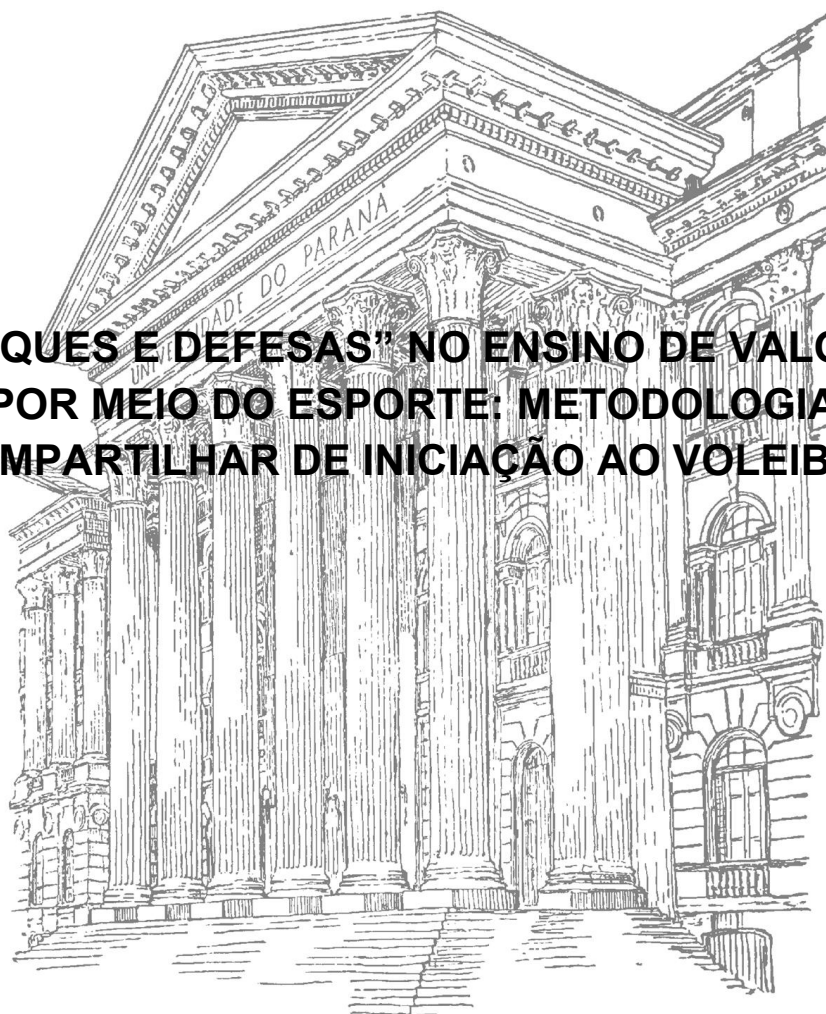


ANA ELISA GUGINSKI CARON

**“ATAQUES E DEFESAS” NO ENSINO DE VALORES
POR MEIO DO ESPORTE: METODOLOGIA
COMPARTILHAR DE INICIAÇÃO AO VOLEIBOL**



CURITIBA
2018

ANA ELISA GUGINSKI CARON

“ATAQUES E DEFESAS” NO ENSINO DE VALORES POR MEIO DO
ESPORTE: METODOLOGIA COMPARTILHAR DE INICIAÇÃO AO
VOLEIBOL

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do Título de Mestre em Educação
Física do Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, do Setor de Ciências Biológicas
da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Marchi Júnior
Co-orientador: Prof^a. Dra. Bárbara Schausteck de
Almeida

CURITIBA
2018

Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas.
Biblioteca de Ciências Biológicas.
(Telma Terezinha Stresser de Assis –CRB/9-944)

Caron, Ana Elisa Guginski

“Ataques e defesas” no ensino de valores por meio do esporte: metodologia
Compartilhar de iniciação ao voleibol. / Ana Elisa Guginski Caron. – Curitiba,
2018.

227 p.: il. ; 30cm.

Orientador: Wanderley Marchi Júnior

Co-orientadora: Bárbara Schausteck de Almeida

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de
Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

1. Projetos sociais. 2. Valores. 3. Voleibol. I. Título. II. Marchi Júnior,
Wanderley. III. Almeida, Bárbara Schausteck. IV. Universidade Federal do
Paraná. Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física.

CDD (20. ed.) 796.01



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ANA ELISA GUGINSKI CARON** intitulada: '**Ataques e Defesas**' no ensino de valores por meio do esporte: **Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Fevereiro de 2018.

WANDERLEY MARCHI JÚNIOR

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

MARCELO MORAES E SILVA

Avaliador Interno (UFPR)

BARBARA SCHAUSTECK DE ALMEIDA

Co-orientadora - Avaliador Externo (UNINTER)

LARISSA RAFAELA GALATTI

Avaliador Externo (UNICAMP)

*Ao meu Amor, ao meu marido,
ao meu apoio, ao meu amigo.
A você, Ricardo, por me incentivar e não me deixar desistir.*

AGRADECIMENTOS

Usando a analogia de um jogo de vôlei, posso dizer que até a conclusão da dissertação de mestrado, eu passei por uma partida disputadíssima, de 5 sets. Isso significa um jogo de muita dedicação e esforço e que se não tivesse uma “equipe” comigo, nada disso seria possível.

O início dessa partida não teria acontecido se não fosse pela minha família. Meu pai e minha mãe que me deram a oportunidade de estudar e sempre me apoiaram. Obrigada por acreditarem em mim e me permitirem seguir o caminho que eu escolhi, sem questionamentos. Obrigada por vocês terem formado a nossa família. Obrigada pelo exemplo de pai e de mãe e de como um casal deve viver. Obrigada por manterem a nossa família unida, mesmo que cada um tenha seus defeitos. Vocês nos ensinaram a conviver em harmonia, respeitando, relevando, rindo e sempre trabalhando muito.

Deise e Nanda, apesar das brigas na infância, agradeço por serem minhas irmãs. Cada uma com a sua personalidade e seu jeito de ser, fazemos um trio impossível. Ao meu afilhado Lucas, agradeço por me ensinar a enxergar o mundo novamente pelo olhar de uma criança, que não precisa ser tão sério e rígido. Amo muito todos vocês e adoro estar com a nossa família reunida. Peço desculpas pelas ausências, principalmente nesses dois anos de mestrado, mas o jogo foi ficando mais difícil e foi necessário mais tempo de treinamento.

Durante essa partida, o segundo set foi determinante. A escolha da cidade de Curitiba para o início do Centro Rexona de Excelência do Voleibol foi o maior divisor de águas nesse jogo. Agradeço ao Bernardo pelo início do projeto em Curitiba. Não vou nomear ninguém para não cometer a injustiça de esquecer alguém e também por ter certeza de que se o fizesse, seriam necessárias várias e várias páginas. Portanto, agradeço ao mentor do início da transformação da minha vida. Agradeço por cada oportunidade vivida, seja como aluna ou como boleira nos jogos da equipe, pelas viagens e principalmente por todas as pessoas com quem eu pude conviver. Conheci pessoas incríveis, por quem tenho um carinho enorme e que isso só foi possível porque o projeto se instalou em Curitiba.

O terceiro set foi um momento de descobertas em que ingressei na Universidade, no curso de Educação Física. Preciso fazer um agradecimento especial

à Prof.^a Dra. Letícia Godoy, que me ensinou o gosto pela pesquisa quando me inseriu no meio dos Estudos Olímpicos. A partir de então eu comecei a vislumbrar uma possibilidade de fazer mestrado. Obrigada Professora Letícia pela parceria, por seus ensinamentos, pelas risadas e por ter lançado as sementinhas da pesquisa no meu coração.

O jogo poderia muito bem ter acabado nesses três sets, mas a partida não foi encerrada. Após concluir a Educação Física, recebo o convite para iniciar as atividades no Instituto Compartilhar. Tudo novo, porém, liderado por pessoas que eu admirava. Resolvi encarar o desafio e tenho que dizer que aprendi muito. Agradeço ao Nando pela confiança depositada em mim naquele momento para iniciar um novo trabalho. Agradeço pelas inúmeras oportunidades que eu tive por estar envolvida com o Instituto. Agradeço a todos que fizeram ou fazem parte do Instituto, especialmente ao “grupo aproximado” que está no escritório frequentemente: Rubens, Kátia, Vinícius, Karla, Carol, Flávia, Tati e Josmar, vocês acompanharam esse jogo. Sei que estavam na torcida para acabar logo, porque não me aguentavam mais falando nisso *rsrsrrs*. Agradeço a todos os professores dos projetos que contribuíram para o meu amadurecimento profissional. As demandas de vocês me fazem ir atrás de soluções e aperfeiçoamento.

Ainda nesse quarto set, outra reviravolta aconteceu. Um dos responsáveis por eu estar aqui, terminando o mestrado, entrou no jogo e deu uma nova esperança para um desejo que eu achei que não ia mais se realizar. Agradeço imensamente a você, Ricardo, por ter me apoiado na decisão maluca de iniciar essa jornada. Por aguentar todos os nervosismos, as noites mal dormidas, os choros, a vontade de desistir e o distanciamento que a dedicação ao mestrado pede. Sem você eu teria desistido muito antes da conclusão, ou quem sabe, nem teria começado. Obrigada pelo seu suporte, pelas puxadas de orelha necessárias, mas também pelo carinho e afago. Tenho certeza de que formamos uma parceria para a vida e, um apoiando o outro, iremos muito longe.

Então eu resolvo entrar no quinto set. Estava completamente desaquecida, fora de forma, e para ajudar resolvo voltar para o jogo com o melhor técnico. Já que era para voltar, que seja com o melhor! Tive a imensa sorte de ter aula com o Prof. Wanderley ainda na graduação e, desde aquela época, a admiração só aumentou. Sabia que se fosse para fazer o mestrado, que ele fosse meu orientador.

Nesse caminho do mestrado tenho que agradecer por ele ser um exemplo de pessoa e de profissional. Agradecer por me inspirar não com palavras, mas com atitudes, com empenho, dedicação, humildade e muito conhecimento, além de ser exemplo de ética, humanidade e comprometimento. Acredito que o sentimento maior que vem sendo cultivado desde a graduação é uma enorme admiração. Obrigada pela acolhida e pela confiança no meu trabalho.

Além de ter escolhido o melhor técnico, voltei para a melhor equipe e pude contar com a valiosa ajuda da minha co-orientadora Bárbara Schausteck de Almeida. Mais uma vez tenho que agradecer ao Prof. Wanderley por ter indicado a Bárbara para me acompanhar nessa jornada. Obrigada Bárbara por todas as respostas para as perguntas mais bobas que uma mestranda poderia fazer, pelo tempo destinado a revisar o texto, pelas colocações perfeitas que só elevaram a qualidade da pesquisa. Obrigada por ser meu socorro em vários momentos.

A equipe coordenada pelo Prof. Wanderley também é repleta de pessoas exemplares, que me auxiliaram bastante no desenvolvimento desse 5º set. Agradeço a todos do grupo que leram, corrigiram e fizeram considerações para aprimorar meu trabalho. Agradeço a Nadyne, Leila, Taíza, André Cancelli, Renato, Igor, Tati, Ricardo, Kelwin, Amanda, Camila, Jéssica, Laura, Carla e André Quaranta por todas as reflexões que só contribuíram para essa dissertação. Certamente cada um de vocês tem uma colaboração enorme no resultado desse trabalho.

Agradeço também aos membros da banca, Prof.^a Dra. Larissa Galatti pelas valiosas contribuições, ao Prof. Dr. Michel Milstedt, que viveu a realidade do projeto Rexona, e ao Prof. Dr. Marcelo Moraes e Silva, que acompanha a minha carreira acadêmica desde a graduação e foi um incentivador para eu “voltar para o jogo” e fazer o mestrado.

Após essa longa jornada posso dizer que independente do resultado final do 5º set, estou satisfeita e aliviada de ter concluído o jogo. E como não se joga Voleibol sozinho, todas essas pessoas que eu agradei foram e continuarão sendo parte da minha equipe. Tenho certeza de que posso contar com todos em outras “disputas”.

RESUMO

Os projetos sociais que apresentam o esporte como elemento de desenvolvimento e educação de pessoas e comunidades tiveram um aumento no número de ações desde a década de 1990 na sociedade brasileira. Entretanto, ainda não há consenso sobre os benefícios educacionais atribuídos às práticas esportivas, tanto em suas metodologias quanto em seus resultados. O Instituto Compartilhar (IC) é uma organização não-governamental que desenvolve projetos sociais esportivos com a missão de promover o desenvolvimento humano por meio do esporte e do ensino de valores a partir da modalidade voleibol. Sendo assim, esta pesquisa tem o objetivo de identificar quais são os fatores que contribuem para o ensino de valores por meio da prática esportiva e quais desses fatores se fazem presentes na metodologia utilizada pelo IC. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, o embasamento teórico se dá em três áreas de conhecimento: a Sociologia, a Filosofia e a Pedagogia do Esporte. As discussões sobre os processos de socialização, especialmente os que ocorrem com o envolvimento em atividades esportivas, a discussão filosófica sobre valores do esporte e abordagens da Pedagogia do Esporte para o ensino de valores são os referenciais teóricos de suporte. Os procedimentos técnicos utilizados foram a revisão sistemática de literatura (RSL) e a pesquisa documental. A RSL fez um levantamento da produção sobre a temática de ensino de valores por meio do esporte. Foram encontrados 459 artigos sobre a temática em inglês e em português. Após a aplicação dos critérios de exclusão, foram avaliados integralmente 29 artigos. A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) foi utilizada para categorizar o material da RSL e identificar quais os fatores que contribuem para o ensino de valores por meio do esporte. Foram encontradas dez categorias, listadas em ordem alfabética: adesão, ambiente, amizades, capacitação profissional, construção coletiva, influência de outros contextos, metodologia, pertencimento, professores e regras. A análise documental foi utilizada para examinar apostilas e documentos do IC sobre a metodologia e identificar como é feito o ensino de valores. Os resultados da campanha “Ex-aluno, por onde você anda?”, realizada pelo IC com ex-alunos dos seus projetos, também foram utilizados. O professor foi o fator de destaque nos resultados da RSL, sendo a metodologia o segundo fator em número de citações. A partir dos documentos analisados, percebe-se que o IC valoriza a construção da metodologia utilizada e reconhece a importância do professor. Conclui-se ainda que, dentro dos fatores avaliados, o IC poderia incluir mais referencial teórico na sua metodologia sobre as ações pertinentes ao aspecto histórico-cultural preconizado pela Pedagogia do Esporte, para assim potencializar a ação educativa do esporte nos sentidos físicos, culturais e atitudinais.

Palavras-chave: Projetos Sociais. Esporte para Desenvolvimento. Instituto Compartilhar. Valores.

