiva. Hugo Lovisoló (2001) defende o esporte com base na reflexão ética, reforça e critica seus valores, tornando-o significativo ao integrar-se no projeto pedagógico da escola. Assim, o esporte não é bom nem ruim, ele é aquilo que se faz dele (RANGEL-BETTI, 1997). As repostas dos alunos corroboram com Lovisoló (2001), o qual afirma que o gosto pelo esporte de rendimento se expandiu pelas diferentes classes sociais e culturas e, o gostar dele se deve às emoções, ao divertimento que ele proporciona e aos sonhos que muitas crianças alimentam em se tornarem esportistas. Desta forma, o esporte lida com o estético, com o gosto, com as emoções, com o corpo, com a *performance* e com sonhos.

Os valores são reconhecidos como princípios de atitudes que são muito relevantes na tomada de decisão. Os valores desempenham um papel poderoso no gesto final e / ou na ação. La Taille (2010) destaca a relação afetiva entre o saber e o querer agir de acordo com os valores, ou seja, saber sobre os valores, saber o que são os valores, saber o significado dos valores requer a intencionalidade de se querer agir de acordo com eles. O binômio saber/querer, no que se refere às habilidades socioemocionais poderia ser o cerne das propostas pedagógicas que visam ao trabalho para as habilidades mencionadas.

Quando é dada ao aluno a oportunidade de aprender através de suas emoções, sentimentos e ações, por meio da prática esportiva, dá-se a chance para que atinjam o estado de empoderamento. Cabe ao professor, enquanto mediador, orientar para que a vivência da prática esportiva esteja norteada por valores humanos que estão contemplados em muitas teorias educacionais. Colocar em prática a Educação Olímpica na escola pode ajudar jovens estudantes a criarem um senso de responsabilidade sobre si mesmos e para com a comunidade na qual eles estão inseridos.

De acordo com Araújo (2007) e Dias (2013), quando Piaget fala de valores, ele se refere a uma troca afetiva que o sujeito faz com o meio em que vive, seja com as pessoas ou com os objetos e observa a importância dos afetos no desenvolvimento. Os afetos nada mais são do que a energética das ações, aqueles que impulsionam os indivíduos a construir saberes de acordo com seus interesses e metas.

No ambiente escolar, a visão relativista e intersubjetiva dos valores, dá ao professor a responsabilidade de fazer seus alunos refletirem sobre quais valores podem se sentir comprometidos e responsáveis. Quando cada aluno se responsabiliza por sua construção ética, o relativismo moral traz a concepção de valor como processo. O valor não seria algo a ser conhecido e conservado, ou seja, estático e, sim, dependente da experiência e do amadurecimento dos indivíduos. No processo educativo, significaria a renúncia de levar os alunos a aceitarem um conjunto predeterminado de valores e o estímulo ao compromisso com o próprio processo de valoração (GOERGEN, 2005). Desta forma, os valores olímpicos, não seriam uma imposição e, sim, possibilidades a serem desenvolvidas através de experiências significativas.

De acordo com Cannon, Cannon, Geddes e Feinstein (2016), o ensino dos valores é um desafio difícil, principalmente se comparado ao ensino de conceitos. Os valores são definidos como os interesses e objetivos das pessoas na vida e tendem a ser vistos como expressões subjetivas de personalidade única de cada um, enquanto conceitos são tentativas de representar objetivamente a realidade, interesses e objetivos, no entanto, os interesses e objetivos dos alunos podem ser influenciados pela educação e alguns são mais desejáveis do que outros a partir da perspectiva da sociedade e do próprio bem-estar dos alunos.

Com base nos resultados da pesquisa de Wandzilak, Carroll e Ansoorge (1988), uma das primeiras a examinar as mudanças no espírito esportivo, no comportamento antidesportivo, as percepções do senso esportivo e raciocínio moral no esporte, já era evidente que, se a educação física contribui para o desenvolvimento de valores, estratégias que empreguem raciocínio moral para além da convenção social deveriam ser utilizadas. Em resposta a esta necessidade, uma série de intervenções foram concebidas e implementadas em uma variedade de contextos esportivos.

Mouratidou, Chatzopoulos e Karamavrou (2007) afirmam que o aspecto moral do comportamento humano, com suas consequências positivas e negativas para a sociedade, tem sido objeto de pesquisas relevantes em diversas áreas, como a psicologia, a sociologia e a educação. No que se refere à educação física e ao esporte, os pesquisadores estão preocupados com esta questão, uma vez que o velho ditado "o esporte constrói o caráter", tem sido questionado.

Bento (1999) diz que o esporte é o “palco onde entram em cena a representação do corpo, suas possibilidades e limites, do diálogo e relação com a nossa natureza interior e exterior, com a vida e com o mundo” (p. 14). O processo educativo aqui descrito procurou tratar a queimada como esse palco, que iluminou sua prática e tudo aquilo que dela derivou como a vitória, a derrota, os sentimentos, a *performance* e os valores olímpicos.

Nesse contexto, os valores olímpicos surgiram como uma das decorrências de uma vivência esportiva que merece ser iluminada para que, com a mediação do professor, oriente comportamentos quando situações concretas, sejam do jogo ou da vida cotidiana, exigirem decisões. No esporte, devido à necessidade das regras para que as modalidades possam ser jogadas em qualquer parte do mundo e por qualquer pessoa – exigência de universalidade e, pelas punições caso não sejam cumpridas – efeito de constrição, considera-se o respeito às regras uma exigência moral, sendo o esporte, então, um fenômeno que exige um comportamento moral, colaborando para a construção de escolhas éticas em outros âmbitos da vida, já que ela é construída quando discutida em paradoxos que a prática proporciona.

Quando se promove a prática do valor, a prática tem a potencialidade de trabalhar, ressignificar e simbolizar o valor em dimensões mais amplas, dando ao esporte uma característica não reprodutora do que está posto previamente. Por exemplo, quando interrompemos a prática para fazer um apontamento, a criança já vivenciou algo em uma condição quase transcendente e isso não quer dizer racionalizar uma prática e, sim, mostrar possíveis consequências que aquela escolha pode acarretar. A racionalização da prática e o uso da linguagem seriam uma redução do campo de significação que já aconteceu, uma redução do fenômeno porque a experimentação vem pelo corpo, pelo sentimento, por isso a necessidade de se trabalhar o valor enquanto uma base ontológica e filosófica, no campo da ideia e no campo integral, no entanto, ela se faz necessária para que os alunos tragam as experiências da prática também para a racionalidade. O esporte, assim como os valores, não é bom nem ruim, é aquilo se faz dele.

O que foi apresentado até aqui através das intervenções descritas é parte de um estudo maior que tem sido realizado desde os Jogos Olímpicos de Londres, em 2012, por diversos membros do Grupo de Estudos Olímpicos. O grupo aponta para necessidade de outras intervenções, uma vez que as realidades do Brasil são muito diferentes, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto na prática

esportiva. A BNCC deverá ser implementada, obrigatoriamente, em 2020 e, como já discutido, põe foco também nas habilidades socioemocionais, apontando para algo que vai além de uma questão curricular e de competências e habilidades por exigência. Por exemplo, este processo educativo desenvolveu, com maior ênfase, as competências descritas na BNCC que visam ao conhecimento e à apreciação da saúde física e emocional dos alunos, compreendendo-os em sua diversidade e reconhecendo suas emoções e de seus pares. Também levou ao exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, sendo acolhidos e valorizados quanto aos seus saberes, identidades, culturas e potencialidades. Não menos importante, incentivou o agir pessoal e coletivo de forma autônoma, responsável, flexível, resiliente e determinada, incentivando tomadas de decisão baseadas em valores humanos.