ABSTRACT

The social projects that consider sport as an element of development and education of people and communities have increased since the 1990s in Brazil. However, there is still no consensus on the educational benefits attributed to sports practices, both in their methodologies and in their results. The Instituto Compartilhar (IC) is a non-governmental organization that develops social sports projects. Its mission is to promote human development through sport by teaching of values through volleyball. Thus, this research aims to identify which factors contribute to the teaching of values through sports and which of them are in the IC methodology. As a qualitative research, the theoretical basis is given in three areas of knowledge: Sociology, Philosophy and Sports Pedagogy. Specifically, discussions on socialization processes, especially those resulting from involvement in sports activities, philosophical debates about sports values and approaches from Sports Pedagogy to teaching values. The methods are based on systematic review (SR) and research in documents. The SR was based on a survey of the scientific production on the theme of teaching values through sports in Portuguese and English. The survey collected 459 articles. After the exclusion criteria, 29 articles were considered. The content analysis (BARDIN, 2016) was used to categorize the SR material and to identify the factors that contribute to the teaching of values through sport. Ten categories were found and listed alphabetically in Portuguese: adherence, collective construction, environment, friendships, influence of other contexts, professional training, methodology, sense of belonging, teachers and rules. The documents' analysis examined the IC methodology and how teaching values occur. The results of the "Alumni, where have you been?" campaign, conducted by the IC, were also referenced. The teacher was the most important factor in the results of the SR, and methodology was the second. The IC recognizes the relevance of the methodology and the teacher. Among the SR factors, the IC could include more references in its methodology on the actions related to the historical-cultural referral recommended by the Pedagogy of Sport, in order to potentialize the educational action of the sport in the physical, cultural and attitudinal senses.

Key words: Social Projects. Sport for Development. Instituto Compartilhar. Moral Values.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DESCRIÇÃO GERAL SOBRE O PROCESSO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	31
FIGURA 2 – MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA DE CÔTE E FRASER-THOMAS2007)	93
FIGURA 3 – DEZ CATEGORIAS DE FATORES IDENTIFICADAS A PARTIR DA LITERATURA CIENTÍFICA QUE CONTRIBUEM PARA O ENSINO DE VALORES POR MEIO DO ESPORTE.....	125
FIGURA 4 – REDE DE INFLUÊNCIA DOS DEZ FATORES CATEGORIZADOS A PARTIR DA LITERATURA CIENTÍFICA QUE CONTRIBUEM PARA O ENSINO DE VALORES POR MEIO DO ESPORTE.....	128
FIGURA 5 – ORGANOGRAMA CENTRO REXONA DE EXCELÊNCIA DO VOLEIBOL - 1997.....	132
FIGURA 6 – ORGANOGRAMA PROGRAMAS E PROJETOS DO IC – 2016.....	141
FIGURA 7 – VALORES ENFATIZADOS EM CADA CATEGORIA DA MCIV.....	156
FIGURA 8 – NUVEM DE PALAVRAS COM O SIGNIFICADO ATRIBUÍDO A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PELOS EX-ALUNOS.....	183

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PALAVRAS CHAVES DA RESULTANTE CONCEITUAL QUANTO À CARACTERIZAÇÃO, ESTRATÉGIA-METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS EM PEDAGOGIA DO ESPORTE.....	95
QUADRO 2 – NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO, AUTORES, ANO DE PUBLICAÇÃO, TÍTULO E TIPO DE PESQUISA DOS ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	102
QUADRO 3 – QUADRO 3 – DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA.....	108
QUADRO 4 – PRESENÇA DAS DEZ CATEGORIAS IDENTIFICADAS PELA ANÁLISE DE CONTEÚDO NOS ARTIGOS SELECIONADOS.....	109
QUADRO 5 – DIMENSÕES DE QUADRA, IDADE, ALTURA DE REDE E FORMA DE JOGO POR CATEGORIA, DE ACORDO COM A MCIV.....	150
QUADRO 6 – DIVISÃO DE CONTEÚDOS DO VOLEIBOL CONFORME AS CATEGORIAS, DE ACORDO COM A MCIV.....	152
QUADRO 7 – RELAÇÃO ENTRE OS VALORES DO MCIV, FAIXA ETÁRIA E FASES DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE PIAGET E KOHLBERG.....	155
QUADRO 8 – VALORES E CONTRA-VALORES QUE ORIENTAM AS ATIVIDADES DA MCIV.....	156
QUADRO 9 – ATIVIDADES QUE REFORÇAM A APRENDIZAGEM DOS VALORES POR CATEGORIA E PARTE DA AULA, DE ACORDO COM O MCIV	157

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DAS PUBLICAÇÕES SELECIONADAS POR ANO, EM PORTUGUÊS E INGLÊS – 1995-2016.....	106
GRÁFICO 2 – RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” POR GRUPOS DE IDADE.....	170
GRÁFICO 3 – GRAU DE ESCOLARIDADE DOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”	171
GRÁFICO 4 – OPÇÕES DE CURSOS SUPERIORES PELAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”	172
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS ESCOLHIDOS PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” NAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS.....	172
GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS ESCOLHIDOS PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE.....	173
GRÁFICO 7 – DIVISÃO DOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” POR PROJETOS QUE PARTICIPARAM....	174
GRÁFICO 8 – NOTAS DE 5 A 10 ATRIBUÍDAS AO PROFESSOR PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”.....	175
GRÁFICO 9 – NÍVEL DE APRENDIZAGEM DAS MODALIDADES ENSINADAS NOS PROJETOS DO IC.....	176
GRÁFICO 10 – MOMENTOS DA AULA MAIS APRECIADOS PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”	176
GRÁFICO 11 – NOTAS DE 5 A 10 ATRIBUÍDAS AOS EVENTOS PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”	177
GRÁFICO 12 – NOTAS DE 5 A 10 ATRIBUÍDAS ÀS AULAS PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”	178

GRÁFICO 13 – NOTAS DE 5 A 10 ATRIBUÍDAS ÀS AMIZADES PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”	179
GRÁFICO 14 – ENVOLVIMENTO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS DOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” COM O PROJETO.....	180
GRÁFICO 15 – PARTICIPAÇÃO DOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” NAS CATEGORIAS DOS PROJETOS.....	181
GRÁFICO 16 – VALORES APRENDIDOS PELOS EX-ALUNOS DURANTE O PROJETO.....	182
GRÁFICO 17 – CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO NO DESENVOLVIMENTO COMO CIDADÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”	183

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TOTAL DE ALUNOS, NÚMERO DE PROJETOS, NÚCLEOS, CIDADES COM NÚCLEOS E ESTADOS COM PROJETOS DO IC DESDE 2005 ATÉ 2016.....	142
--	-----

LISTA DE SIGLAS

AERP	Associação de Emissoras de Radiodifusão do Paraná
CBV	Confederação Brasileira de Voleibol
CCE	Centro de Capacitação Esportiva
CEI	Colégio Centro de Educação Integrada
CISA	Centro de Informação sobre Saúde e Álcool
CF	Constituição Federal
DMSP	<i>Developmental Model of Sport Participation</i>
EA	Esporte em Ação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIVB	Federação Internacional de Voleibol
IC	Instituto Compartilhar
IDECA	Instituto de Desenvolvimento Cultural, Educacional e Ação Comunitária
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPAD	Instituto de Atenção e Prevenção às Drogas
MCIV	Metodologia Compartilhar de Iniciação do Voleibol
MDPE	Modelo de Desenvolvimento de Participação Esportiva
MO	Movimento Olímpico
NIV	Núcleos de Iniciação ao Voleibol no Paraná
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil para Interesse Público
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SDP IWG	<i>Sport for Development and Peace International Working Group</i>

SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SIMAC	Sistema de Monitoramento e Avaliação do Compartilhar
SIGIC	Sistema de Gerenciamento Instituto Compartilhar
UNESCO	Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura
UnP	Universidade Potiguar
VR	Vôlei em Rede

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 METODOLOGIA.....	28
2. CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE VALORES POR MEIO DO ESPORTE	38
2.1 O JOGO NUNCA É 1X1: ESPORTE E SOCIALIZAÇÃO	38
2.1.1 Émile Durkheim: a socialização como educação moral	41
2.1.2 Georg Simmel: socialização como interação	54
2.1.3 O esporte como um elemento de socialização	63
2.2 DA VISÃO DA FILOSOFIA, O QUE SÃO VALORES?	71
2.3 PARA ALÉM DO “TOQUE, MANCHETE E SAQUE”: ABORDAGENS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE	83
3 DA LITERATURA AO INSTITUTO COMPARTILHAR	101
3.1 AMPLIANDO A VISÃO DE JOGO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE O ENSINO DE VALORES POR MEIO DO ESPORTE	101
3.2 A UNIÃO DA TÉCNICA E DA TÁTICA: O INSTITUTO COMPARTILHAR.....	129
3.2.1 As origens: do Centro Rexona de Excelência do Voleibol às ações do Instituto Compartilhar	130
3.2.2 A Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol	147
4 “RECEPÇÃO, LEVANTAMENTO E ATAQUE”: LIGANDO OS FATORES ESSENCIAIS PARA O ENSINO DE VALORES	186
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS	207

1 INTRODUÇÃO

O esporte é, com frequência, visto e utilizado como ferramenta para contribuir para o desenvolvimento de pessoas e comunidades. De acordo com Kidd (2008) no início do século XX, o *Playground Movement* surgiu em diferentes países desenvolvidos economicamente para atender às demandas de uma recreação segura por parte da classe trabalhadora, que possibilitou a criação de instalações adequadas para a prática esportiva, fundamental para o desenvolvimento social, da saúde física e do bem-estar dos trabalhadores. Para Darnell (2012, p. 12, tradução livre) “a participação no esporte e atividade física foi presumida para oferecer benefícios tangíveis e sustentáveis que se estendiam além de simplesmente jogar o jogo”.

A partir de 1978 há um reconhecimento internacional institucionalizado dessa leitura do esporte enquanto ferramenta, pois foi nesse ano que houve a publicação da Carta Internacional da Educação Física e do Esporte pela Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)¹. Esta carta coloca, no seu artigo 1º, as atividades físicas como um direito para todas as pessoas (crianças, adultos e idosos). O caráter inclusivo da carta destaca a relevância do esporte, estimulando o desenvolvimento de ações em diversas esferas da vida social.

Embora esse reconhecimento pelas instituições internacionais multilaterais se dê em décadas mais recentes, é sabido que o esporte vinha sendo praticado desde o século XIX por públicos variados e com significados específicos de acordo com os contextos diversos de cada época e grupo social. (ALMEIDA; MARCHI JÚNIOR, 2015). Nessas diferentes formas de manifestação, intenções de utilizar o esporte como ferramenta, visando alcançar objetivos educacionais, de desenvolvimento e saúde, possivelmente tem uma origem anterior. Porém, para os objetivos dessa pesquisa, limitamo-nos a apontar esses marcos recentes, que têm uma influência perceptível no cenário em análise.

Em 2003, a assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Resolução n. 58/5 intitulada “Esporte como um meio para promover educação, saúde, desenvolvimento e paz”, em que convida instituições (governos,

¹ A UNESCO é uma agência das Nações Unidas que atua nas áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 07 fev. 2016

federações esportivas, comitês olímpicos, entre outros) a desenvolverem o esporte e a educação física em suas políticas de atuação e programas de desenvolvimento. Essa resolução estimula o uso do esporte para atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio que visam combater a pobreza extrema e outros males da sociedade².(ONU, 2003).

A resolução da ONU de 2003 solidificou esse conceito e acrescentou, além do termo desenvolvimento, a conotação do esporte como promotor da paz. Segundo Levermore (2008, *apud* DARNELL, 2012), algumas categorias englobam os projetos classificados como esporte para desenvolvimento e paz como: resolução de conflitos, entendimento cultural, desenvolvimento de infraestrutura, consciência educacional, empoderamento de grupos marginalizados, encorajamento de atividade física e saúde e direcionamento para o desenvolvimento econômico.

No Brasil, a utilização do esporte como um elemento de contribuição para o desenvolvimento das comunidades é percebida desde a década de 1980, a partir de iniciativas pontuais de filantropia de algumas empresas ou fundações. A partir da década de 1990, observa-se no país um grande aumento do número de projetos esportivos promovidos por organizações não governamentais (ONGs) e da atividade do terceiro setor (EIRAS, 2011). O crescimento desse tipo de atividade está relacionado à abordagem aprovada na Constituição Federal (CF) de 1998 sobre assistência social, sendo um marco na ampliação de direitos sociais como o aumento na proteção social de responsabilidade pública. Os poderes públicos na esfera federal, estadual e municipal são responsáveis pelo fomento dessas ações.

O desenvolvimento do terceiro setor no Brasil também influenciou o aumento no número de projetos sociais executados no país. De acordo com Szazi (2006), ocorreu, nos últimos trinta anos, uma mudança nos papéis ocupados pelos atores sociais. A sociedade civil se reorganizou para garantir e promover direitos que eram de responsabilidade do Estado – primeiro setor. O terceiro setor existe pelo entendimento de que o Estado não consegue garantir direitos básicos de maneira

² De acordo com a ONU (2003), representantes de 191 países assinaram, em conferência na sede das Nações Unidas em Nova Iorque em setembro de 2000, a Declaração do Milênio em que se comprometeram a combater a pobreza extrema e outros males da sociedade. Esses países se comprometeram com uma série de oito objetivos para combater a pobreza extrema com prazo de realização até o final de 2015. Esses objetivos ficaram conhecidos como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e são: 1- Redução da Pobreza. 2- Atingir o ensino básico universal. 3- Igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres. 4- Reduzir a mortalidade na infância. 5- Melhorar a saúde materna. 6- Combater HIV/AIDS, malária e outras doenças. 7- Garantir a sustentabilidade ambiental. 8- Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

satisfatória, e pode ser definido como “o conjunto de agentes privados com fins públicos, cujos programas visam atender direitos sociais básicos e combater a exclusão social”. (SZAZI, 2006, p. 22).

Essa reorganização de papéis na sociedade brasileira é vista por algumas correntes de pensamento como sendo decorrente da política neoliberal³ em que o Estado não se apresenta mais como responsável único pelo bem-estar social. O Estado divide com a sociedade civil organizada as responsabilidades para a promoção de saúde, educação, trabalho, entre outros. De acordo com Correia (2008), essa divisão favorece a criação de um espaço para ações assistencialistas que visam diminuir as desigualdades sociais e econômicas por meio de ações compensatórias. As ONGs são a institucionalização jurídica do terceiro setor e, segundo Silveira (2007, p. 80), “podem ser consideradas como corpos intermediários entre o Estado e o mercado, com a clara intenção de 'consertar' as deficiências da ação estatal e também os malefícios causados pelo mercado”.

Na lógica neoliberal, o entendimento sobre a ineficiência do Estado incentiva a atuação das ONGs, uma vez que o terceiro setor passa a ser o representante das questões sociais. Dessa forma, os direitos sociais garantidos pela Constituição Federal brasileira como educação, saúde, esporte, entre outros, passam a ser serviços ofertados por ONGs. De acordo com Silveira (2009, p. 56), “esta proposta de responsabilidade social individual substitui a concepção de direitos sociais pela concepção de serviços sociais, configurando-se como concessão ou ainda mercadoria a ser consumida”. A obrigação do Estado é substituída pela “boa ação” de grupos ou indivíduos e as cobranças por direitos não garantidos é amenizada com as atuações da sociedade civil.