Para corroborar com o planejamento e desenvolvimento do processo educativo desta tese, serão apresentados estudos que trazem suporte e legitimidade a ele. Como defende Bondía (2002), as práticas pedagógicas têm que considerar o ser humano de forma holística e, nomear o que se faz, como técnica, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido não é uma questão terminológica. Quando as palavras nomeiam o que os alunos percebem ou sentem, tornam-se muito mais do que palavras, por isso optou-se pelo registro, escrito, em algumas intervenções pedagógicas, para que fosse possível a interpretação dessas experiências vividas pelos alunos, vistas como algo que não se restringe à aquisição de competências e habilidades descritas na BNCC e, sim, que essas experiências sejam, de fato, significativas.

O processo de ensino e aprendizagem até aqui descrito, através de intervenções pedagógicas agora conhecidas, somadas às outras que compuseram o ano letivo de 2018, foram planejadas, aplicadas, reorganizadas e reconsideradas com o intuito de dar voz aos alunos e de colocá-los no centro do processo educativo de forma protagonista, dando ânimo à vivência da queimada para que ela pudesse vir a ser uma experiência significativa para a formação enquanto ser humano que pensa, sente e age e isso não deixa de estar de acordo com o que preconiza os documentos oficiais que orientam a prática pedagógica deste contexto, porém, o amplia.

A dimensão do conhecimento “construção de valores” foi amplamente contemplada com este processo educativo, pois se vinculou o conhecimento gerado

a partir de vivências corporais com discussões e reflexões, possibilitando a aprendizagem de valores através da promoção de habilidades socioemocionais. Foram produzidas e partilhadas atitudes, normas e valores inerentes ao processo de socialização a partir da corporeidade e esta dimensão do conhecimento demanda uma orientação pedagógica orientada para tal fim (BRASIL, 2018). No que se refere à associação das práticas esportivas aos valores olímpicos, objetivo relacionado no documento que orienta as Oficinas de Práticas Esportivas e Esporte Educação do município de São Caetano do Sul, este processo educativo também o contempla, bem como a organização de equipes competitivas para participação em eventos promovidos pela cidade.

Para Bento (1998), as circunstâncias cotidianas requerem exercício e reforço dos valores e da ética e vale a pena fazê-los a partir do corpo, percebendo e vivenciando estados para além dos aspectos físico e motor. É o exercício “em nome de um corpo ético e axiológico, habitado de emoções e sentimentos” (p. 112).

Retomando que a experiência, sob a perspectiva de Bondía (2002), requer uma interrupção para que algo nos aconteça ou nos toque. Incentivar os alunos a “parar e pensar”, deitados na quadra, do jeito que escolherem, é uma oportunidade para sentir, para cultivar a atenção, falar sobre o que lhes acontece, ter paciência e dar-se tempo e espaço em uma prática que costuma ser eminentemente prática.

O saber da experiência também é uma preocupação de Bondía (2002), que “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (p. 26) e, por ser uma preocupação, ele deixa claro seu posicionamento sobre o conhecimento e a vida. Sobre o conhecimento, ele o considera, essencialmente, ciência e tecnologia, infinito, universal e objetivo. Está fora de nós e pode ser apropriado e utilizado, pode ser considerado mercadoria e dinheiro. A vida seria a dimensão biológica, a satisfação das necessidades (por vezes criadas pela lógica do consumo), a sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Com essa visão, conhecimento e vida são mediados pela apropriação utilitária daquilo que se apresenta como “conhecimento para as necessidades que nos dão como vida e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado” (p. 27).

Por outro lado, o saber da experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p.

27). Não é saber do que se trata daquilo que são as coisas e, sim, do sentido (ou do sem-sentido) do que nos acontece, da elaboração desse sentido ligado à existência.

Dessa forma,

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. [...] O saber da experiência é uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (BONDÍA, 2002, p. 27).

O saber da experiência, então, mostra sua qualidade existencial a partir de uma vida singular e concreta de um ser humano igualmente singular e concreto, significando que, a soma do saber à experiência é o que permite que nos apropriemos da nossa própria vida.

Assume-se no esporte o esforço para a procura e a realização de sentidos a partir de vivências, afetos, sentimentos e emoções sem finalidades utilitárias e, sim, como uma necessidade humana. A partir dele é possível vivenciar o jogo, a competição, o rendimento, o risco, a comunicação, a cooperação, o convívio e a sociabilidade. O esporte proporciona um campo que se constitui da essência humana, da totalidade do homem (intelecto, emoções, sensações e motor) de um jeito único (BENTO, 1998).

Existem textos na literatura que buscam dar à prática esportiva um significado que transcende a visão utilitarista de um gesto motor perfeito, por exemplo, para um gesto que traga uma sensação de plenitude de sua existência. Abed (2014) afirma que o resgate da complexidade do ser humano é uma das funções das escolas pós-modernas, na busca pela reintegração daquilo que constitui o ser humano: “pensamento e emoção, abstrato e concreto, conhecimento vivencial e formal, lúdico e sério, ciência e arte, discurso e ação” (p. 20). Para Bento (1998), educar deveria ser ato de desdobramento de horizontes, de conservação da alegria da infância.

Sobre as experiências possíveis no esporte, Bento (1998) descreve-as em quatro grupos: 1) experiências do nosso corpo, referentes às experiências corporais, distintas para cada modalidade, por exemplo; 2) experiências materiais, referentes a experiências com objetos como a bola, a bicicleta, a água ou o vento; 3)

experiências sociais, aquelas vivências possíveis como o confronto com as regras, vencer e ser vencido, treinar, cooperar; 4) experiência direta de nós mesmos, é a experiência do próprio eu por meio de uma realidade ou sensibilidade corporal. No processo educacional descrito, observa-se que todas essas experiências se manifestaram, oferecendo aos alunos todas as experiências possíveis descritas pelo autor.

Em uma revisão bibliográfica liderada por Beni, Fletcher e NíChróinín (2017), os autores revisaram 50 artigos que consideravam as experiências significativas dos jovens na educação física e no esporte juvenil, através dos quais identificaram cinco temas influenciadores para as experiências significativas: 1) interação social; 2) diversão; 3) desafio; 4) melhora da competência motora e, 5) aprendizagem pessoalmente relevante. De acordo com os autores, a identificação destes temas orienta o planejamento e a implementação de processos educativos, os quais consideram o movimento como local para construção de significado que enriquece a existência humana.

Beni, Fletcher e NíChróinín (2017) adotaram a definição de significado apresentada por Kretchmar, a qual inclui emoções, percepções, esperanças, sonhos e outras cognições, distinguindo significado denotativo (representações simbólicas) do significado conotativo (interpretações de significados pessoais e idiossincráticos), sendo que, esse último, é baseado na interpretação individual de um contexto específico, considerando interesses, sentimentos e emoções. Nesta tese, o termo significativo faz referência ao significado conotativo, ao sentido, sendo que a atribuição de significado é dada quando a pessoa dá sentido às experiências, sejam elas passadas, presentes ou futuras em interações com o eu e com os outros, com objetos ou conteúdos.

Um dos pressupostos assumidos por Beni, Fletcher e NíChróinín (2017) derivam de Chen, ao afirmarem que experiências significativas são influenciadas pelo sentido que o aluno atribui àquela atividade, bem como pelos objetivos de aprendizagem que o aluno identifica nela e, são, portanto, atribuídas por cada indivíduo à sua maneira. Ao observarmos que, na primeira atividade realizada pelos alunos neste processo educativo, sobre o significado de estar no time de queimada, a palavra que apareceu em destaque foi “aprender” e, na última, sobre a importância da queimada, também surgiu o “aprender”, alinhando as expectativas iniciais com o que foi percebido ao final.

Beni, Fletcher e NíChróinín (2017) esclarecem que existem traços comuns entre as experiências significativas, ainda que estas sejam vividas de forma individualizada. Embora os artigos apresentem indícios comuns relacionados às experiências significativas, os métodos e os contextos diversos apontam lacunas para a compreensão do tema. No entanto, os autores defendem que há mérito em apresentar as experiências significativas e seus elementos comuns de acordo com temas que influenciam as experiências: interação social, diversão, desafio, melhora da competência motora e aprendizagem pessoalmente relevante.

Pesquisas que identificaram a interação social como tema que contribui para experiências significativas encontraram comentários envolvendo a presença de amigos, familiares e professores, por exemplo. Como visto, a amizade e o convívio com o grupo foram motivos que fizeram os alunos acompanhados nesta tese a permanecerem e gostarem da prática de queimada. Para Beni, Fletcher e NíChróinín (2017), isso mostra a importância dos relacionamentos no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, os autores alertam sobre o sentimento de isolamento que também é relativo à interação social. Nesta tese, um indício observado relativo à interação social que pode não promover uma experiência significativa, por exemplo, é quando o aluno cita que um de seus piores momentos está relacionado ao fato de “estar no banco”. Esta é uma situação, ainda que experimentada num contexto coletivo, de interação com o time, professores e torcida, essencialmente pessoal, individual e, situações como essas, também impactam na experiência.

Desta forma, os autores sugerem que tanto as experiências pessoais como as coletivas sejam reconhecidas como promotoras de experiências significativas e, por isso, o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, deve considerar as maneiras pelas quais as oportunidades de interações sociais se organizam, se estruturam e emergem das vivências proporcionadas, de acordo com os desejos de seus alunos.

A diversão é o segundo tema que influencia as experiências dos alunos. Algumas respostas dadas pelos participantes desta tese também trazem à tona esse tema ao relatarem que aprendem brincando ou que a queimada é momento de diversão ou que ela permite viverem momentos alegres e felizes. Na pesquisa de Beni, Fletcher e NíChróinín (2017), eles apresentam dados que, do mesmo jeito que a diversão pode ser um motivador para as aulas de educação física ou esporte, há aqueles que não gostam e, isso diminui o sentido da prática para esses alunos.

Sendo que a queimada, no contexto desta tese era uma atividade extracurricular não obrigatória, todos os alunos estavam lá porque escolheram estar (não houve resposta dizendo: meus pais me obrigaram, por exemplo), assim sendo, supõe-se que ela traga algum prazer aos alunos e que eles gostem de estar lá.

A diversão se mostrou necessária, de acordo com Beni, Fletcher e NíChróinín (2017), para que experiências se tornem significativas. No entanto, entendo que este componente é pouco controlado pelo professor. Concordo que o professor precisa se preocupar em tornar determinada vivência a mais prazerosa possível, porém, se ela será divertida, ou não, vai depender do nível de prazer e alegria que cada um vai sentir e, o sentir, é subjetivo, é transcendente e dependente de diversos fatores individuais.

O desafio é o terceiro tema que influencia a promoção de experiências significativas de acordo com Beni, Fletcher e NíChróinín (2017). Na pesquisa, os autores observaram que o engajamento dos alunos em atividades que os desafiavam de um jeito apropriado, era favorecido. A partir dos dados desta tese, observaram-se os desafios sendo contemplados, por exemplo, analisando a expectativa inicial em aprender a jogar, a agarrar melhor, do reconhecimento do esforço, de levar o troféu, ganhar jogos e campeonatos e não errar nada e, ao final do ano letivo, o relato dos alunos demonstrando que se apropriaram daquilo que almejavam conquistar. Uma derrota também pode ser desafiadora e, não obrigatoriamente algo ruim; por exemplo, para alguns alunos, a derrota “significa que tenho que me esforçar mais para o próximo jogo”, “para mim derrota é que tem que aprender mais para na próxima partida eu conseguir”, “a derrota significa que a gente tem que melhorar para vencer desse time”, ou seja, ela pode ser mobilizadora de novos desafios. Os autores relatam que desafios se tornam significativos quando associados ao sentimento de realização, quando resultados são percebidos e encontram razões para tentar, como melhorar para o próximo jogo ou aprender mais.

O papel da competição, o quarto tema influenciador de experiências significativas no esporte, é relativo, pois existem relatos que a competição não tem papel relevante na continuidade da participação esportiva. Conforme Beni, Fletcher e NíChróinín (2017), algumas pesquisas apontam que, embora haja o gosto pela competição, o prazer relacionado a ela é dependente de vários aspectos como as interações sociais estabelecidas durante ela e pelo desafio pessoal proporcionado.

Como a atividade extracurricular desta tese já previa uma competição, mesmo que nem todos tenham participado efetivamente dela, é importante que, corroborando com os autores Beni, Fletcher e NíChróinín (2017), a ênfase seja dada ao processo percorrido para se chegar até ela e não ao período dos Jogos Escolares, tirando apenas da vitória o prazer da competição, visão que corrobora com Bento (1998), o qual sugere que o processo de ensino e aprendizagem da competição dissemine uma ética do jogo, de quem joga, de quem o aprecia e de quem o organiza e que também estimule a inquietação, o gosto pela ação, pelo fazer e pelo realizar. É legítimo incentivar o querer e ser capaz, de celebrar o entusiasmo e a alegria nas dificuldades e exigências assumidas e premiar os progressos alcançados, pois, “talvez não haja felicidade mais genuína do que a do rendimento livremente procurado e plenamente conseguido” (p. 141).

A competência motora costuma ser a “chave do sucesso” para que uma prática esportiva se torne significativa, de acordo com Beni, Fletcher e NíChróinín (2017). Artigos pesquisados por eles trazem que os alunos têm medo de participar de uma prática esportiva quando acham que não têm capacidade motora suficiente. Nesta tese, encontramos vários indícios nas falas dos alunos sobre a importância do domínio de algumas habilidades motoras necessárias à queimada, como por exemplo, agarrar, arremessar e não pisar na linha. A falta da habilidade é referida a um momento ruim, por exemplo, “quando eu tentei agarrar a bola do Capra”, “quando a bola foi para o morto e eu não peguei e foi para o morto do outro time”, “quando a gente é queimado e pisar na linha”, exemplificando que um gesto técnico não executado como desejado ou um erro, gera frustração. Seguindo de acordo com a conclusão dos autores, a competência motora contribuiu para o engajamento significativo dos alunos, por meio da execução de habilidades do jogo, da compreensão de seu desempenho em relação aos demais, de elogios recebidos pelos professores e amigos, mas, também, pode afastá-los caso haja uma reação desfavorável e pessimista de alguém do time, por exemplo, decorrente de um erro.

O último tema identificado como influente na atribuição de significado a uma experiência esportiva é a chamada aprendizagem pessoal relevante, associada ao reconhecimento do uso do aprendido em outras esferas da vida. Este tema apareceu de forma consistente nas respostas dos alunos quando perguntados por que a queimada era importante para eles, por exemplo, “eu aprendi a dar valor para minha vida”, “não posso trapacear porque, assim, eu posso trapacear a minha vida

inteira”, “quero que tudo que aprendi aqui eu leve muito, mas muito tempo na minha vida”, “criar responsabilidade para o resto da vida”, “faz você ser melhor na vida”, “quero continuar sendo essa pessoa honesta que eu virei”.

Os autores também enfatizam que o aluno tenha a opção de escolher qual atividade quer participar, pois isso gera uma maior participação na aula, no entanto, nesta tese, a queimada é a escolha dos alunos, então, essa correlação, para nós, está implícita na escolha por essa oficina extracurricular.