Visões críticas sobre o terceiro setor refletem sobre a afirmação da ideologia neoliberal possivelmente implícita neste desenvolvimento promulgado pelas ações das ONGs. Essa tendência da sociedade civil de ocupar áreas que seriam deveres do Estado pode ser vista como forma de avanço ou retrocesso, principalmente com o

³ De acordo com Hofling (2001, p. 37) no neoliberalismo “as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade”. Nessa perspectiva, a política da livre concorrência e da livre iniciativa regulam a economia e as relações sociais. Mais ainda, as políticas públicas são bem-vindas se promovidas por setores da própria sociedade, através do terceiro setor e com interferência mínima do Estado.

entendimento difuso sobre o posicionamento do terceiro setor, seja de enfrentamento ou complacência, reforçando a ideologia neoliberal. (MELO, 2004; STIGGER; THOMASSIM, 2013).

Silveira (2009, p. 56) apresenta que a divisão das responsabilidades dos setores, sendo o terceiro setor responsável pela execução de direitos sociais, leva a sociedade civil a se organizar para resolver seus problemas, e não para reivindicar seus direitos, gerando assim um processo de “despolitização e repolitização pelo não conflito”. Com a atuação do terceiro setor, as questões sociais se afastam das esferas políticas e econômicas, como se não dependessem delas também.

A concessão da execução dos direitos sociais, no caso específico desse trabalho se referindo ao direito ao esporte no Brasil, pode ser exemplificada pelos convênios firmados entre governos e ONGs. De acordo com Martines (2009), essa aproximação pode ser interessante para os governos porque potencializa a sua área de atuação e também, em alguns casos, divide o ônus da oferta do esporte com o setor privado que financia algumas ONGs. Entretanto, essa mesma autora apresenta que esse interesse não é unilateral. As ONGs também se mostram dispostas a estabelecer convênios com os governos não somente para auxiliar nas questões sociais. O relacionamento com o governo pode garantir legitimidade para a causa e para o trabalho realizado, além de aumentar a rede de influências e contatos que esses convênios podem gerar.

O escopo de ações e objetivos dos projetos de esporte para desenvolvimento é tão amplo que suscitam questionamentos sobre a possibilidade de somente a prática esportiva dar conta desses complexos problemas sociais. O esporte deve ser considerado como uma das partes para a resolução dos problemas e não como a única possibilidade. (COALTER, 2013; COAKLEY, 2015c).

Ao pensar o esporte para o desenvolvimento como uma política social, Weiss (1993, *apud* COALTER, 2013) afirma que muita energia é gasta tentando mudar os comportamentos e atitudes do público-alvo específico desses projetos de esporte para desenvolvimento sem gastar a mesma energia em mudanças das estruturas institucionais e dinâmicas sociais que mantêm o público-alvo nessa condição. Dessa forma, a discussão precisa ser ampliada, superando as visões que consideram o esporte um fenômeno à parte da sociedade.

Os projetos de esporte para desenvolvimento derivam de uma onda de iniciativas políticas de países desenvolvidos (grande maioria situada no hemisfério

Norte) para ‘ajudar’ os países em desenvolvimento (quase sua totalidade localizada no hemisfério Sul). (DARNELL, 2012). A lógica neoliberal dos países desenvolvidos é repassada para os países em desenvolvimento por meio de financiamentos que visam aumentar infraestrutura física esportiva e oferecer projetos esportivos previamente formatados, com objetivos que o financiador externo julga necessários para a comunidade onde serão implementados. Nesse contexto, Donnelly et al. (2011) apontam para a reflexão necessária sobre essa conotação do esporte como neocolonialista⁴, cujos proponentes dos projetos, por vezes, não consultam as necessidades locais para sua implantação.

O crescimento enfatizado pelo esporte pode ser tanto para indivíduos como para comunidades. De acordo com o *Sport for Development and Peace International Working Group – SDP IWG* (Grupo de Trabalho Internacional sobre Esporte para o Desenvolvimento e Paz, em tradução livre)⁵, o esporte apresenta os maiores benefícios em desenvolvimento individual, promoção da saúde e prevenção de doença, integração social e ampliação de capital social, construção da paz e prevenção/resolução de conflitos, alívio pós-trauma ou desastres e normalização da vida, crescimento econômico, comunicação e mobilização social. (SDP IWG, 2007).

Ao mesmo tempo, de acordo com Coakley (2015c), a compreensão dada pela sociedade ao esporte tende a mitificá-lo, como se ele fosse inerentemente bom e puro. A partir desse “mito”, a simples prática esportiva garantiria ao praticante o aprendizado de somente atributos positivos, não limitando esses benefícios às pessoas, mas expandindo suas utilidades para o desenvolvimento de comunidades.

A crítica do autor aponta para a necessidade de relativizar a ação de causa-efeito atribuída ao esporte. Os objetivos educacionais apontados como efeitos da prática esportiva sobre, principalmente, crianças e jovens participantes de projetos sociais, podem não ser tão diretos. Assim, a dimensão "salvacionista" conferida ao esporte precisa ser discutida à luz de entendimentos sobre os significados atribuídos dentro do contexto sociocultural de quem o pratica e da pedagogia utilizada no seu

⁴ Para Melo e Rocha Júnior (2012, p. 238) é possível definir o neocolonialismo como “a manutenção ou retomada de uma relação hierárquica entre países, reproduzindo, em um momento pós-colonial, práticas típicas do período colônia”.

⁵ Grupo de Trabalho Internacional sobre Esporte para o Desenvolvimento e Paz é uma iniciativa com o objetivo de promover a integração do Esporte para o Desenvolvimento e a política de Paz através de recomendações para governos nacionais e internacionais de estratégias de desenvolvimento. (SDP IWG, 2007). Disponível em <<http://www.sportanddev.org/en/connect/organisation.cfm?org=575>>. Acesso em: 20 jan. 2016

ensinamento, a fim de garantir os benefícios a que se propõe, sejam eles no desenvolvimento pessoal - com ensino de valores e outras condutas morais - ou comunitário.

Estudos apontam que a prática de atividades esportivas pode contribuir para o ensino de valores para crianças e adolescentes. (SKINNER; ZAKUS; COWEL, 2008; HOLT; NEELY, 2011; SANCHES; RUBIO, 2011). O conceito de valor pode ser entendido, de acordo com Goergen (2005), como princípios acordados, que servem de orientação para tomada de decisão com o fim de se ter uma vida digna, buscando uma sociedade justa e democrática.

Entretanto, existem várias barreiras para que esses benefícios sociais sejam realmente alcançados pelos participantes. Entre elas, é possível destacar: a formação e a visão filosófica do profissional que atua diretamente com as crianças e adolescentes (SANCHES; RUBIO, 2011; KOH; CAMIRÉ, 2015); o tempo de permanência dos participantes nos projetos (VIANA; LOVISOLO, 2009); a falta de avaliação dos resultados alcançados (BAILEY, 2005) e dificuldades de coerência metodológica entre os objetivos estimados e as atividades propostas. (HIRAMA, 2008). Para Coakley (2011b), é metodologicamente difícil estabelecer uma relação direta entre a participação esportiva e o desenvolvimento pessoal ou social. Para esse autor, as pesquisas que se propõem a investigar as mudanças pessoais dos jovens ao longo de sua trajetória de vida não conseguem separar os possíveis benefícios a partir da prática esportiva de outras influências sociais e fatores estruturais não relacionados ao esporte.

No contexto de projetos socioesportivos, apesar de ser ainda uma área de pesquisas acadêmicas recente, é possível perceber uma tendência de extremos nas análises realizadas. Para Stigger e Thomassin (2013), as pesquisas em projetos socioesportivos, principalmente no âmbito da Educação Física, apresentam posicionamentos apologistas e posicionamentos críticos sobre os sentidos que esses projetos assumem. Para esses autores, as análises polarizadas (podendo ser positivas ou negativas) não consideram os espaços de relações sociais nos quais os projetos socioesportivos se desenvolvem. Na busca do conhecimento produzido na temática, esse binômio pode auxiliar na compreensão dos posicionamentos de diferentes autores.

As pesquisas realizadas não são unânimes em apontar os benefícios educacionais do esporte ou mesmo em negá-los. Eccles e Barber (1999) estudaram

os benefícios e os riscos do envolvimento de crianças e jovens em diferentes atividades extracurriculares como: atividades em igrejas e voluntariado, participação em equipes esportivas, teatro, dança, ou atividades acadêmicas como clube de física e matemática. A participação em atividades esportivas de competição foi a única atividade que apresentou resultados positivos – como comprometimento na escola, boas notas e boa trajetória acadêmica, mas também apresentou resultados negativos - participantes mais propensos a se envolverem em comportamentos de risco e abuso de álcool. O estudo de Hansen, Larson e Dworki, (2003) corrobora com os achados de Eccles e Barber (1999), mostrando que a participação em atividades esportivas também pode trazer experiências tanto positivas como negativas para os jovens participantes. Ainda sobre a dualidade nos achados de pesquisas, estudos apontam para uma relação entre a prática de esportes de contato e comportamentos violentos fora do ambiente esportivo, principalmente em homens. (PAPPAS; McKENRY; CATLETT, 2004; KREAGER, 2007).

Diversos autores apontam a necessidade de conferir um tratamento pedagógico⁶ ao esporte para potencializar seus impactos educacionais. (VENDITTI JUNIOR; SOUSA, 2008; BARROSO; DARIDO, 2009; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; LEONARDI et al., 2014). A Pedagogia do Esporte é um dos campos de conhecimento que estuda propostas de ensino e aprendizagem das práticas esportivas sendo seu objetivo “a reflexão, a sistematização, a avaliação, a organização e a crítica do processo educativo, por meio do esporte”. (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009, p. 2).

Armour (2011) afirma que a Pedagogia do Esporte é de difícil definição por abranger o complexo processo de aprendizagem no amplo sentido do esporte, relacionando aspectos multidimensionais de diferentes áreas de interesse como educação, psicologia, sociologia, história, ciências esportivas entre outras. Essa mesma autora explica que, para compreender os resultados na formação de crianças que passarem por práticas esportivas com tratamento pedagógico, é necessário compreender a complexa relação entre o contexto da escolha dos conteúdos

⁶ Para Libâneo (2012, p. 13), a pedagogia “é o campo teórico-investigativo que diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo”. Quando utiliza o termo “práticas educativas”, o autor amplia o conjunto de práticas para além da escola, englobando a família, o trabalho, a rua. Assim, existem diferentes tipos de pedagogia como a pedagogia familiar, a pedagogia do trabalho, podendo ser incluída a Pedagogia do Esporte.

ensinados, as necessidades das crianças e jovens e o papel dos professores como exemplos de atitudes e valores morais. O entendimento da Pedagogia do Esporte passa pela compreensão de cada uma dessas partes e da sua análise em conjunto.

Dentro do contexto dos projetos sociais, a Pedagogia do Esporte pode oferecer contribuições sobre metodologias de ensino das modalidades esportivas, ampliando seu aprendizado para além do ensino do gesto técnico. Para Barroso e Darido (2009), é fundamental a inclusão de situações-problema que podem favorecer um avanço no pensamento crítico e estimular a adoção de comportamentos que estimulem valores e a autonomia por meio da prática esportiva.

Para aumentar o conhecimento sobre esporte como uma ferramenta educacional e também promotora de desenvolvimento, é imperativo investigar profundamente a capacitação dos profissionais, a metodologia adotada pelos projetos esportivos e a coerência entre o que é ofertado e os resultados esperados. Sob a mesma ótica, complementarmente, analisar ainda quais outros fatores interferem no desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes a partir do esporte. O estudo de casos específicos de ONGs que desenvolvem projetos esportivos tem o potencial para gerar uma melhor compreensão das ações do esporte com foco no desenvolvimento.

O Instituto Compartilhar (IC) é uma ONG que desenvolve projetos socioesportivos desde 1997, tendo enquanto missão ⁷ a promoção do desenvolvimento humano por meio do esporte. No ano de 2016, atendeu aproximadamente 3.500 crianças com idade entre nove e quatorze anos em 40 núcleos espalhados por seis estados brasileiros – Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

O IC foi fundado por Bernardo Rocha de Rezende, mais conhecido como Bernardinho, no ano de 2003. Ex-técnico da seleção brasileira masculina de Voleibol, Bernardinho é reconhecido no meio esportivo e fora dele pela conquista de medalhas olímpicas como jogador e técnico, com as seleções brasileiras masculina e feminina de vôlei. Sua experiência positiva com um projeto socioesportivo anterior, também

⁷ A missão de uma empresa, organização, instituição é o que define o seu propósito, a razão de ser dessa corporação. Segundo Chiavenato (1999), a missão funciona como orientador para as atividades da organização. Ela tem por finalidade clarificar e comunicar os objetivos, os valores e a estratégia adotada pela organização.

criado por ele, chamado Centro Rexona de Excelência do Voleibol⁸, teria feito com que ele idealizasse o IC. Bernardinho afirma que procurava uma maneira de retribuir para a sociedade tudo o que ele havia conquistado com o esporte, percebendo a possibilidade do IC utilizar o esporte para inspirar os jovens a realizarem seus sonhos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2007b).

A atuação do IC se dá por meio da elaboração e da implantação dos projetos prioritariamente nas escolas públicas em diferentes realidades sociais do Brasil, da disponibilização do material apropriado para o ensino do voleibol a partir da metodologia própria desenvolvida pelo projeto, do refinamento desta metodologia, da capacitação de professores e profissionais que atuam diretamente nos núcleos, do acompanhamento das atividades desenvolvidas em cada núcleo e da elaboração de instrumentos de avaliação. Os projetos são sempre implantados em parceria com o primeiro setor (prefeituras ou governos estaduais) responsável pelo local em que as atividades são desenvolvidas e também pelos profissionais que atuam nos projetos; e com o segundo setor (empresas privadas) que financiam a compra dos materiais de aula, uniformes e custos de capacitação dos professores e demais procedimentos administrativos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2007b).

Os alunos participantes dos projetos do IC realizam as atividades oferecidas duas vezes por semana, com duração de 50 minutos, sempre no contraturno escolar. As turmas nos projetos são divididas pelas faixas etárias em diferentes categorias de acordo com a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol (MCIV). Essa metodologia utiliza-se da adaptação do tamanho de quadra, altura da rede e número de jogadores à capacidade física dos alunos e da ludicidade para o ensino de técnicas e táticas do voleibol. Além disso, pela inserção do trabalho com valores em todos os momentos das aulas, o IC estimula sua aprendizagem e seu desenvolvimento, como por exemplo a cooperação, o respeito, a responsabilidade e a autonomia. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012c; 2014).

As crianças de nove e dez anos participam da categoria “Mini 2x2”, em que os times são formados por duplas, o tamanho da quadra é 7m x 3,5m e a altura da rede é de 1,80m. As crianças de onze e doze anos participam da categoria “Mini 3x3”,

⁸ De acordo com Castanheira (2008), o Centro Rexona de Excelência do Voleibol foi criado em fevereiro de 1997 na cidade de Curitiba. O projeto englobava duas frentes distintas, porém complementares: uma equipe feminina adulta profissional e um projeto de iniciação ao voleibol para crianças e adolescentes de 9 a 14 anos de escolas públicas. A parceria entre o Governo do Estado do Paraná, a Unilever (antiga Gessy-Lever) e Bernardo Rocha de Rezende permitiu a realização desse projeto.

em que os times são formados por trios, o tamanho da quadra é 12m x 4,5m e a altura da rede é de 2,00 metros. Os adolescentes de treze anos participam da categoria “Mini 4x4”, em que os times são formados por quartetos, o tamanho da quadra é 14m x 7m e a altura da rede é de 2,20m. E os adolescentes de quatorze e quinze anos participam da categoria “Vôlei”, com o número de jogadores, tamanho da quadra e altura da rede iguais ao jogo de Voleibol oficial, sendo seis jogadores em cada time, tamanho da quadra 18m x 9m e altura de rede feminina de 2,24m e masculina de 2,43m. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2014).