Beni, Fletcher e NíChróinín (2017) defendem que a reflexão sobre a experiência é central para que o aluno comece a interpretar o sentido que a atividade tem para eles, estabelecendo relações entre o que estão aprendendo, porque é valioso e como se aplicar às suas vidas fora da quadra. Sobre a reflexão, Bondía (2002), afirma que a educação costuma ser pensada a partir da relação ciência / técnica, remetendo a uma perspectiva positiva, ou da relação entre teoria / prática, a qual remete a uma perspectiva política e crítica e é nesta segunda relação que se encontra sentido para expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática” ou “reflexão emancipadora”.

Como conclusão da revisão bibliográfica feita por Beni, Fletcher e NíChróinín (2017), eles assumem que os temas importantes para as experiências serem significativas foram apresentados de forma distinta, no entanto, a interação entre eles é crucial, aliado aos valores do contexto. Destacam, ainda, que uma experiência significativa não depende de todo os temas, mas sim, de como eles se combinam e se articulam.

A partir do exposto no artigo de Beni, Fletcher e NíChróinín (2017), acrescentamos que, para nós, a realização transcendente do aluno é o que dá ânimo à vivência, transformando essa realização animada em um tema essencial para torná-la uma experiência significativa. Ao se deixar atravessar corporalmente através de gestos, sentimentos e pensamentos, os indivíduos serão marcados de uma forma única e permanente, levando-o ao deleite ou ao abandono da prática. Sobre o deleite, Beni, Fletcher e NíChróinín (2017) dizem que a falta de estudos longitudinais com este foco não traz à tona o tema do prazer defendido por Kretchmar, pois o deleite, enquanto tema de pesquisa, é de difícil execução e de entendimento por parte das crianças. Acredito que elas não conseguem articular esse tema, pois ele é corporal e afetivo.

Sendo que a atribuição de sentido é um processo individual, o professor pode pensar sua intervenção enfatizando esses temas, entendendo que cada aluno vai se apropriar da vivência de uma forma diferente.

6 APONTAMENTOS

Há muito que se esperar do esporte educacional, pois, suas potencialidades não estão esgotadas e é preciso cumpri-lo por inteiro, muito além do seu poderio econômico. Existem professores (e não são poucos) que usufruem ao máximo o potencial pedagógico e cultural do esporte educacional, entendendo que ele auxilia na percepção da corporeidade e na aprendizagem das formas de se lidar com o corpo, passando pelos sentimentos, pelo rendimento e pela autoestima, combinando o motor, o estético, o social, o moral o cognitivo e o afetivo.

Na prática pedagógica, o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem dos valores e aconselha-se que este assunto seja abordado em aula para que o esporte transcenda a reprodução de gestos e táticas para um fenômeno que permite a reflexão sobre sua finalidade na educação, na sociedade e para a vivência de momentos que demandarão posicionamentos que devem ser precedidos de aprendizado, prática e discussão de valores. É sabido que são inúmeros os professores comprometidos com o esporte educacional e, não raro, promovem vivências que se tornam experiências significativas de forma intuitiva e, esta tese, procurou apresentar possibilidades teóricas para suportar intervenções intencionais e expandir a discussão sobre o assunto. Fazer a reflexão a partir da prática é permitir que aquilo que está presente no cotidiano do professor de educação física contribua não para dar respostas e, sim, pensar os problemas.

A Educação Olímpica se apresentou como uma importante proposta de amplitude curricular, pois trata de considerações éticas e morais que a prática esportiva proporciona, aplicando conceitos subjetivos, como valores, em suas variadas intervenções pedagógicas, seja nas aulas, seja nas competições (QUINTILIO et. al., 2019). Se o Olimpismo busca criar um modo de vida baseado no respeito pelos princípios éticos universais, é necessário que temas como ética, moral e valores estejam inseridos, na prática, no cotidiano escolar e o esporte educacional é um dos fenômenos que pode contemplar uma visão holística do ser

humano, exaltando e combinando, assim como sugere a filosofia do Olimpismo, em equilíbrio, corpo, mente e alma.

Essa pesquisa apontou como o processo educativo para o esporte educacional com intencionalidade facilitou que vivências pudessem ganhar ânimo e viessem a ser experiências significativas. As experiências significativas, nesta tese, receberam esse caráter a partir dos pressupostos de Bondía (2002) no que se refere à experiência e à atribuição de sentido, pois o referido autor pensa a educação a partir do par experiência / sentido. A experiência é definida como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e esta cada vez mais rara pelo ritmo alucinante que tudo acontece e pelo excesso de informação e opinião. O sujeito da experiência é definido por sua “passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (p. 24), sendo um território de passagem. Por fim, o autor traz o conceito do saber da experiência que se dá na relação entre o saber e a vida humana, da atribuição de sentido (ou sem-sentido) ao que nos acontece, tornando-se, o saber da experiência, um saber subjetivo, uma forma única de estar no mundo, que não se separa do “indivíduo concreto em quem encarna” (p. 28).

O processo educativo descrito aponta para uma possibilidade de experiência para que os alunos, considerados um dos sujeitos da experiência, reflitam sobre o sentido que a prática da queimada teve para eles, ainda que isso fosse inconsciente, para que venha a ser o saber da experiência, transitando nas definições de experiência, sujeito da experiência e saber da experiência propostas por Bondía (2002).

É clara a complexidade de se trabalhar desta forma, com pausas e reflexões, no contexto educacional atual, no entanto, sendo a queimada uma atividade extracurricular, sem cobranças de avaliações internas e externas, seu processo educativo permite que, assim como sugerem Neira e Souza Junior (2016), reconheça-se os alunos como sujeitos participantes, como territórios de passagem, valorizando experiências de reflexão sobre as práticas corporais, sobre os valores humanos e sobre seus sentimentos. Sendo o aluno que frequenta a escola é um ser humano holístico e a crescente atenção dispensada às suas habilidades socioemocionais pelos documentos norteadores da educação brasileira e, também, do mundo, propôs-se um olhar diferente para essas habilidades e para esses alunos, buscando animar as vivências esportivas para, quem sabe, transformá-las em experiências significativas.

Sabe-se que não existe ação universal para o esporte educacional nem para o ensino das habilidades socioemocionais, porém, a escola, como um espaço de socialização, permite a manifestação dos aspectos cognitivo, afetivo e motor e, por isso, propostas pedagógicas devem ser compartilhadas para incentivar que outras propostas pedagógicas sejam refletidas e apresentadas. Propostas que valorizem as experiências de reflexão sobre as práticas corporais, ampliando e aprofundando o conhecimento dos alunos em confronto com outras representações (NEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016). Fazer a reflexão a partir da prática é permitir que aquilo que está presente no cotidiano do professor de educação física contribua não para dar respostas e, sim, pensar os problemas.

Vale ressaltar que as intervenções desta tese não devem ser tomadas como receitas prontas e nem se espera que as mesmas se desenvolvam da mesma forma em outros contextos. Contudo, faz-se necessário o compartilhamento de registros de intervenções pedagógicas balizadas por teorias coerentes e desenvolvidas por professores preparados para lidar com a mobilização das habilidades socioemocionais.

Bento (2007) justifica a presença do esporte na escola, considera-o um fenômeno educativo e sua credibilidade de sua defesa vem daqueles que o “pensam, investigam, teorizam e ensinam, organizam e dirigem, praticam e usufruem” (p. 1). Superar a perspectiva dualista em relação ao esporte e aos valores olímpicos, que são humanos, de bem e mal, bom e mau, ganhar e perder, positivo e negativo foi o processo mais intenso vivido para a construção da compreensão do esporte educacional a partir da proposta de Educação Olímpica do Grupo de Educação Olímpica do GEO-USP. Qual sentido será atribuído para uma vivência, seja ela motora, cognitiva, afetiva ou valorativa é subjetivo, dependente de cada indivíduo, do contexto e da intenção, celebrando um conjunto de produção simbólica em uma sociedade que está se distanciando dos valores e de sua subjetividade. Os valores olímpicos, na perspectiva do referido grupo, são considerados humanos e, não, universais e a intenção de trabalhar os valores olímpicos como um dos conteúdos de um processo educativo gerou benefícios no que se refere às habilidades socioemocionais.

É uma perspectiva que, pela ausência de horizontes e utopias, coloca o esporte educacional em um lugar que permite aos alunos viverem em um tempo mais humano, mais simbólico, de celebração, que é um pouco do que deveria ser a

ideia arquetípica dos Jogos Olímpicos. A busca por animar vivências esportivas que oportunizem a discussão dos valores, com o entendimento de que os valores, adjetivados como olímpicos, são humanos em sua essência, subvertem a lógica olímpica dos dias atuais e é neste paradoxo que nossa proposta deseja atuar.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus editora, 2013.
- ARAÚJO, U. F. **Educação e valores: pontos e contrapontos** / Ulisses F. Araújo, Josep Maria Puig, Valéria Amorim Arantes (org). 2.ed. São Paulo: Summus, 2007.
- ARONI, A. **Teaching human rights through olympic education in the intercultural lyceum of Athens: a case study**. *Intercultural education*, 24(5), 489-492, 2013. Doi:10.1080/14675986.2013.843240
- BENI, S.; FLETCHER, T.; NÍ CHRÓINÍN, D. Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. **Quest**, v. 69, n. 3, p. 291-312, 2017.
- BENTO, J. O. **Da saúde, do desporto, do corpo e da vida**. Boletim SPEF, n. 17/18, p. 11-16, 1999.
- BENTO, J. O. **Desporto e humanismo: o campo do possível**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 174p., 1998.
- BENTO, J. O. Em defesa do desporto. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 2, p. 143-144, 2007.
- BINDER, D. Teaching Olympism in schools: Olympic education as a focus on values education. **International Chair in Olympism Lecture, Centre for Olympic Studies (Spain: Autonomous University of Barcelona, 2005)**, v. 5, n. 16, p. 1-24, 2005.
- BONDÍA, L. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan-abr, pp. 20-28. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil, 2002.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política do esporte escolar no Brasil: a pseudo valorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, m. 3, p. 87-101, maio 2003.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**. Ano VI. N. 12, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018.

Acesso em 30 de agosto de 2019

(http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_siete.pdf)

BROWNELL, S., PARRY, J. **Olympic values and ethics in contemporary society**. A publication of the OLYMPIC CHAIR HENRI de BAILLET LATOUR JACQUES ROGGE chair holder: Annick Willem, 2012.

CANNON, H.M.; CANNON, J.N.; GEDDES, B.C.; FEINSTEIN, A.H. Teaching Values: an Experiential Approach. **Developments in Business Simulation and Experiential Learning**, Volume 43, 2016.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, núm. 63, pp. 173-190. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil, 2017.

CASTRO, N. R.; RABELO, I. S.; RUBIO, K. **Estudos de análise fatorial com a Escala de Educação e Valores Olímpicos (EEVO)**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica – IBAP, Maceió, AL, 2013.

CHAMBERLIN, J. A working definition of empowerment. **Psychiatric Rehabilitation Journal**, v. 20, n. 4, 1997.

CHATZIEFSTATHIOU, D. **Olympic education and beyond: olympism and value legacies from the olympic and paralympic games**. Educational Review. 64(3): 385-400, 2012.

CLARKE, K. **Olympism at the beginning and at the end of the twentieth century**. Immutable values and principles and outdated factors. 28th Young Participants Session. Ancient Olympia: International Olympic Academy, p. 99-104, 1988.

COI, **Olympic Agenda: 20+20 recommendations**, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

COURTS, P. L. **Literacy and empowerment: The Meaning Makers**. New York: Bergin & Garvey, 1991.

DIAS, A. C. F. **Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola**. Tese de doutorado. Faculdade de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, s. n., 2013.

DOS SANTOS, M. V, et al . Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte , v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 set. 2019.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FUTADA, F.M. Educação olímpica: conceito e modelos. In: Rubio K. Editora. **Educação olímpica e responsabilidade social**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2007.

GIULIANOTTI, R. Human Rights, Globalization and Sentimental Education: The Case of Sport, **Sport in Society**, 7:3, 355-369, 2004.
DOI:10.1080/1743043042000291686

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial – Out, 2005.

GUEST, A. M. The diffusion of development-through-sport: analysing the history and practice of the Olympic Movement's grassroots outreach to Africa. **Sport in Society**. Routledge. Vol. 12, No. 10, p. 1336–1352, December 2009.

HAGUETTE, T.N.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 7. Ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2000.

HIRAMA, L. K. **Valores que o esporte ensina**: intervenções pedagógicas para a formação da personalidade moral. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

HITLIN, S.; PILIAVIN, J. A. Values: reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30:1, 359-393, 2004.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2001.

JODELET, D. **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti.

KIDD, B. A New Social Movement: Sport for Development and Peace. **Sport in Society** 11, 370–80, 2008.

KIDD, B. **The legacy of Pierre de Coubertin**. Olympic Academy of Canada, Vancouver, BC, 1985.

KIRK, D. Sport education, critical pedagogy and learning theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. **Quest**, v. 58, n. 2, p. 255-264, 2006.

La TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas: Porto Alegre: Artmed, 2006.

La TAILLE, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, V. 26, Brasília, 2010.

LEE, A. What we know about student thinking and how we learned it: a historical perspective on student cognition. In: HOUSNER, L. D. et al. **Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education**, FIT, 2009.

LENSKYJ, H. J. Olympic education and Olympism: Still colonizing children's minds. **Educational Review**, v. 64, n. 3, p. 265-274, 2012.

LINCOLN, N. D.; TRAVERS, C.; ACKERS, P.; WILKINSON, A. The meaning of empowerment: the interdisciplinary etymology of a new management concept. **International Journal of Management Reviews**, v. 4, n. 3, p. 271-290, 2002.

LIPOVETSKY, G. **A Sociedade Pós-Moralista**: O crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri: Manole, 2005.

LOVISOLO, H. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. **Movimento**. v. 7, n. 15, pp. 107-118, 2001.

MARCHIONI, A. **Ética: a arte do bom**. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOURATIDOU, K.; CHATZOPOULOS, D.; KARAMAVROU, S. Moral development in sport context: utopia or reality? **Hellenic Journal of Psychology**, Vol. 4, pp.163-184, 2007.

MULLER, N. **Olympic education**: university lecture on the Olympics [online article]. Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics (UAB). International Chair in Olympism (IOC-UAB). 2004; disponível em <http://olympicstudies.uab.es/lectures/web/pdf/muller.pdf> [2017 apr 01].

NAUL, R. **Olympic education**. Meyer & Meyer Verlag, 2008.

NEIRA, M.G.; SOUZA JUNIOR, M. **A Educação Física na BNCC**: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência* v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro, 2016. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>

NEITZEL, O; SCHWENGBER, I. L. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p210-227>

NODDINGS, N. **The challenge to care in schools**: an alternative approach to education. New York: Teachers College Press, 1992.

NOVAK, J. D. **Learning, Creating, and Using Knowledge**. Routledge. Second Edition, 2012.

PARRY, J. The power of sport in peacemaking and peacekeeping. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, v. 15, n. 6, p. 775-787, 2006.

PEREZ, C.R et. al. Olympic education: reports of a Brazilian reality. Special feature: The Olympics and Paralympics in Brazil: Who takes the prize. **Journal of Sport Science and Physical Education**. Bulletin n. 70, May 2016.