O ensino de valores, conforme a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol, é feito em todos os momentos da aula por meio de atividades que representam a aplicação dos valores em situações práticas. Cada categoria tem um valor principal que é enfatizado nas atividades. A saber: cooperação na categoria Mini 2x2, responsabilidade na categoria Mini 3x3, respeito na categoria Mini 4x4 e autonomia na categoria Vôlei. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012c).

De acordo com o documento “Desenvolvimento de Valores na Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol”, a inserção dos valores é feita a partir de intervenções práticas durante a aula de todas as categorias. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011a). Como exemplos, a categoria Mini 2x2 utiliza a logística⁹ em rodízio de organização dos exercícios, ou seja, todos os alunos realizam o exercício e também auxiliam juntando as bolas, enfatizando a cooperação. Na categoria Mini 3x3 a logística é prioritariamente alternada, com um grupo realizando o exercício e outro grupo sendo responsável pelo recolhimento das bolas, enfatizando as diferentes responsabilidades. Na categoria Mini 4x4 a logística também é prioritariamente alternada, porém um ou mais alunos são chamados para auxiliar o professor no lançamento das bolas estimulando assim o respeito do grupo caso o lançamento do aluno auxiliar não seja perfeito. E na categoria vôlei os alunos são incentivados a propor e coordenar as atividades de aquecimento e também sugerir modificações nos exercícios realizados. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011a).

O resultado de pesquisas com ex-alunos dos projetos do IC indicou que eles reconhecem uma relevante influência positiva quanto à assimilação de valores,

⁹ De acordo com o mesmo documento, as logísticas são uma forma de organização dos exercícios da segunda parte da aula. “Elas foram pensadas e estabelecidas para fortalecer e favorecer a vivência prática dos valores durante as aulas, facilitando a aprendizagem e o entendimento da cooperação, responsabilidade, respeito e autonomia pelos alunos.” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b, p. 18).

manutenção de hábitos saudáveis de vida e desenvolvimento como cidadão. (MARCHI JÚNIOR; AFONSO; MOREIRA, 2014). Embora as ações do IC tenham uma metodologia própria que vem sendo construída e aperfeiçoada em mais de vinte anos, entendemos que há, potencialmente, espaço para diálogo entre o que se realiza nessa organização e o que vem sendo discutido pela literatura científica, especialmente quanto ao ensino de valores por meio da prática esportiva. Considerando isso, acreditamos que esse diálogo pode gerar uma mútua contribuição, tanto para aperfeiçoar ou otimizar a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol, como também para auxiliar na construção de metodologias para outras ações de esporte para o desenvolvimento, ao contribuir no conhecimento coletivo a partir de um estudo de caso. Dessa forma, propõe-se como problema para a presente pesquisa a seguinte questão: quais são os fatores, de acordo com a literatura científica, que contribuem para o ensino de valores por meio da prática esportiva e quais desses fatores se fazem presentes na Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol?

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar quais são os fatores, de acordo com a literatura científica, que contribuem para o ensino de valores por meio da prática esportiva e quais desses fatores se fazem presentes na Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol.

Os objetivos específicos são: (1) identificar na literatura científica quais os fatores para uma prática efetiva no ensino de valores por meio da iniciação esportiva de crianças e adolescentes; (2) descrever a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol, com ênfase nas estratégias utilizadas para o ensino de valores; e (3) relacionar os fatores para uma prática efetiva no ensino de valores identificados na literatura científica com as estratégias pedagógicas utilizadas na Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol.

A opção de investigar os fatores que contribuem para o ensino de valores por meio da prática esportiva com ênfase na Metodologia Compartilhar de Iniciação surge do envolvimento pessoal da pesquisadora com a temática. Tendo o Voleibol como paixão, acompanhava as partidas da Superliga feminina e masculina de Voleibol, além dos jogos das seleções brasileiras feminina e masculina, pela televisão e por notícias de jornais, desde a década de 1990. Apesar de apreciar muito a modalidade, não tinha muitas oportunidades de praticá-la. A falta de envolvimento da família com o esporte e desconhecimento de outras oportunidades gratuitas fizeram com que a prática do Voleibol em treinamentos acontecesse na escola somente aos treze anos.

Essa dificuldade para praticar o Voleibol começa a mudar quando o já citado Centro Rexona de Excelência do Voleibol se inicia em 1997, na cidade de Curitiba. Com a aprovação no teste seletivo para ingressar no projeto, grandes expectativas foram criadas ao ver nesse projeto, com a convivência diária com o Bernardinho, a oportunidade de construir uma carreira como jogadora de Voleibol profissional.

Apesar da carreira como jogadora não ter prosperado, o Centro Rexona de Excelência do Voleibol ofereceu oportunidades que construíram o caminho até o objeto de estudo dessa dissertação. A prática das aulas de Voleibol no projeto reforçou a escolha profissional de cursar Educação Física. O posterior engajamento profissional, já no IC, como estagiária, professora e atualmente coordenadora, permitiram uma visão completa dos projetos socioesportivos oferecidos pela instituição. A transição de professora para coordenadora dos projetos do IC proporcionou a ampliação da compreensão sobre o planejamento, execução e avaliação de projetos esportivos.

No processo de expansão dos projetos do IC para outros estados além do Paraná, o aprendizado sobre planejamento, estabelecimento de parcerias e processos de gestão demonstraram sua centralidade para o bom atendimento dos alunos. A preocupação com uma metodologia de fácil compreensão para os professores, treinamento contínuo e avaliação das ações realizadas passaram a ser constantes na rotina de trabalho. Assim, a visão focada anteriormente somente no atendimento direto ao aluno foi ampliada, pensando em formas de melhorar o impacto das ações oferecidas a todos os envolvidos com os projetos, sejam alunos, professores ou parceiros. Durante todas essas fases – aluna, estagiária, professora e coordenadora – os questionamentos sobre o impacto da participação esportiva na vida de crianças e adolescentes sempre permeou o caminho, assumindo diferentes abrangências durante todos esses anos e neste momento resultou no problema dessa pesquisa.

A relevância acadêmica desse estudo se justifica na análise da produção científica na área. Para Bailey (2005) e Gould e Carson (2008), existe uma necessidade e uma lacuna de estudos sobre o desenvolvimento positivo de crianças e jovens por meio do esporte. Coakley (2011b) também aponta para as dificuldades de encontrar pesquisas sobre as mudanças que o esporte pode promover na vida de crianças e adolescentes que não sejam embasadas em relatos pessoais de experiências vividas.

No Brasil, existe a necessidade de investigar mais sobre a avaliação de projetos sociais (VIANA; LOVISOLO, 2009), os motivos de adesão à prática das atividades (MELLO; VOTRE; LOVISOLO, 2011), a coerência metodológica apresentada pelos projetos sociais com definições de práticas pedagógicas para contribuir na formação do cidadão (BARBIRATO, 2005; BARROSO; DARIDO, 2009) e também sobre as possíveis mudanças de comportamento apresentadas pelos participantes. (MACHADO, 2006). Apesar de não abranger todas as carências apresentadas, esta pesquisa pode auxiliar em algumas delas, como na análise da coerência metodológica frente aos resultados esperados, principalmente contribuindo nos estudos sobre projetos sociais que utilizam o esporte como ferramenta de ensino.

Socialmente, a pesquisa se justifica porque poderá servir como referencial de reflexão para implementação de ações utilizando o esporte para desenvolvimento social em outras realidades. Iniciativas governamentais ou do terceiro setor podem se utilizar dos apontamentos levantados nesse estudo para orientar futuros programas, considerando os fatores críticos para o ensino de valores por meio do esporte. Essa dissertação também visa aprimorar as ações do próprio IC, refletindo sobre a metodologia utilizada em seus projetos, podendo propor mudanças que terão impacto no público atendido, bem como poderão embasar a construção de metodologias em outros projetos que tenham diferentes necessidades.

1.1 METODOLOGIA

Com o objetivo de compreender, a partir da literatura científica, o conhecimento produzido na área de esporte para o desenvolvimento, esta pesquisa será caracterizada pela abordagem qualitativa que, segundo Triviños (1987), permite compreender o objeto de estudo em um contexto, com suas relações e mudanças, não observando somente sua aparência. Em um primeiro momento, o embasamento teórico se dá a partir de três grandes áreas de conhecimento: a sociologia, a filosofia e a pedagogia. As discussões sobre processos de socialização (DURKHEIM, 2011; SIMMEL, 2006), especialmente aqueles que ocorrem com o envolvimento em atividades esportivas, a discussão filosófica sobre valores do esporte (DACOSTA, 2009; GOERGEN, 2005) e abordagens da Pedagogia do Esporte para o ensino de valores (BARROSO, DARIDO, 2009; PAES, 1996; MACHADO; GALATTI; PAES, 2015) são o referencial teórico de suporte para essa pesquisa.

A partir desse embasamento, foi possível utilizar os procedimentos técnicos da revisão sistemática da literatura (RSL) e a pesquisa documental para alcançar os objetivos propostos. A RSL é uma ferramenta que utiliza como fonte de dados a literatura que já foi publicada sobre determinado tema. A realização desse tipo de revisão é interessante porque consegue unir as informações de várias pesquisas sobre o mesmo tema, apresentando resultados conflitantes ou coincidentes. (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Petticrew e Roberts (2006) aprofundam a explicação sobre a RSL afirmando que é um método para organizar grandes quantidades de informação e dar respostas sobre o que funciona ou não, entre outros tipos de perguntas. Esse é também um método para identificar áreas de incertezas ou onde pouca pesquisa foi feita. Para os autores, o mais importante da RSL é que, por meio de um conjunto de métodos científicos que buscam evitar erros tendenciosos, reúne, avalia e sintetiza os estudos relevantes para responder a uma pergunta específica.

Os critérios explícitos de busca, sistematização e apreciação crítica dos resultados garantem um diferencial da revisão sistemática para outros tipos de revisão, porque permitem abranger um grande número de literatura relevante, não ficando limitada a leitura de poucos artigos. Além disso, a RSL tem um sentido de não somente sintetizar todo o conhecimento disponível sobre um assunto, mas em fazê-lo com a intenção de responder a uma, ou a um conjunto, de perguntas específicas.

Esse método de pesquisa também auxilia em áreas de incerteza, em que as conclusões tidas como verdades não apresentam evidências convincentes.

Uma revisão sistemática será de particular valor quando existem incertezas sobre o que mostram as evidências sobre um tópico particular: por exemplo quando existem incertezas sobre a eficácia de uma intervenção em particular (como a eficácia de políticas de bem-estar do governo em trazer as pessoas de volta para o emprego), ou no debate sobre a relação entre duas variáveis (saúde na infância e resultados educacionais e de emprego na idade adulta). Nestas circunstâncias a revisão sistemática pode ajudar a esclarecer a questão, providenciando uma visão com autoridade sobre as evidências presentes, e sugerir direções para novas pesquisas. (PETTICREW; ROBERTS, 2006, p. 46, tradução livre)¹⁰.

¹⁰ Do original em inglês: “A systematic review will be of particular value when there is uncertainty about what the evidence on a particular topic shows: for example when there is uncertainty about the effectiveness of a particular intervention (such as the effectiveness of government welfare-to-work policies in getting people back into employment), or debate about the relationship between two variables (for example, the relationship between health in childhood and educational and employment outcomes in adulthood). In these circumstances a systematic review may help clarify the question, provide an authoritative overview of the current evidence, and suggest directions for future research”. (PETTICREW; ROBERTS, 2006, p. 46).

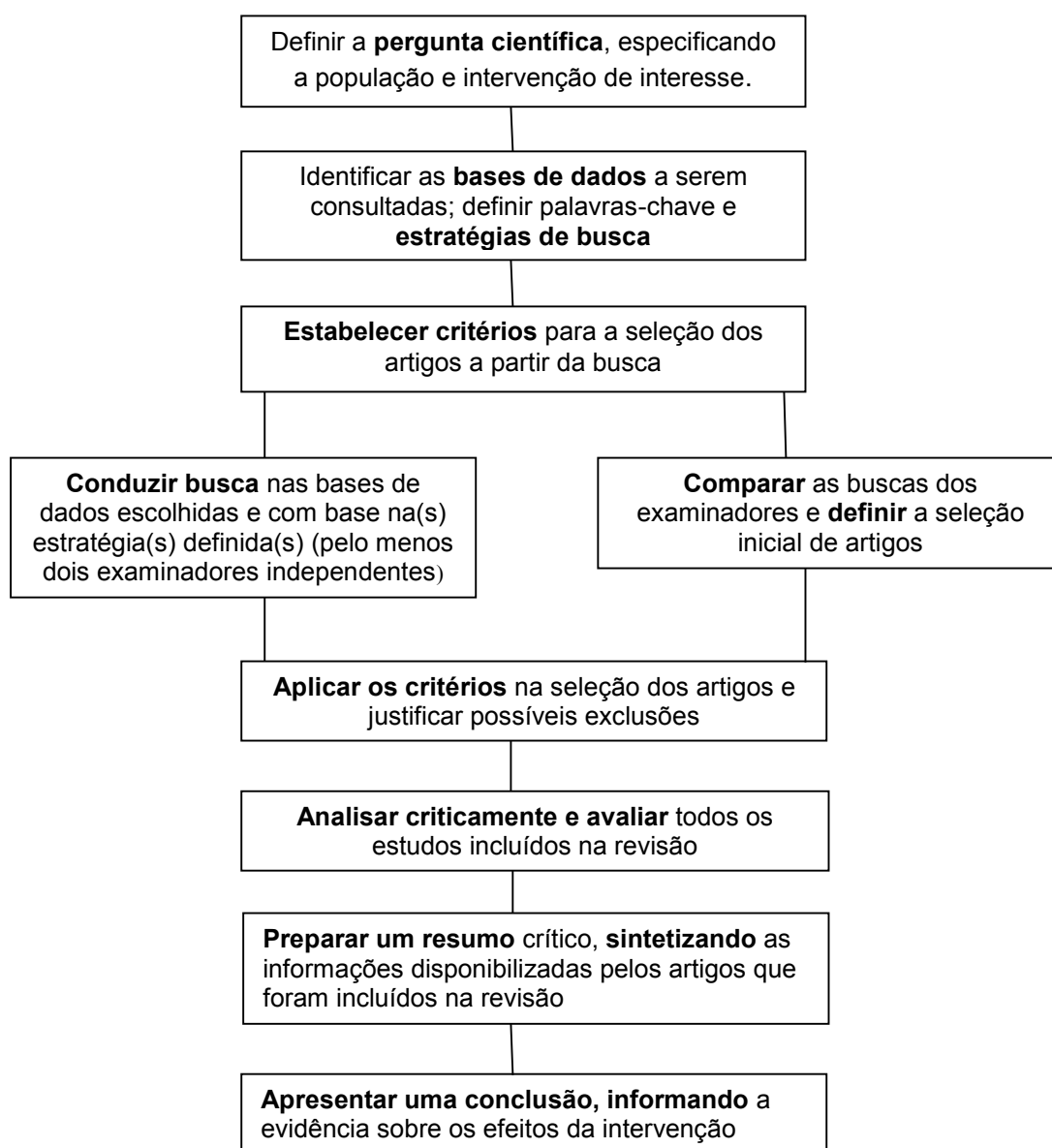
É possível considerar como uma área de incerteza o uso do esporte como uma ferramenta de educação ou socialização. Ainda não está claro quais os fatores que contribuem para os resultados positivos dessa prática, sendo a RSL um método possível para verificar as evidências das pesquisas nessa área.