PEREZ, C. R.; RUBIO, K., The understanding of olympic values by Brazilian Olympic athletes. **International Journal of Humanities Social Sciences and Education**. 1(12): 37-43, 2014.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança** / Jean Piaget; tradução Elzon Lenardon. – São Paulo: Summus, 1994

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

QUINTILIO N.K. et. al. A formação do atleta e a educação olímpica: a busca pelo empoderamento. In: RUBIO, K. (org) **Do pós ao neo Olimpismo**: esporte e movimento no século XXI. São Paulo, Képos, 2019.

QUINTILIO, N. K. **Aprendizagem significativa e o ensino de conceitos na educação física escolar**: um estudo com os jogos olímpicos. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2014.

QUINTILIO, N.K, MARCONI, J.R., SOUZA, V.C. Meanings of competing: the multiple understandings of the championship experience among elementary school students. **Olimpianos – Journal of Olympic Studies**, v2, n1, 2018.

QUINTILIO, N.K. O aprendizado de condutas éticas através dos valores olímpicos: uma experiência pedagógica. **Olimpianos – Journal of Olympic Studies**. 1 (1), 15-32, 2017.

RABELO, I.S.; PEIXOTO, E.M.; NAKANO, T.C.; RUBIO, K. Avaliação de Valores Olímpicos e Humanitários na Educação: Proposta de um instrumento de Medida. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 6, n. 2, 2017.

RABELO, I.S.; RUBIO, K. **Etapas do projeto de construção de uma medida para apoio ao programa “Rumo ao Pódio Olímpico”**. Projeto em parceria com a Secretaria de Educação do Município de São Paulo. 2008.

RANGEL-BETTI, I. C. Reflexões a respeito da utilização do esporte como meio educativo na educação física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. 15, 37-43, 1997.

REMOHC. São Caetano do Sul, 2018.

RICOEUR, P. Ética e moral. In: **Leituras 1: em torno ao político**. Edições Loyola, 1990.

RUBIO, K. **Medalhistas olímpicos brasileiros**: memórias, histórias e imaginário. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006a.

RUBIO, K. O imaginário da derrota no esporte contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**; 18 (1): 86-91; jan/abr, 2006b.

RUBIO, K. Olimpização: notas sobre o desejo de inclusão no modelo olímpico. In: RUBIO, K. **Do pós ao neo olimpismo**: esporte e movimento olímpico no século XXI. São Paulo, Képos, 2019.

RUBIO, K. Olympic education: a teaching proposal for public schools of São Paulo. **International Journal for Innovation Education and Research**, 1(4): 109-120, 2013.

RUBIO, K.; LEITE, C. M.; ZIMMERMANN, M. A. Prática docente em educação olímpica: um desafio transversal. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 27, p. 53-59, 2013.

RUBIO, K. Questões do esporte contemporâneo: do Olimpo ao pós-olimpismo. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 16, n.2, 2002.

SAMPAIO, R., MATARUNA, L. **Rogério Sampaio Judo Method**. Paper presented at the International Conference for Comparative Physical Activity, Tampa, FL, 2008.

SANTOS, M. F. **Dicionário de filosofia e ciências culturais**. Logos, 1964.

SCHWARTZ, S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. **Online Readings in Psychology and Culture**, 2(1), 2012. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

SCHWARTZ, S. H.; BILSKY, W. **Toward A Universal Psychological Structure of Human Values**. Federal Republic of Germany. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987, Vol. 53, No. 3, 550-562

SHELDON, K. M.; KING, L. Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, v. 56, n. 3, p. 216, 2001.

SHIELDS, D.L.; BREDEMEIER, B.L. Moral development and behavior in sports. In: SINGER, R. N.; NAUSENBLAS, H. A.; JANELLE, C. M. (eds). **Handbook of sport psychology**, New York: Wiley, p. 585-603, 2001.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. A.; MARS, H. V. D. **Complete Guide to Sport Education**. Champaign: Human Kinetics, 2011.

SMOLKA, A.L.B.; LAPLANE, A.L.F.; MAGIOLINO, L.L.S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan.-mar, 2015.

SOUZA JÚNIOR M, SANTIAGO E, TAVARES M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, jan-abr., 2011.

TOGNETTA, L. R. P; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 24, n. 2, p. 181-188, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

ZIMMERMAN, M. A. Empowerment theory. Psychological, organizational and community level of analysis. In: Rappaport, J.; Seidman, E. **Handbook of Community Psychology**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000.

WANDZILAK, T.; CAROLL, T.; ANSORGE, C.J. Values development through physical activity: Promoting sportsmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning. **Journal of Teaching in Physical Education** 8.1, 13-22, 1989.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 2.942.088

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela estrutura do projeto e os termos de apresentação obrigatória, recomendo aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1013317.pdf	15/08/2018 12:47:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_doutorado_quintillionkq_15ago18.docx	15/08/2018 12:46:34	Natália Kohatsu Quintillio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia_direcao.pdf	13/08/2018 17:19:27	Natália Kohatsu Quintillio	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_naty.pdf	01/11/2017 09:59:43	Katia Rubio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_doutorado_quali_CE.docx	11/10/2017 11:18:07	Katia Rubio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento_fc.docx	11/10/2017 10:40:46	Katia Rubio	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 04 de Outubro de 2018

Assinado por:
Edilamar Menezes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Profº Mello Moraes, 65
Bairro: Cidade Universitária
UF: SP
Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3091-3097
CEP: 05.505-030
Município: SAO PAULO
Fax: (11)3812-4141
E-mail: cep3@usp.br

Página 02 de 02



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os sete valores olímpicos inspirando a prática esportiva e/ou a relação valorosa com a vida

Pesquisador: Katia Rubio

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 98220617.8.0000.5391

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.942.088

Apresentação do Projeto:

Projeto apresenta estrutura com fundamentação teórica consistente e metodologia que esclarece como será realizada a coleta e a análise das informações.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como principal objetivo "investigar se os sete valores olímpicos contribuem com a busca por uma relação valorosa com a vida em de alunos de Ensino Fundamental 1."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos - conforme consta na proposta - por se tratar de uma ação dentro do contexto escolar dos alunos sem interferir na rotina dos mesmos. E os benefícios estão bem explicitados. Segundo anunciado: "Uma proposta de intervenção eficiente no que se refere à vivência e apropriação de valores humanos pode auxiliar os professores das escolas a criarem situações de ensino em que o aluno possa refletir melhor sobre seus valores e atitudes."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa apresenta consistência teórica e metodológica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão de acordo.

Endereço: Av. Profº Mello Moraes, 65
Bairro: Cidade Universitária
UF: SP
Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3091-3097
CEP: 05.505-030
Município: SAO PAULO
Fax: (11)3812-4141
E-mail: cep3@usp.br

Página 01 de 02

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____

Sexo Masculino
 Feminino

RG _____

Data _____ de _____

nascimento _____

Endereço completo _____

CEP _____

Fone _____

e-mail _____

2. RESPONSÁVEL LEGAL

Nome completo _____

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador,
etc.) _____

Sexo Masculino
 Feminino

RG _____

Data _____ de _____

nascimento _____

Endereço completo _____

CEP _____

Fone _____

e-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

Os sete valores olímpicos inspirando a prática esportiva e/ou a relação valorosa com a vida

2. Pesquisador Responsável

Profª Drª Katia Rubio

3. Cargo/Função

Professora

4. Avaliação do risco da pesquisa:

RISCO MÍNIMO RISCO BAIXO RISCO MÉDIO RISCO MAIOR
(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

De 22 de outubro de 2018 a 28 de junho de 2019

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

Este projeto faz parte da pesquisa que a professora Natália Kohatsu Quintilio está realizando na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, em seu curso de doutorado.