A realização da RSL exige que várias etapas sejam seguidas para que os resultados sejam coerentes com o método utilizado. Sampaio e Mancini (2007, p. 85) mostram que

(...) é essencial que o pesquisador prepare um protocolo de pesquisa que inclua os seguintes itens: como os estudos serão encontrados, critérios de inclusão e exclusão, definição dos desfechos de interesse, determinação da qualidade dos estudos e apresentação de resumos e conclusões críticas.

A figura 1 mostra quais são essas etapas.

FIGURA 1 – DESCRIÇÃO GERAL SOBRE O PROCESSO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA



FONTE: Sampaio e Mancini (2007).

De acordo com as etapas mostradas na figura 1, o primeiro passo para o início de uma revisão sistemática é a definição da pergunta a ser respondida pelo material encontrado nas buscas. Para esta RSL foi definida a seguinte pergunta científica: “Quais os fatores que contribuem para o ensino de valores por meio do esporte para crianças e adolescentes?” De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as pessoas até 12 anos de idade incompletos são consideradas crianças, e as

peças de 12 anos completos até 18 anos são considerados adolescentes. (BRASIL, 1990).

Os procedimentos de buscas foram realizados nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library* (Scielo) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), *National Library of Medicine* (Medline) e Índice Bibliográfico Espanhol de Ciências da Saúde (Ibecs) via portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), no período de 5 a 14 de abril de 2017.

Para a definição das palavras-chave foram realizados diversos testes com palavras relacionadas à temática desse trabalho. Termos como “socialização”, “pedagogia”, “filosofia”, “valores” e “moral” foram testadas nas buscas. Para delimitar o escopo dos resultados, essas mesmas palavras foram sempre associadas, por meio do operador booleano *AND* à palavra “esporte” ou suas derivações, como esportivo.

Optou-se por utilizar o recurso de busca de truncagem (\$), que encontra derivações de uma palavra a partir de um radical, em todas as palavras pesquisadas porque as palavras utilizadas na busca apresentam muitas variações que se referem ao mesmo radical como por exemplo, educação e educacional, ou esporte e esportivo(a). Além disso, o símbolo da truncagem permite a inclusão também dos plurais de todos esses termos. Isso significa que artigos que utilizavam palavras como esportes e valores também foram contemplados. Mesmo com a possibilidade de aumentar muito o resultado das buscas por causa do uso do recurso \$, essa opção foi mantida para não perder nenhum estudo relevante.

A diversificação de assuntos e a quantidade de resultados que apareceram nos testes preliminares foram muito diferentes, visto que são termos abrangentes e que podem ser, em alguns casos, utilizadas com significados diferentes do objetivo dessa pesquisa. Os mesmos testes foram realizados com as palavras em inglês¹¹ e pôde-se perceber que a tradução literal dos termos não seria a melhor opção, considerando os contextos culturais de utilização de determinadas palavras. Além disso, com o contato com a literatura científica no idioma inglês, foi possível perceber quais os termos mais utilizados nessa temática e auxiliar na definição dos termos para a busca.

Por fim, as combinações das palavras-chave em português, que melhor abrangiam a temática dessa pesquisa foram as seguintes: “esport\$”, “educa\$”, “valor\$” e também “esport\$”, “moral\$” e “valor\$”. As palavras-chave em inglês

¹¹ Os idiomas das palavras-chave utilizadas nas buscas foram somente o português e o inglês pelo domínio da autora dessas duas línguas.

utilizadas para a busca foram “*sport\$*”, “*educ\$*” e “*moral\$*”, além disso também foi utilizada a expressão “*positive youth development*¹²” combinada com “*sport\$*” nas buscas das palavras-chave em inglês. A busca dessas palavras foi feita em todos os índices (título, autor, assunto) de todas as bases de dados consultadas.

Os critérios de inclusão foram estabelecidos da seguinte forma: (a) artigos com texto nos idiomas português e inglês; (b) artigos revisados por pares; (c) artigos publicados a partir da década de 1990; (d) artigos que apresentavam o resumo na base de dados consultada. A partir das buscas com as palavras-chave e esses critérios de inclusão foram obtidos 459 artigos. Essa seleção passou pela apreciação de três avaliadores¹³ independentes que adotaram critérios de exclusão para chegar à relação final dos artigos analisados nessa RSL.

Os critérios de exclusão foram os seguintes: (a) artigos duplicados; (b) artigos que fossem de revisão; (c) artigos com população diferente de crianças e adolescentes; (d) artigos com foco em atletas de elite; (e) artigos com referências a testes de aptidão física; (f) artigos da Pedagogia do Esporte com foco no referencial técnico-tático; (g) outros artigos que não tinham relação com o tema.

Foram selecionados artigos publicados a partir da década de 1990 até o ano de 2016. Durante o período em que a pesquisa foi realizada, nenhum artigo do ano de 2017 tinha sido publicado com os critérios de busca estabelecidos. A opção por artigos a partir da década de 1990 se deve em função de uma mudança nas pesquisas sobre socialização por meio da prática esportiva. Até a década de 1980, o entendimento da socialização seguia um modelo determinista. Esse modelo considerava que os indivíduos eram passivos no processo de aprendizagem. Posteriormente, a interação passa a ser o elemento primordial na socialização, possibilitando outras possibilidades de condução das aprendizagens, inclusive por meio do esporte. (DONNELLY; YOUNG, 1988; COAKLEY, 1993). Frente ao início de um novo olhar para as pesquisas sobre os possíveis benefícios sociais atribuídos a prática esportiva¹⁴ é que foi estabelecida a utilização de artigos publicados a partir da década de 1990.

¹² O significado de *positive youth development* é abordado com clareza no subcapítulo 2.3 – “Para além do toque, manchete e saque: abordagens da Pedagogia do Esporte”.

¹³ Participaram dessa RSL ao todo três avaliadores, sendo a primeira avaliadora a autora desse trabalho, a segunda avaliadora uma mestranda em Educação Física, e a terceira avaliadora uma graduada em Educação Física com atuação na área de projetos socioesportivos.

¹⁴ Essa discussão é desenvolvida no subcapítulo 2.1.3 – “O esporte como elemento de socialização”.

A apreciação de cada um dos avaliadores classificou os 459 artigos em “Sim” (artigo participante da RSL) e “Não” (artigo excluído da RSL). O primeiro passo dessa avaliação foi a leitura dos títulos, sendo seguido da leitura dos resumos e então, baseados nos critérios de exclusão, identificar o artigo como “Sim” ou “Não”. As listagens dos dois avaliadores foram comparadas e casos de divergência na classificação foram submetidos à opinião de um terceiro avaliador.

As comparações das avaliações resultaram em 31 artigos para serem incluídos na RSL e 6 artigos com divergência. Após validação do terceiro avaliador mais 4 artigos foram incluídos, totalizando 35 artigos a serem analisados na RSL. Dos 424 artigos que não foram utilizados nessa RSL, 5 foram excluídos pelo critério “a”, 29 foram excluídos pelo critério “b”, 110 foram excluídos pelo critério “c”, 119 pelo critério “d”, 76 pelo critério “e”, 4 pelo critério “f” e 81 artigos foram excluídos pelo critério “g”.

Os 35 artigos selecionados foram integralmente lidos e 6 artigos foram excluídos da RSL porque, apesar de terem relação com o tema e não se enquadrarem nos critérios de exclusão, não apresentaram resposta para a pergunta norteadora dessa RSL, que compreende a identificação de fatores que colaboram para o ensino de valores por meio do esporte para crianças e adolescentes. O resultado do material selecionado para essa RSL compreende 29 artigos, sendo 11 em língua portuguesa e 18 em língua inglesa.

As três etapas finais da RSL, mostradas na figura 1, que correspondem a análise crítica dos artigos selecionados, um resumo das informações encontradas e a conclusão foram realizadas por meio do método de análise de conteúdo. Bardin (2016, p. 44) define esse método como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo organiza-se em três fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) o tratamento dos resultados e interpretação. A pré-análise é a etapa de seleção e organização do material para a constituição de um *corpus* de análise, ou seja, o agrupamento do material que será analisado. A exploração do material é a fase mais longa e consiste na aplicação de técnicas sistemáticas para identificar as variáveis, hipóteses, presenças e ausências no *corpus* analisado. E o tratamento dos resultados e interpretação consiste em tornar os dados brutos em resultados significativos. (BARDIN, 2016).

A RSL e a análise de conteúdo são complementares, pois partilham de fases, mas apresentam avanços. A fase de pré-análise e constituição do *corpus* da análise de conteúdo foi realizada pelos critérios da RSL. A exploração do material e a interpretação dos resultados foram utilizadas da análise de conteúdo para aprofundar e dar maior consistência nas últimas três etapas da RSL.

Após a leitura dos artigos e o uso das técnicas de análise de conteúdo foram elencadas 10 categorias que contribuem para o ensino de valores por meio do esporte. A saber em ordem alfabética: (1) Adesão, (2) Ambiente, (3) Amizades, (4) Capacitação Profissional, (5) Construção Coletiva, (6) Metodologia, (7) Pertencimento, (8) Professores, (9) Interferência de outros Contextos e (10) Regras.

O resumo das informações é apresentado de forma detalhada no subcapítulo 3.1 – “Ampliando a visão de jogo: revisão sistemática de literatura sobre o ensino de valores por meio do esporte”. Já a pesquisa documental foi utilizada para apresentar os conceitos presentes em documentos relacionados à Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol. Godoy (1995, p. 21) indica que "o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental". Relatórios anuais, apostilas de treinamento de professores e cadernos pedagógicos são alguns dos documentos do IC que apresentam os fundamentos da Metodologia em questão e que podem ser analisados nessa etapa da pesquisa.

Os resultados da pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?”¹⁵ realizada em 2013 pelo IC, com ex-alunos dos seus projetos, também foram utilizados como documentos de análise nesse estudo. Esta pesquisa teve por objetivo avaliar o impacto da participação nos projetos na vida dos ex-alunos. Um dos principais pontos de interesse desse estudo foi investigar se houve a incorporação dos valores ensinados durante as atividades esportivas. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015c).

¹⁵ Após 17 anos de atividades o IC percebeu a necessidade de realizar uma avaliação para saber a percepção dos ex-alunos sobre a participação nos projetos. Essa pesquisa foi realizada por meio de questionários on-line respondidos pelos ex-alunos e a divulgação foi feita via *Facebook* do IC. Foram obtidos 738 questionários respondidos. As perguntas foram elaboradas com a intenção de investigar como os alunos significam a sua passagem pelo projeto, se aprenderam a jogar voleibol, como e se eles assimilaram os valores ensinados e se pode ter ocorrido a transferência desses valores para as outras esferas das suas vidas. Os resultados completos da pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?” estão disponíveis em <http://www.compartilhar.org.br/relatorio/2014/ex-aluno_completo_publicacao.pdf>.

A técnica de análise de conteúdo, utilizada na análise dos documentos referentes a metodologia, também foi utilizada na exploração dos resultados da pesquisa “Ex-aluno: por onde você anda?”. Os dados coletados pela pesquisa realizada pelo IC foram apresentados em duas etapas, sendo que a primeira permite verificar as características da amostra. Na segunda etapa, a apresentação de alguns resultados da pesquisa auxiliou na discussão com o que foi levantado na RSL e com o que é realizado pelo IC.

Para a análise de uma das perguntas abertas do questionário, foi utilizado o recurso da criação de uma “nuvem de palavras”. De acordo com Gusmão e Reis (2017, p. 66)

Esta técnica pode ser compreendida como uma forma de visualização de dados linguísticos, que mostra a frequência com que as palavras aparecem em um dado contexto. A técnica de construção desta Nuvem consiste em usar tamanhos de letras diferentes de acordo com as ocorrências das palavras na categoria analisada, gerando uma imagem que apresenta um conjunto de palavras, coletadas do corpo do texto e agregadas de acordo com sua frequência, sendo que as palavras mais frequentes aparecem no centro da imagem e as demais em seu entorno, de modo decrescente. Dessa maneira, a aplicabilidade desta técnica contribui para a visualização do que é mais relevante nos artigos selecionados.

Foram corrigidos eventuais erros de ortografia nas respostas dos ex-alunos e as palavras foram mantidas no singular, porque a ferramenta de agrupamento reconhece qualquer diferença na ortografia. Para a construção da nuvem foi utilizado o *WordArt*¹⁶, um programa de livre acesso, que cria nuvem de palavras para seus usuários. Para usar essa ferramenta é necessário acesso à internet.

Os documentos necessários para a pesquisa documental foram acessíveis pelo envolvimento da pesquisadora na instituição. O envolvimento pessoal da pesquisadora com o IC, durante longo período até o presente, traz como benefícios um conhecimento mais profundo das ações e o acesso aos materiais documentais para análise. Por outro lado, por essa mesma relação, houve uma constante preocupação e vigilância nas análises, para que posicionamentos e interpretações passionais fossem evitadas, ao mesmo tempo em que uma visão crítica pudesse ser incorporada. Dentro das possibilidades dessa aproximação, buscou-se uma leitura crítica construtiva, que contribuísse com o IC e com outras instituições que promovem o esporte dentro de parâmetros semelhantes.

¹⁶ O WordArt está disponível em: <<https://wordart.com/create>>. Acesso em: 14 set. 2017.

As escolhas dos procedimentos metodológicos também auxiliaram no distanciamento pessoal da pesquisadora e o objeto de análise. A RSL e a análise de conteúdo apontam para métodos sequenciais que auxiliam na tentativa de não deixar que predisposições pessoais orientem a coleta de dados. Ainda que não sejam meios definitivos ou que garantam totalmente imparcialidade, eles são contemplados com o cuidado e a reflexividade, em um trabalho de vigilância constante.

Para alcançar os objetivos propostos, a organização dessa dissertação se dá em quatro capítulos, com a seguinte divisão. No capítulo 1 “Introdução”, é feita a caracterização da pesquisa e apresentação dos caminhos metodológicos.

No capítulo 2 “Conhecimento sobre o ensino de valores por meio do esporte”, discute-se de que forma o esporte contribui na aprendizagem de valores, além da apresentação de uma definição de valores que será fundamental para a construção do trabalho. O capítulo, para fins didáticos, é dividido em três subcapítulos: no subcapítulo 2.1 “O jogo nunca é 1x1: esporte e socialização” são apresentados os conceitos de socialização para Durkheim, Simmel e contextualização do esporte como elemento de socialização; no subcapítulo 2.2 “Da visão da filosofia, o que são valores?” são discutidos os valores do esporte sob a luz da filosofia; e no subcapítulo 2.3 “Para além do toque, saque e manchete: abordagens da Pedagogia do Esporte” a Pedagogia do Esporte apresenta possibilidades de unir os construtos teóricos abordados nos subcapítulos anteriores.

O capítulo 3 “Da literatura ao Instituto Compartilhar”, está dividido em dois subcapítulos, sendo o subcapítulo 3.1 “Ampliando a visão de jogo: revisão sistemática sobre o ensino de valores por meio do esporte” composto pelos dados da revisão sistemática da literatura, enquanto o subcapítulo 3.2 “A união da técnica e da tática: o Instituto Compartilhar” apresenta a descrição do Instituto Compartilhar e da Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol.

No capítulo 4 “Recepção, levantamento e ataque: ligando os fatores para o ensino de valores” está a discussão entre o que foi apresentado sobre ensino de valores na sociologia, na Pedagogia do Esporte e na filosofia, com os achados na revisão sistemática e o que é feito na Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol.

No capítulo 5 estão as considerações finais, no qual o problema de pesquisa é retomado e suas principais respostas são fornecidas.

2. CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE VALORES POR MEIO DO ESPORTE

O processo de aprendizagem de valores é complexo, acontece em um longo período de tempo e está sujeito a diversas influências que, se possível, devem convergir para a mesma direção nos referenciais que se deseja ensinar. Devem ser considerados os aspectos socioculturais, cognitivos e afetivos na internalização dos valores por crianças e adolescentes, constituindo assim diferentes possibilidades de análise sobre os meios mais eficazes para essa aprendizagem. As abordagens unilaterais de análise apresentam dificuldades em abranger toda a riqueza e complexidade desse processo. (MARTINS; BRANCO, 2001).

Quando se propõe a estudar o esporte como um possível meio de contribuição para a aprendizagem de valores é necessário abranger uma série de conhecimentos que englobem algumas das perspectivas explicadas por Martins e Branco, objetivando uma visão ampla do processo de internalização dos valores. Por isso, no decorrer deste capítulo serão abordadas três áreas de conhecimento, a Sociologia, a Filosofia e a Pedagogia do Esporte, procurando identificar as potencialidades do esporte nesse processo de ensino-aprendizagem.

2.1 O JOGO NUNCA É 1X1: ESPORTE E SOCIALIZAÇÃO

Em um estudo sobre a contribuição da participação de crianças e adolescentes em um projeto social esportivo nos processos de socialização, Lazzari e Thomassim (2010, p. 5) apresentam como considerações que “[...] o processo de incorporação de condutas e valores na prática, não se estabelece de forma linear e direta, mas se dá no interagir, no dialogar com diferentes contextos sendo que as crianças não são passivas nos seus processos de aprendizagem”. Para compreender melhor a possível contribuição da participação esportiva como um agente socializador é necessário investigar com maior aprofundamento o que se entende por socialização e as várias interpretações para este conceito.

Segundo consta no dicionário de Sociologia organizado por Scott (2010, p. 192), socialização “é um processo de aprender a tornar-se membro de uma sociedade, por meio do qual nos tornamos seres sociais”. Em outras palavras, a socialização é um processo que, por meio do ensino de valores, hábitos e formas de agir, torna o indivíduo capaz de fazer parte de uma sociedade. (MALCOLN, 2008).

A socialização inicia-se no momento em que a criança tem os primeiros contatos com sua família, começando a acumular habilidades necessárias para conviver em sociedade e prolonga-se por toda a vida. O aprendizado de normas de conduta, valores e outras habilidades é resultante da interação com outros indivíduos em diferentes espaços. (SCOTT, 2010).

A família e a instituição escolar sempre foram consideradas agentes privilegiadas de socialização (BOURDIEU; PASSERON, 1975; DURKHEIM, 2011b; PIAGET, 1994) visto que estão presentes em momentos cruciais do desenvolvimento e influenciam fortemente as formas de interações sociais que vão possibilitar a socialização. Entretanto, atualmente, os modos de socialização das crianças, antes muito restritos à escola e à família, vêm se alterando de acordo com os estilos de vida dos seus pais e das configurações das instituições sociais como um todo.

Barbirato (2005) explica que após o advento da sociedade industrial passou-se a ter uma delimitação entre o mundo adulto (mundo do trabalho) e o mundo infantil que até então não existia. A criança aprendia valores e costumes com a convivência diária com os diferentes membros da família e nas obrigações sociais que participava. A partir da confirmação da hegemonia industrial o papel de socialização das crianças passa a ser responsabilidade de instituições específicas, como a escola, além da família. No contexto das sociedades contemporâneas, Mollo-Bouvier (2005, p. 392) apresenta quatro fenômenos importantes que refletem as mudanças ocorridas na socialização principalmente de crianças: “generalização do trabalho das mulheres, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, aumento da precariedade econômica com o crescimento do desemprego e transformações na família”.

Essas alterações na dinâmica social fortalecem o papel de outros agentes nesse processo, apresentando novos modelos de socialização. A influência não está mais restrita à família e à escola, podendo ser atribuída também à mídia, grupos sociais (SETTON, 2009), e por que não ao esporte?

O conceito de socialização se torna abrangente e multifacetado de acordo com a realidade social estipulada. Para Grigorowitschs (2008, p. 37), o processo de socialização na sociedade contemporânea é complexo e abrangente

Em suas dimensões mais amplas, os processos de socialização envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas);

suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião, etc.); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social, etc.).

Essa amplitude de agentes socializadores apresentados ainda por Grigorowistchs (2008) é tema de discussão recente. Setton (2005, p. 346) destaca que até a década de 1960, a família e a escola eram estudadas como instituições de socialização que caminhavam em perfeita harmonia para “o desenvolvimento da ordem do sistema social”, com escassas considerações sobre outros agentes socializadores. Marcon e Cenci (2014) corroboram com as reflexões de Setton (2005) e afirmam que a partir de 1960-1970 as sociedades contemporâneas passam por grandes transformações em diversas áreas que exigem reflexões sobre novos modelos de socialização. Os autores listam as seguintes transformações que colaboram para a complexidade das sociedades e instituições sociais:

[...] reconhecimento da pluralidade étnico-cultural e gênero; movimentos migratórios; enfraquecimento das figuras de autoridade e das instituições tradicionais; multiplicação de espaços de aprendizagem não escolares; apelos ao consumo; relativismo moral; marcante privatização da política; encolhimento da esfera moral à esfera privada, entre outras. (MARCON; CENCI, 2014, p. 3).

A investigação sobre o papel do esporte como um agente socializador que aparece na sociedade também em decorrências das transformações apresentadas por Marcon e Cenci (2014) necessita que inicialmente sejam compreendidas as vertentes que os agentes socializadores podem adotar. O conceito de socialização tem sua origem em teorias de reprodução e manutenção da ordem social. (GRIGOROWITSCHS, 2008). Setton (2009) compartilha da mesma vertente afirmando que a socialização pode ser um condicionamento dos indivíduos a padrões de conduta exercendo um poder de controle social, mas apresenta uma segunda direção, em que a socialização é um processo de aquisição de conhecimentos objetivando tornar o indivíduo humano e civilizado.

Ambas as vertentes apresentadas passam pelo contexto das transformações sociais em que são atribuídos diferentes significados aos participantes do processo de socialização e as instituições e agentes socializadores. Neste trabalho a discussão será no intuito de compreender as particularidades sobre os papéis dos agentes

socializadores e em que medida o esporte passa a também ser uma instância socializadora.

Para estruturar essa análise optou-se por buscar em autores com diferentes perspectivas, como Émile Durkheim e Georg Simmel, os elementos que fundamentem um diagnóstico sobre a socialização, para, em seguida, entender as possibilidades e limites do esporte como um agente socializador. O aprofundamento sobre a diversidade conceitual dos autores escolhidos para contribuir neste trabalho será feito nos parágrafos a seguir, seguindo a ordem destacada acima: Durkheim será abordado de início, seguido de Simmel, que apesar de ser contemporâneo, apresenta uma concepção de sociedade e de socialização composta por outras relações; finalmente, autores que buscaram entender a relação esporte e socialização auxiliam na compreensão do esporte como potencial agente socializador.

2.1.1 Émile Durkheim: a socialização como educação moral

A escolha de Émile Durkheim (1858-1917) para discutir uma das perspectivas de socialização se deu porque ele é considerado um dos primeiros a desenvolver este conceito em sociologia. Este sociólogo francês contribuiu consideravelmente para a consolidação da Sociologia enquanto ciência empírica e acadêmica na França. Além disso, o tema da educação - considerado por ele sinônimo de socialização - sempre ocupou lugar de destaque no desenvolvimento da sua Sociologia. O autor ministrou aulas de pedagogia no período de 1887 a 1902 na Faculdade de Letras de Bordeaux e a partir de 1906, passou a ocupar a cátedra definitiva de Ciência da Educação na Sorbonne. (VARES; BORTULUCCE, 2015).

O período de vida de Durkheim foi um momento histórico conturbado na Europa, marcado por crises econômicas, crescente urbanização e modernização da sociedade e a construção da Primeira Guerra Mundial. Todas essas transformações se refletem nas tensões entre valores e instituições que estavam sucumbindo e outras novas normas que estavam sendo gradativamente implantadas em uma sociedade industrial e capitalista. (GALTER; MANCHOPE, 2003). A compreensão do momento histórico-social vivido por Durkheim é fundamental para compreender sua concepção de educação e como esta pode contribuir para a continuidade da sociedade.

A Revolução Industrial (1780 – 1830) impulsionou a consolidação da sociedade capitalista e alterou definitivamente o mundo do trabalho, dissolvendo tradições e

iniciando novos modos de produção (PRONI, 1997). A exploração da mão-de-obra com jornadas de trabalho excessivas e uma crescente pobreza de uma população que deixou o campo para se submeter às novas lógicas capitalistas na cidade reforçou um pesadelo social em que as bases morais da sociedade são destruídas e substituídas por uma nova ordem baseada na concorrência individual.

Lucena (2010) apresenta que os desdobramentos da crise da década 1870 fomentaram os ideais de Durkheim, que percebia um futuro muito incerto para a sociedade capitalista. A Grande Depressão Capitalista de 1873-1896 caracterizou-se por uma longa crise que abateu toda a Europa, oriunda do descompasso entre a superprodução de mercadorias industriais e o baixo poder aquisitivo dos consumidores, decorrente do aumento do desemprego e pela redução dos salários. (DOBB, 1983; ALVES, 2012). À vista disso, as consequências derradeiras foram a falência de empresas, a restrita concentração do capital, a busca externa de mercados consumidores e de fontes de matérias-primas, com o consecutivo acirramento das relações internacionais. (ALVES, 2012).

As transformações impostas pela sociedade capitalista influenciaram Durkheim e outros pensadores a refletir sobre o futuro da humanidade. Segundo Lucena (2010), um intenso debate aconteceu com interpretações variáveis sobre a crise. Augusto Comte¹⁷, considerado como uma das influências de Durkheim, versava uma visão otimista da crise, afirmando que “uma sociedade de máquinas avançava e por ela a construção de uma sociedade mais avançada na história da humanidade “ (Ibidem, p. 296). Já Durkheim afirmava que as marcas da crise do capitalismo e da estruturação da Primeira Guerra Mundial podiam ser entendidas como sinônimos de desagregação e ausência de moral. Para Durkheim, “a crise indicava a necessidade de construção de uma moral coletiva, condição fundamental para a manutenção da sociedade da forma como ela era”. (LUCENA, 2010, p. 269).

As preocupações de Durkheim com relação à consolidação da sociedade capitalista se deram também em virtude da concretização de uma sociedade sob a lógica do individualismo. O capitalismo só firmou suas bases devido ao

¹⁷ Augusto Comte (1798-1857) foi um filósofo francês fundador do positivismo, que pode ser compreendido, além de uma teoria da ciência, também como uma proposta de reforma da sociedade e da religião. O pensamento positivista prega que somente o conhecimento científico é o verdadeiro, desconsiderando qualquer outro tipo de verdade. O valor principal para Comte era a ordem, sendo fundamental o aprendizado o quanto antes da disciplina, da obediência e da hierarquia. (ISKANDAR; LEAL, 2002).

desenvolvimento de um certo individualismo e de uma racionalidade da organização da vida social. (PRONI, 1997). Para Durkheim, o individualismo é o maior inimigo para a constituição e manutenção de uma sociedade remanescente da revolução industrial. Kohlsdorf (2002) afirma que o questionamento chave de Durkheim se refere aos mecanismos necessários para a integração dos indivíduos na sociedade, ou seja, como se mantém uma ordem social coerente, conservando a autonomia do indivíduo, frente às transformações da sociedade ocidental moderna.

Frente a esse diagnóstico das sociedades industriais, que apresentam um avanço no culto à pessoa em detrimento da consciência coletiva, a educação deve prioritariamente estimular o sentido da vida coletiva. Durkheim estabelece que o homem é formado por dois seres, um ser individual – que diz respeito às vontades pessoais e ao egoísmo – e um ser social – que corresponde à personalidade do grupo ao qual pertence, repleta de regras e acordos para uma convivência solidária. O ser social não nasce com o homem, ele precisa ser desenvolvido a partir das instituições educativas. (DURKHEIM, 2011b).

O desenvolvimento do ser social é colocado a cargo da educação, pois isso não faz parte do desenvolvimento orgânico do ser humano. Durkheim apresenta as novas gerações como uma “tábula quase rasa” em que as gerações mais preparadas devem, por meio da educação, “substituir o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social”. (DURKHEIM, 2011b, p. 55).

A educação é considerada como ponto primordial na concepção *durkheimiana* de sociedade, sendo abordada como sinônimo de socialização:

A educação é a ação exercida pelas gerações futuras sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política, quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. [...] Pode-se concluir que a educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações. (DURKHEIM, 2011b, p. 53-54).

Ao colocar ênfase no processo de educação para a manutenção da ordem social, Durkheim questiona o ideal de educação discutido até então por alguns autores como Kant, Mill e Spencer. Esses autores, apesar de algumas diferenças, apontavam que a educação deveria contribuir para desenvolver todas as potencialidades individuais, focando no alcance da felicidade. A crítica acontece porque o modelo ideal e único de educação “parte do postulado de que há uma educação ideal, perfeita, válida sem distinção para todos os homens”. (DURKHEIM, 2011b, p. 46). A partir

desses questionamentos, Durkheim afirma que a concepção de educação que visa o desenvolvimento individual sugere um sistema educacional muito genérico, que não pode ser modificado individualmente para alcançar a felicidade de cada sujeito, e que é necessário atentar para os alcances da influência das forças sociais na educação.