O objetivo da pesquisa é investigar se os sete valores olímpicos inspiram a prática esportiva e/ou a relação valorosa com a vida de alunos de ensino fundamental 1.

Seu (sua) filho (a) participará de aulas teóricas e práticas sobre os jogos olímpicos e realizarão atividades, tais como: desenhos, elaboração de textos e respostas a questionários. As lições serão realizadas pelos seus filhos em sala de aula e em casa.

Os dados da pesquisa serão colhidos a partir dessas atividades que seu (sua) filho(a) realizará em sala de aula e em casa, além das observações da professora-pesquisadora que realizará a descrição, a análise e a interpretação dessa produção de seu (sua) filho (a) com o objetivo de investigar o nível de conhecimento adquirido pelo (a) seu (sua) filho (a) a partir das respostas e atividades realizadas.

Esclarecemos que seu (sua) filho (a) não sofrerá qualquer desconforto ou risco no decorrer da pesquisa, pois não haverá alteração nas aulas de Educação Física que já acontecem na escola.

Uma proposta de intervenção eficiente no que se refere à vivência e apropriação de valores humanos pode auxiliar os professores das escolas a criarem situações de ensino em que seu (sua) filho (a) possa refletir melhor sobre seus valores e atitudes.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

É importante ressaltar que os senhores terão acesso, a qualquer momento que desejarem, às informações sobre os procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para tirar eventuais dúvidas e, também, liberdade para retirar o consentimento de deixar o seu (sua) filho (a) participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade do processo de ensino e aprendizagem na escola.

Não haverá qualquer tipo de remuneração pela participação na pesquisa.

Haverá disponibilidade de assistência no HU ou HCFMUSP, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

Para tanto, solicitamos que os senhores autorizem o uso dos registros e imagens que serão feitas durante as aulas, somente para fins didáticos (tais materiais serão veiculados apenas para fins de pesquisa e divulgação científica) no qual garantimos a salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade de seu (sua) filho (a).

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Katia Rubio
Av. Professor Melo Moraes, 65. Cidade Universitária / SP. Centro de Estudos Socioculturais do Movimento Humano. Contato: 3091-8798
Comitê de Ética em Pesquisa EEFUSP. Av. Professor Melo Moraes, 65. Cidade Universitária / SP. Contato: 3091-3097. Email: compesq@usp.br

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto que o menos acima citado pode participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Caetano do Sul, ____/____/____

assinatura do sujeito da pesquisa
ou responsável legal

assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

NOME: _____,
aceito participar da pesquisa “Os setes valores olímpicos inspirando a prática esportiva e/ou a relação valorosa com a vida”.

Seus pais permitiram que você participe e queremos saber se os sete valores olímpicos inspiram a prática esportiva e/ou a relação valorosa com a vida de alunos de ensino fundamental 1.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Tirei todas minhas dúvidas e conversei com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

São Caetano do Sul, ____ de _____ de _____.

ANEXO D - REGRAS DA QUEIMADA

XXVII – QUEIMADA

Artigo 170) Será disputada nas categorias Pré-Mirim e Mirim, para ambos os naipes.

Artigo 171) Cada escola poderá inscrever até 20 alunos por categoria e naipe, sendo que todos constarão da súmula de jogo e terão, portanto, condições de participar da partida.

§ Único) As escolas deverão utilizar camisas numeradas.

Artigo 172) As partidas terão a duração de 20 minutos, divididos em dois meio-tempos de 10 minutos cada, com um intervalo de 5 minutos entre o 1o e o 2o meio-tempos, ou até que os jogadores de uma das escolas estejam todos “queimados”.

§ 1º) À cada meio-tempo de jogo as equipes terão direito a um tempo debitado cada uma, com a duração máxima de 30 segundos.

§ 2º) O cronômetro deverá ser parado quando uma substituição for autorizada pela equipe de arbitragem e acionado novamente quando a arbitragem reiniciar a partida.

Artigo 173) Será utilizada uma bola adaptada à competição.

Artigo 174) O número mínimo de alunos de uma equipe para iniciar a partida será de 08 alunos e o máximo de 10 alunos.

§ 1o) Caso uma escola inicie uma partida com 8 alunos, o placar inicial dessa partida será de 2 x 0 em favor da escola adversária, e caso inicie com 9 alunos, o placar inicial será de 1 x 0 em favor da escola adversária.

§ 2o) Os alunos retardatários somente poderão integrar a equipe até o final do primeiro meio-tempo, mas nunca se alterando o número inicial de alunos da escola na partida (quem começou com 8 ou com 9 alunos não poderá completar a equipe ao número de 10 alunos jogando, mas somente poderá utilizar os alunos retardatários como substitutos).

Artigo 175) Será utilizada a demarcação da quadra de Voleibol para limitar a área de jogo.

§ Único) Considera-se como “cemitério” a área fora dos limites das linhas demarcatórias, podendo ser utilizada pelos jogadores em forma de “U”.

Artigo 176) A distribuição dos jogadores em campo é determinada pelo professor, devendo conter de 7 a 9 em quadra e 1 no cemitério (mínimo de 8 alunos para iniciar a partida).

Artigo 177) Os pontos serão contados pelos jogadores queimados.

§ Único) A equipe que queimar todos ou o maior número de jogadores, dentro do tempo determinado, vencerá a partida.

Artigo 178) O direito de escolha é decidido por sorteio, sendo obrigatória a saída no cemitério.

Artigo 179) O arremesso é considerado válido quando não há uma falta.

§ Único) A reposição de bola somente será válida quando for autorizada pelo árbitro.

Artigo 180) Um arremesso é considerado falta quando o jogador invadir uma das linhas demarcatórias (pisar).

§ 1o) As linhas demarcatórias fazem parte do campo de jogo, portanto podendo ser pisadas somente numa ação de defesa.

§ 2o) Os jogadores que estiverem no cemitério não poderão pisar nas linhas demarcatórias.

§ 3o) Um 4o passe consecutivo entre a equipe é considerada uma falta, cuja pena é a perda da posse de bola, reiniciando-se o jogo a partir do cemitério.

§ 4o) Caso a bola pare sobre a linha central da quadra, a mesma ficará de posse da equipe que arremessou por último.

§ 5o) Caso a bola pare sobre uma das linhas laterais ou do fundo da quadra, a mesma ficará de posse da equipe a quem pertence aquele lado da quadra.

Artigo 181) O jogador é considerado queimado quando a bola tocar em qualquer parte do corpo e na sequência o chão.

§ 1o) O jogador é considerado queimado ao tentar escapar da queima e ultrapassar uma das linhas demarcatórias.

§ 2o) Poderão ser queimados um ou mais jogadores no mesmo arremesso.

§ 3o) Não serão considerados queimados os jogadores quando tocados pela bola e antes salvos pelo chão.

Artigo 182) O jogador, ao ficar de posse de bola durante uma jogada ou reiniciar a partida após autorizado pelo árbitro, terá um tempo máximo de 5 segundos para arremessar ou trocar passe.

§ 1º) O início dessa contagem se dará a partir do momento que o árbitro levantar o braço, sinalizando essa contagem.

§ 2º) Ao perceber que uma equipe está propositadamente retardando o ato de “pegar a bola” após uma jogada onde a posse da mesma será sua, a arbitragem sinalizará “jogo passivo” dessa equipe, a

qual após a sinalização terá um tempo máximo de 5 segundos para que um dos atletas “pegue a bola” para dar continuidade a partida.

Artigo 183) As substituições não estarão limitadas.

§ 1o) Os jogadores queimados não poderão substituir jogadores ainda não queimados.

§ 2o) A substituição será autorizada somente após a equipe solicitar à mesa de controle e estiver de posse de bola no cemitério.

§ 3o) Durante o processo de substituição de atletas, o Parágrafo 2º do Artigo 172 regulamenta paralização da cronometragem.