Após fazer a crítica aos ideais de educação apresentados na sua época, Durkheim reflete, a partir do método de comparação histórica¹⁸, que não há um modelo único, perfeito, conforme os pensadores que ele criticou apresentam. O que promove essa variedade de modelos é a diversificação das sociedades. Cada uma apresenta um modelo de educação que possa garantir a sua perpetuação. A diversidade das funções é que garante a sobrevivência das sociedades por isso não existe a igualdade plena. (VARES; BORTULUCCE, 2015).

O caráter de manutenção da ordem social e a diferenciação de funções imposta pelas sociedades modernas trazem para a discussão realizada por Durkheim o papel da educação de preparar os indivíduos para os padrões sociais vigentes. Dessa forma, ele acredita que não é possível uma educação única, e que é necessário conservar a diferenciação para o bom funcionamento da sociedade.

Não podemos nem devemos todos nos devotar ao mesmo gênero de vida; dependendo das nossas aptidões, temos funções diferentes a desempenhar, e é preciso estar em harmonia com aquela que nos incumbe. Nem todos nós fomos feitos para refletir; são precisos homens de sensação e ação. Ao contrário, é preciso outro cujo trabalho seja pensar. (DURKHEIM, 2011b, p. 44).

O posicionamento de admitir as diferenciações de grupos no interior das sociedades e de afirmar que a educação deve consolidar essas diferenças rendeu a Durkheim os rótulos de ser funcionalista e determinista. (GALTER; MANCHOPE, 2003; BARBIRATO, 2005; VARES, 2011). Entretanto, aprofundando mais os conhecimentos sobre o estudo sociológico de Durkheim, na sua obra “Da Divisão do Trabalho Social”¹⁹ estão os fundamentos que o fazem acreditar que as sociedades

¹⁸ O método utilizado por Durkheim para definir a educação foi o método comparativo, ou seja, observando e comparando os sistemas educacionais que já existiram. Durkheim abordou os sistemas educacionais nas pólis gregas e latinas, em Atenas, em Roma, no Renascimento e nas sociedades cristãs da Idade Média. A partir disso ele afirma “para definir a educação, é preciso, portanto, levar em consideração os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comum. A reunião destes aspectos constituirá a definição que buscamos”. (DURKHEIM, 2011b, p. 49).

¹⁹ “Da Divisão do Trabalho Social” foi a tese de doutorado de Durkheim escrita em 1893. Considerado seu primeiro grande livro, em que debateu a relação entre o indivíduo e a sociedade e como a diferenciação de funções dentro da sociedade contribui para a construção da coesão social a partir da criação de laços de interdependência. (LUCENA, 2010).

tendem a se tornar cada vez mais complexas e por isso os indivíduos não podem ocupar as mesmas funções.

Nessa obra, Durkheim estuda a crise moral que acomete a sociedade moderna. Nas sociedades tradicionais, o sentimento de solidariedade social imperativa sobre os seus membros é de uma solidariedade mecânica, favorecendo uma consciência coletiva e dificultando o desenvolvimento do individualismo. Já nas sociedades modernas, a diferenciação nos papéis sociais definidos culmina em estruturas sociais muito mais complexas em que a influência de valores tradicionais diminui. A solidariedade passa de mecânica para orgânica e a união dos homens só se desenvolve a partir da interdependência gerada entre eles para a realização de alguma atividade social. (VARES, 2010; 2011; 2013; LUCENA, 2010).

O conceito de solidariedade é essencial para a formação de uma consciência coletiva. Durkheim define a solidariedade mecânica, predominante nas sociedades tradicionais, como a força que mantém os homens unidos a partir de valores expressos na religião, tradição ou sentimento comum. Nessas sociedades, a consciência coletiva se impõe à individual. Os indivíduos são submetidos aos conceitos, valores e crenças do grupo e o nível de tensões sociais é muito baixo. A pouca diferenciação garante um alto grau de submissão das partes ao todo, deixando poucas possibilidades para manifestações que ameacem a vida coletiva. (DUKHEIM, 2011a).

Quintaneiro (2003, p. 60) explica que a sociedade com uma solidariedade mecânica apresenta uma coesão que se assemelha a uma “massa absolutamente homogênea, um tipo de sociedade simples ou não organizada”. Giddens (1998, p. 149) interpreta a sociedade mecânica como a inexistência do indivíduo quando afirma que neste tipo de solidariedade

cada indivíduo permanece largamente inconsciente de seu isolamento como indivíduo já que, dominado pela consciência coletiva, ele compartilha traços similares com outros membros da sociedade; os limites da autonomia estão estritamente confinados.

Durkheim (1999, p. 157) explica que a transição entre os tipos de solidariedade acontece de forma gradual e inevitável, porém a estrutura da sociedade precisa também se adaptar a essa nova organização.

É, pois, uma lei da história a de que a solidariedade mecânica, que, a princípio, é única ou quase, perde terreno progressivamente e que a solidariedade orgânica se torna pouco a pouco preponderante. Mas quando

as formas como os homens são solidários se modifica, as estruturas da sociedade não podem deixar de mudar.

Na solidariedade orgânica, o consenso resulta de uma diferenciação. Com a divisão do trabalho social, a coerção do grupo sobre os indivíduos é menor e inicia-se um processo de individualização. Nas sociedades marcadas por uma acentuada divisão do trabalho, o indivíduo dispõe de uma crescente autonomia que colide com a rigidez dos valores tradicionais. O ponto de debate apresentado por Durkheim ao questionar a substituição gradual da solidariedade mecânica para a orgânica nas sociedades industriais se deve em virtude do avanço do individualismo e uma diminuição dos laços morais, afetivos e tradicionais que eram a coesão das sociedades tradicionais. (VARES, 2013).

Entretanto, Durkheim não apresenta o individualismo como a perda da coesão social. Para ele, na solidariedade orgânica, a diferenciação das tarefas cria uma interdependência entre as funções específicas desenvolvidas. Em outras palavras, o indivíduo não é mais responsável pela realização do todo e depende de outros indivíduos para alcançar esse êxito. (QUINTANEIRO, 2003).

A crise da sociedade industrial no século XIX apontada por Durkheim se dá como uma crise moral e a expansão das liberdades individuais como um risco iminente à coesão social porque existe “um descompasso entre o avanço do individualismo e um enfraquecimento dos antigos laços morais e sociais sem que novos laços tenham tido tempo de se consolidar”. (VARES, 2013, p. 80). Para tentar combater essa crise, Durkheim aponta para a necessidade de uma moralização e a educação se apresenta como fundamental nesse processo.

Sem perder de vista as diferenciações exigidas pela nova organização social trazida pela industrialização e pelo capitalismo, Durkheim aponta que a educação é elemento essencial nesse processo ao apresentar um caráter duplo, sendo ao mesmo tempo “singular e múltiplo”. (DURKHEIM, 2011b, p. 50). A educação deve estimular a especialização relacionada principalmente a conhecimentos específicos ocupacionais.

De fato, cada profissão constitui um meio *sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas; e já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, a partir de determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar. (Ibidem, p. 51).

O próprio autor rebate algumas críticas em seu texto sobre a função que apresenta para a escola, afirmando que a heterogeneidade produzida não é uma injustiça. Durkheim afirma que uma educação homogênea e igualitária só foi possível em civilizações pré-históricas em que não havia nenhuma diferenciação e que, com a evolução das sociedades, essa diferenciação é possível de se perceber em vários lugares, como por exemplo, a diferença entre a educação no campo e na cidade. (DURKHEIM, 2011b).

Como contraponto, também apresenta que a educação tem seu caráter múltiplo, em que uma base comum de valores e crenças de determinada sociedade é transmitida, afirmando que “não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem”. (Ibidem, p. 51).

Com essas características somadas, é possível afirmar que a educação transmite para as novas gerações, por meio da ação intencional das gerações mais velhas, um modelo ideal de homem – físico, moral e intelectualmente – que é igual para todos os cidadãos. A partir dessa base comum, as diferenciações impostas pela estruturação social se fazem presentes, garantindo a manutenção da estrutura e da ordem social.

Ao dar seguimento na construção do pensamento *durkheimiano* sobre educação e conseqüentemente socialização de crianças, nota-se que o papel de um sistema educacional consiste em ensinar valores, sentimentos e necessidades produzidos pela sociedade, que não se submetem aos desejos individuais. Durkheim (2011b, p. 48) ilustra afirmando que

Não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se transgredirmos demais, eles acabaram se vingando em nossos filhos. [...] Pouco importa se foram criados com ideias arcaicas ou avançadas demais; tanto em um caso como no outro, eles não terão condições de viver uma vida normal. Portanto, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas.

A educação é construída pela coletividade, uma realidade social organizada através do tempo. Esse caráter coletivo confere à educação o tratamento por Durkheim como um fato social, que é conceito considerado chave no método elaborado por este sociólogo ao tornar a Sociologia uma ciência autônoma. Para atingir esse estágio, a Sociologia deveria delimitar seu objeto próprio para se

diferenciar de outras ciências como a psicologia ou a biologia. Dessa maneira, o objeto de estudo da ciência social é o fato social.

Duas características são fundamentais para determinar o fato social: a exterioridade ao indivíduo e a coerção. Durkheim (2011a, p. 32) define o fato social como “as maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a notável propriedade de existir fora das consciências individuais”. E ainda complementa “estes tipos de comportamento ou de pensamento são não só exteriores ao indivíduo, como dotados de um poder imperativo e coercitivo em virtude do qual se lhe impõem, quer queira, quer não”. (Ibidem, p. 32).

Os fatos sociais são exteriores porque não são criados pelo indivíduo. Todo o sistema de regras de comportamento, valores importantes para determinado grupo social e regras de conduta são determinadas pela coletividade e já estão prontas para serem seguidas. Dessa forma, os fatos sociais extrapolam as representações das consciências individuais, reforçando a prevalência da sociedade sobre o indivíduo²⁰. Para Durkheim, a sociedade é mais que a soma de cada um dos indivíduos que fazem parte dela. As ações e sentimentos particulares somados, resultam em algo novo e exterior, maior e diferenciado das consciências individuais. A sociedade é uma síntese das consciências individuais e não a soma das partes que a formam. A realidade objetiva da vida coletiva é confirmada a partir do momento em que se produz fenômenos distintos dos que ocorrem nas consciências individuais. (QUINTANEIRO, 2003; VARES, 2013).

Uma vez estabelecidas, as formas de agir e regras de comportamento devem ser seguidas e respeitadas pelos membros daquele grupo. Caso alguém tente transgredir as regras, ter algum comportamento diferenciado do aceito pelo grupo, sentirá o poder coercitivo dos fatos sociais. Segundo Vares (2013), a coerção como característica do fato social não diz respeito somente ao constrangimento direto ou a penalidades previstas nas leis para punição de crimes, mas a pressão é de ordem moral, cujos efeitos não deixam de ser menos eficientes.

A educação, considerada como uma construção social capaz de inculcar valores e padrões morais nas novas gerações, se apresenta como um caminho para as preocupações de Durkheim com o individualismo resultante da industrialização e o

²⁰ São exemplos de fatos sociais para Durkheim desde sistemas muito cristalizados nas sociedades, como o sistema de normas jurídicas e leis representativas, sistemas monetários e dogmas religiosos, até o papel que o homem deve desempenhar como marido perante sua esposa. (DURKHEIM, 2011a).

capitalismo. O desenvolvimento de uma educação moral sólida, que mantivesse os indivíduos unidos, é o caminho apontado para a manutenção da sociedade até que novos laços de solidariedade estejam novamente firmados após as mudanças ocorridas pela diferenciação profissional e de papéis na estrutura social.

Vares (2013, p. 132), ao estudar o sentido da educação para Durkheim, sintetiza como o sistema educacional pode contribuir nessa nova configuração social que se desenha para o sociólogo francês:

Com efeito, no tocante às sociedades industrializadas com uma acentuada divisão funcional, as formas tradicionais de educação já não podem dar conta de formar os indivíduos. É preciso que as instituições acompanhem a complexidade social e contribuam no sentido de preparar os seus membros para a consecução das diferentes funções sociais. Sendo a especialização um traço marcante da modernidade, a sociedade tende a se adaptar a essa diversidade, e, desse ponto de vista, o sistema de ensino desponta como a mais poderosa instituição moderna.

Neste ponto, é importante reforçar que, para Durkheim (2012), a educação não tinha somente uma função intelectual, mas também moral. De acordo com a definição do próprio autor, “a moral é um conjunto de regras muito precisas, como moldes, com contornos bem definidos, nos quais temos que enquadrar a nossa ação” e completa afirmando que “é um sistema de regras que predeterminam a conduta. Elas dizem como devemos agir em cada situação; e agir bem é obedecer bem”. (Ibidem, p. 39).

Para entender essa interpretação da moral feita por Durkheim, não podemos perder de vista que a sociedade passava por um retrocesso da coletividade e um avanço do culto ao indivíduo. Era necessário que as regras morais fossem bem definidas, preparando-o para conviver com as diferenças do trabalho sem sacrificar a sua individualidade. (VARES; BORTULUCCE, 2015). Assim, o papel da moral é definir a conduta, fixar um padrão de comportamento que não se limite ao arbítrio individual. Então, agir moralmente é agir de acordo com uma conduta preestabelecida que determina o comportamento que se deve ter antes mesmo da necessidade de agir. O domínio da moral é estabelecido no mesmo patamar do domínio do dever. (DURKHEIM, 2012).

Três elementos da moralidade são apresentados por Durkheim como método pedagógico a ser seguido para o ensino da moralidade, a saber: espírito de disciplina, adesão aos grupos sociais e autonomia da vontade. (DURKHEIM, 2012).

Ao reforçar a disciplina como elemento fundamental para a criança, Durkheim destaca que o indivíduo é formado por uma natureza dupla. A natureza biológica é

inata e apresenta traços egoístas e instintos naturais. Somente a vida em grupo pode desenvolver a natureza social. Quintaneiro (2003) explica que para adquirir a humanidade é necessário superar-se, dominar as próprias paixões e considerar interesses que não os próprios. A sociedade ensina aos indivíduos o sacrifício e a privação para o alcance de outros objetivos com base na disciplina.

A disciplina promove a regularidade e o sentimento de autoridade na conduta dos indivíduos. Para isso, a autoridade impõe ordens, exigindo atos que são contra as inclinações individuais. Além disso, a disciplina apresenta outras especificidades:

A disciplina moral não serve apenas para a vida moral propriamente dita; sua ação tem um alcance mais amplo. Ela desempenha um papel considerável na formação do caráter e da personalidade em geral. E, com efeito, aquilo que há de mais essencial no caráter é a capacidade de autocontrole, é essa faculdade de se conter, de inibir impulsos, que permite conter nossas paixões, nossos desejos, nossos hábitos, de legislar sobre eles. (DURKHEIM, 2012, p. 59).

Ao abordar a necessidade da disciplina, regida sobre a regularidade e autoridade, parece que os indivíduos sofrem uma “terrível tirania” em que a disciplina seria um instrumento de repressão, um entrave ao desenvolvimento pleno do ser humano. Entretanto, Durkheim (2012, p. 57) aponta que as barreiras impostas pela disciplina ajudam a delimitar a ação do ser humano e essa limitação é “condição para a felicidade”. A felicidade seria impossível de ser alcançada se a sociedade fosse completamente livre, uma aparente onipotência seria na verdade uma completa impotência²¹, fazendo do homem escravo de si mesmo.