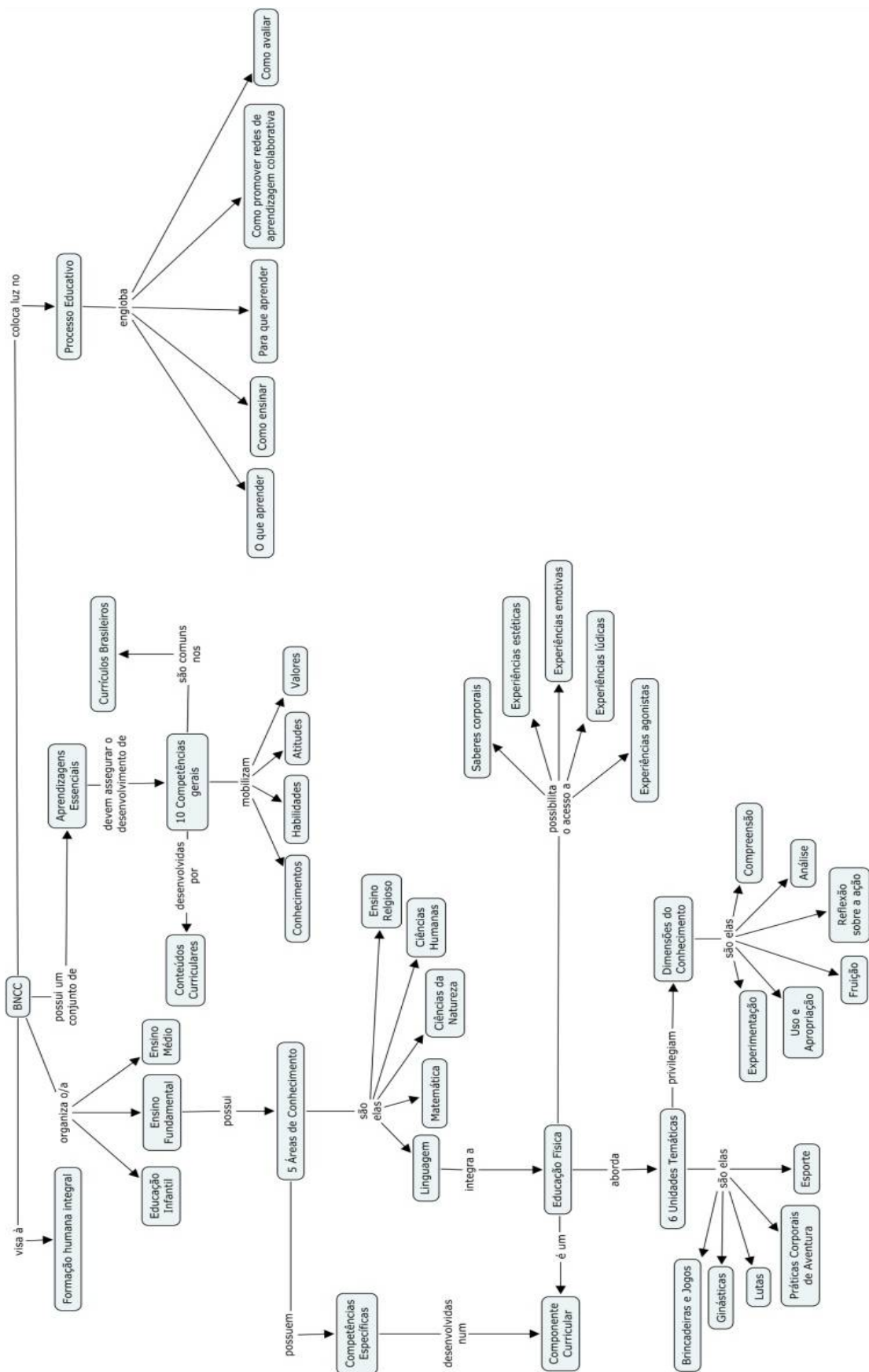
Artigo 184) O primeiro jogador do cemitério deverá apenas trocar passes, não podendo queimar.

§ Único) Após a primeira troca de jogador, o jogador do cemitério poderá queimar.

Artigo 185) Quando divididas em grupos (ou grupo único), para efeito de classificação das escolas, serão adotados os seguintes critérios de desempate:

- a) **Confronto direto, somente para o caso de 2 escolas empatadas;**
- b) **Saldo de pontos, somente dos jogos entre si das escolas empatadas;**
- c) Maior número de pontos marcados, somente nos jogos entre si das escolas empatadas;
- d) Saldo de pontos, somando-se todos os jogos realizados no grupo;
- e) Maior número de pontos marcados, somando-se todos os jogos realizados no grupo;
- f) Pontos *average*, somando-se todos os jogos realizados no grupo;
- g) **Sorteio.**

ANEXO E – COMO SE ORGANIZA A BNCC BRASILEIRA?



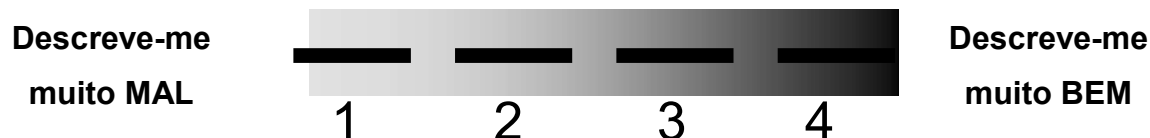
ANEXO F - ADAPTAÇÃO DA ESCALA DE EDUCAÇÃO E VALORES OLÍMPICOS



Grupo de Estudos Olímpicos (GEO USP)

Nome: _____ Ano: _____

Data de Nascimento: ___ / ___ / ___



Não existem respostas certas ou erradas. É importante que as suas respostas sejam sinceras

1	Abandono aquilo que desejo por medo de ser debochado por outros.	1	2	3	4
2	Por mais que me esforce, sou descuidado com regras e regulamentos.	1	2	3	4
3	Tenho pouca disposição para superar minhas dificuldades.	1	2	3	4
4	Tenho dificuldade durante o treino, pois me distraio com outras coisas.	1	2	3	4
5	Já pensei seriamente em desistir de treinar e competir.	1	2	3	4
6	Penso que o treino não tem contribuído mais para meu desempenho.	1	2	3	4
7	Acredito que meu desempenho é afetado pelo desempenho dos meus colegas e vice-versa.	1	2	3	4
8	Procuo colaborar com algum colega quando observo-o tendo alguma dificuldade.	1	2	3	4
90	No treino procuro achar uma melhor forma de realizar a tarefa para melhorar meu desempenho.	1	2	3	4
10	O sucesso dos meus colegas de equipe é positivo para mim.	1	2	3	4
11	Divirto-me quando estou em atividade em grupo.	1	2	3	4
12	Respeito autoridades.	1	2	3	4
13	Se eu precisar descumprir alguma regra para ganhar a partida, eu o farei.	1	2	3	4
14	Fico com raiva rapidamente quando algo ruim me acontece no treino ou na partida e isso me atrapalha.	1	2	3	4
15	Gosto de atividades que exijam muita coragem, sem me preocupar com o risco e com as regras.	1	2	3	4
16	Para mim adversários esportivos são como inimigos.	1	2	3	4
17	Participar de atividades que envolvam superação e desafios me empolgam.	1	2	3	4
18	Costumo me apresentar interessado quanto às estratégias de jogo, treinos, preparação, etc.	1	2	3	4

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética	165
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	166
ANEXO C – Termo de Assentimento	168
ANEXO D – Regras da Queimada	169
ANEXO E – Como se organiza a BNCC brasileira?	171
ANEXO F – Adaptação da Escala de Educação e Valores Olímpicos	172