O segundo elemento da moral diz respeito à adesão aos grupos sociais. Para Durkheim o ser humano só se realiza por completo quando está ligado a um grupo, e para isso precisa abdicar suas vontades em benefício da moral do grupo. (QUINTANEIRO, 2003; VARES, 2013). Para compreender esse segundo elemento é necessário saber que, para Durkheim, o agir moralmente é um agir em prol da coletividade. O domínio moral não deve ter como finalidade os interesses individuais. Os atos pessoais são destituídos de valor moral e o domínio moral inicia onde inicia o domínio social. (DURKHEIM, 2012).

²¹ Durkheim utiliza o exemplo de um déspota absolutista que não é regulado nem controlado por nenhuma força exterior. Ele não é capaz de resistir a nenhum desejo, suas vontades o levam para diferentes direções, sem conseguir realizar nada, de modo que a aparente onipotência se revela impotência. (DURKHEIM, 2012).

Para que o homem seja um ser moral, ele precisa ligar-se a algo além dele mesmo, sentindo-se solidário a uma sociedade²². O homem é produto da sociedade e para o sociólogo francês esta mantém laços estreitos e fortes com o indivíduo, sem deixar espaços vazios, fincando raízes profundas.

[...] há em nós uma variedade de estados que exprimem algo que é diferente de nós, a saber, a sociedade; esses estados são a sociedade que vive e age dentro de nós. Sem dúvida, ela nos ultrapassa e nos transborda, porque é infinitamente mais vasta que nosso ser individual, mas por outro lado, nos penetra por todas as partes. Ela está fora de nós e nos contém, mas ela também está em nós e, por causa de boa parte de nossa própria natureza, nos confundimos com ela. (DURKHEIM, 2012, p. 82).

O indivíduo se submete à autoridade da moral para refletir um ideal coletivo, preferindo ligar-se à coletividade em detrimento das suas próprias vontades.

Ao analisar os dois elementos da moral apresentados até aqui – espírito de disciplina e adesão a grupos sociais – a autonomia da vontade, como terceiro elemento, pode soar incoerente frente ao que foi explicitado. As regras morais são exteriores à vontade, não são obra do indivíduo e assim são obedecidas e seguidas como uma lei feita “por terceiros”. Entretanto, a consciência protesta contra essa dependência em uma busca por autonomia.

Apesar de contraditório, Durkheim explica que o papel da educação é formar indivíduos que tenham consciência da necessidade de seguir as normas sociais. A educação deve estimular a inteligência e a razão para que seja desenvolvida a consciência mais clara das razões das condutas morais. Ou seja, para agir moralmente, não é mais suficiente apenas respeitar a disciplina e aderir ao grupo, é preciso que se tenha um apoio esclarecido ao ideal coletivo imposto pela moral. (VARES; BORTULUCCE, 2015).

Não é a obediência passiva que, sozinha e por si mesma, constitui uma diminuição de nossa personalidade; é a obediência passiva à qual não consentimos com pleno conhecimento de causa. Quando, ao contrário, executamos cegamente uma ordem cujo sentido e extensão desconhecemos, mas sabendo por que temos de desempenhar o papel de um instrumento cego, somos tão livres como quando realizamos uma ação cuja iniciativa dependeu apenas de nós. (DURKHEIM, 2012, p. 123).

²² Durkheim fez um grande estudo sobre o suicídio e aponta como uma das causas do aumento das chances de suicídio a falta de conexão entre o indivíduo e a sociedade. O número de suicídio é maior em pessoas que deixam os interesses coletivos para seguir os interesses individuais assumindo um estado egoísta. De acordo com Durkheim (2012) a taxa de suicídios entre os solteiros é três vezes maior do que entre os casados. O sociólogo explica que o pertencimento a família faz o homem se apegar mais a vida. “A tendência a matar-se será menor se ele tiver outras coisas para pensar além dele mesmo” (p. 80).

O dilema da educação moral fica entre ensinar disciplina e ao mesmo tempo estimular a autonomia. Na lógica *durkheimiana*, esse dilema é reflexo da sociedade moderna em que elementos contrários são conciliados na socialização escolar. Nesta perspectiva, a autonomia não é inata e sim conquistada à medida que o conhecimento mais completo é adquirido. O sociólogo acredita que, para atingir o estado de reflexão, escolha e decisão, é necessário aprender anteriormente o autocontrole e outros princípios de abnegação que somente o espírito de disciplina e a adesão ao grupo social favorecem.

Durkheim destaca o professor como elemento fundamental na construção da moral e da educação das crianças, pois é quem lhes apresenta a regra e sua autoridade garante a legitimidade ao que é ensinado. O mestre deve ser exemplo das regras morais, mostrando que elas se aplicam para todos, sendo seu respeito garantido por meio do exemplo. A função do professor pode ser comparada a do sacerdote, em que o mestre representa uma força moral superior à de seus súditos. O reconhecimento da autoridade do professor é decisivo para o processo educativo e a consciência do uso dessa forma de poder garante que todas as potencialidades do indivíduo sejam alcançadas. (DURKHEIM, 2012).

Durkheim admite que a educação é um processo coercitivo, porém ele chama a atenção para casos de violência pedagógica²³. O professor deve estar atento à violência que pode estar presente nas relações pedagógicas e procurar evitá-las, uma vez que a missão da ação educativa, na lógica *durkheimiana*, é de libertar os indivíduos e não oprimir. (VARES, 2013).

As críticas ao modelo de educação apresentado por Durkheim se apegam no conservadorismo referente à ênfase na disciplina, à passividade que as crianças teriam durante seu processo de educação, e na finalidade única do processo educativo de inculcar valores morais na geração mais nova. Entretanto, uma leitura mais aprofundada das proposições de Durkheim permite identificar que a disciplina é o primeiro elemento da moralidade, e é entendida como autocontrole. A partir da disciplina, ou do autocontrole, é que se consegue avançar para atingir a autonomia. Segundo Durkheim (2012, p. 54), a “liberdade é filha da autoridade”. A autoridade que

²³ Ao tratar sobre a violência pedagógica, Durkheim explica que o professor não deve conduzir a classe como um exército. Destaca também que a criança precisa compreender que nem tudo na vida social é uma brincadeira e que precisa estar preparada para o esforço e sofrimento. Entretanto, pondera afirmando que “a autoridade do mestre deve ser temperada com benevolência, de modo que sua firmeza não degenerem em um comportamento duro e rude”. (DURKHEIM, 2012, p. 159).

o meio social exerce, no sentido de disciplinar o indivíduo, é condição básica para o desenvolvimento da liberdade.

Além disso, para Durkheim, a criança não é educada passivamente; se isso acontecesse seria um processo de adestramento e não de educação, que visa transformar o ser individual, presente na natureza humana em um ser social. (DURKHEIM, 2012). O caráter impositivo dos valores morais e seu aprendizado são de interesse do próprio indivíduo, pois a partir dessa complexa relação de submissão é possível assumir a condição de ser moral e social.

O ensino da moral não deve ser feito por meio da pregação ou da inculcação, e sim por meio da explicação. É necessário fazer a criança compreender as razões das regras que ela deve seguir. Se essa explicação não for feita, ou for negada em alguma etapa do processo de educação, essa criança estará condenada a uma moralidade incompleta e inferior. Dessa forma, Vares (2011, p. 43) mostra uma outra interpretação ao sistema educacional apresentada por Durkheim, superando as críticas feitas ao autor:

Muito mais do que uma simples formação mecânica cumpre ao sistema educativo preservar e transformar o legado sociocultural historicamente produzido, pois, na medida em que o indivíduo toma contato com esse legado e compreende a importância da missão que cabe à sociedade realizar, torna-se capaz de compreender também a grandeza que o encerra enquanto ser social. Socialização e individuação não se opõem, mas se complementam.

A socialização contribui, a partir da disciplina e da autoridade, para a formação de um indivíduo consciente de sua função na sociedade. Essa consciência, ou autonomia, permite identificar a interdependência entre as funções e assim garante o entendimento das regras de convivência comuns para a manutenção da sociedade. No pensamento de Durkheim, a educação moral leva à autonomia e ao reconhecimento da individuação, garantindo a perpetuação das relações sociais não mais pela coerção, mas pela solidariedade.

Após a apresentação da compreensão do conceito de socialização, que está diretamente relacionado ao sistema educacional e a construção de uma moral referente a cada sociedade na concepção de Durkheim, faz-se necessário investigar também outras possibilidades de compreensão para a socialização. No próximo item será abordada a concepção de socialização na visão de outro sociólogo, o alemão Georg Simmel.

2.1.2 Georg Simmel: socialização como interação

Georg Simmel (1858-1918) nasceu em Berlim, na Alemanha, e formou-se em filosofia na Universidade de Berlim. Sua contribuição acadêmica pode ser encontrada em diversas áreas de conhecimento: filosofia (lógica, teoria do conhecimento, ética, metafísica), psicologia, sociologia, estética e religião. O nosso foco de atenção neste trabalho será as suas contribuições para a afirmação da Sociologia como área de conhecimento e sua interpretação sobre a socialização dos indivíduos.

Ao tentar compreender os conceitos-chave do que é e como se organiza a sociedade, faz-se necessário passar pelas ideias de Simmel. Entretanto, considerar esse pensador alemão como um dos principais influenciadores da construção da Sociologia como uma ciência parece estranho, pois estamos ampliando a fronteira para além da tríade Marx, Weber e Durkheim, tradicionalmente apontados como os clássicos dessa disciplina. (COSTA, 1999). Diversos fatores explicam a pouca difusão dos pensamentos de Simmel e a sua posição “marginal” frente a outros autores com maior aceitação no universo acadêmico, passando por sua origem alemã até ao seu estilo ensaístico²⁴ e pouco sistematizado de escrita. (MORAES FILHO, 1983; COSTA, 1999; WAIZBORT, 2007).

Simmel era judeu e foi discriminado no início da sua carreira na Universidade de Berlim. A instituição onde foi livre-docente²⁵ tinha uma cultura antisemita predominante e suas origens não passaram despercebidas. Esse fato confirma a sua pouca expressividade e marginalidade diante da vida universitária oficial alemã. Para Cohn (1979, p. 36), essa condição de livre-docente, que não fazia parte do quadro acadêmico oficial da universidade, colocou Simmel em uma condição marginal, distanciando-o de todas as outras “grandes figuras da fase histórica da Sociologia”.

Apesar do pouco reconhecimento das suas obras em seu país de origem, Simmel foi muito lido na língua francesa e inglesa, inclusive sendo considerado um

²⁴ Waizbort (2000a) explica o estilo ensaístico de Simmel considerando que o ensaio nunca procura esgotar o objeto e chegar a verdade. O ensaio é circular e não linear, indicando caminhos possíveis para o leitor, levando a reflexão sem querer convencer de algo absoluto. Simmel sempre procurou indicar uma possibilidade entre as infindáveis possibilidades e por essa característica tem o rótulo de ensaístico.

²⁵ Simmel ocupou a função de livre-docente ou conferencista na Universidade de Berlim de 1885 até 1900. Não recebia nada da universidade, o dinheiro que conseguia vinha das taxas de inscrição dos alunos em seus cursos. Em 1900 foi promovido a professor extraordinário nessa mesma universidade, porém continuou sem receber nenhum pagamento pelo seu trabalho. (MORAES FILHO, 1983).

dos principais influenciadores da Escola de Chicago²⁶ e do Interacionismo Simbólico²⁷. A forte presença de Simmel na Sociologia americana foi decisiva para a difusão de suas ideias na Sociologia ocidental a partir de traduções de suas obras feitas do inglês para outras línguas²⁸. (WAIZBORT, 2007).

Os aspectos culturais e políticos da sociedade berlinense influenciaram a aceitação e conseqüente validade dos ideais de Simmel. Entretanto, as características dessa mesma sociedade entusiasmaram as suas reflexões acerca da sociedade e da tentativa de definição de um objeto de estudo para a nova ciência, a Sociologia. Historicamente, o período anterior a 1919 na Europa Central foi de intensa criatividade intelectual com o surgimento da psicanálise, positivismo lógico, fenomenologia e outras manifestações literárias e filosóficas. Especificamente na Alemanha foi um período da presença de um grande número de associações de diferentes interesses – associações feministas, étnicas, socialistas, sindicais etc. Essas associações representavam a grande diversidade de pessoas que se associavam para defender os seus interesses e também os valores que acreditavam serem os mais importantes. (MORAIS FILHO, 1983; COSTA, 1999).

Frente a esse cenário de diversidade associativa, Costa (1999, p. 295) afirma que Simmel se fez as seguintes perguntas para o desenvolvimento do entendimento da composição de grupos sociais: “o que leva as pessoas a se associarem, independente de elas manterem um vínculo consanguíneo, de amizade ou de parentesco? O que conduz as pessoas a comporem grupos?”. A partir dessas reflexões, Simmel apontou diretrizes para o estabelecimento da Sociologia como uma ciência e buscou o objeto central de estudo desta focado na interação entre os indivíduos. O sociólogo alemão acredita que, para a construção de uma ciência que

²⁶ A escola de Chicago surgiu na década de 1910, no departamento de Sociologia da Universidade de Chicago nos Estados Unidos. Avançando sobre o estruturalismo e o funcionalismo dos pensadores europeus, a escola de Chicago produziu muitas pesquisas investigando os fenômenos sociais que aconteciam no meio urbano da cidade de Chicago. Deixou grande contribuição em termos de métodos e abordagem no estudo das formas como os indivíduos interagem com os grupos sociais, formando sua identidade social. (MARIO, 2008).

²⁷ O Interacionismo Simbólico surge, por liderança de Herbert Blumer, como uma perspectiva teórica e metodológica na década de 1930. Blumer era membro da escola de Chicago e apresentou ideias opostas às teorias totalizantes como o funcionalismo, destacando a dimensão relacional e a produção coletiva da vida social. O interacionismo simbólico supera o caráter determinista do sistema social e destaca o papel das interações do indivíduo, elaborando e interpretando a realidade a partir das suas ações. (ENNES, 2014).

²⁸ Apesar da contribuição positiva da difusão da sua obra por meio das obras traduzidas para o inglês a dupla tradução (alemão – inglês – outra língua) pode ter comprometido a tradução de alguns conceitos importantes, que atualmente podem ser definidos com diferentes denominações. (WAIZBORT, 2007).

estude a sociedade, é preciso delimitar fronteiras, já que nem tudo o que acontece na sociedade é social e por isso não pode ser entendido ou explicado pela Sociologia.

Neste processo de legitimação da Sociologia como ciência, Simmel (2006) apresenta que o conhecimento surge de uma síntese intelectual, e não da observação dos indivíduos agindo isoladamente. A Sociologia deve ter, na multiplicidade de interações, o seu objeto, porém sem olhar estaticamente, considerando aproximações e separações, o consenso e o conflito. (MORAES FILHO, 1983).

Esse entendimento de qual deveria ser o objeto da Sociologia leva Simmel (1983a, p. 48) a definir a sociedade como não sendo apenas “um conjunto complexo dos indivíduos unidos na mesma comunidade política. Vejo uma sociedade em toda a parte onde os homens se encontram em reciprocidade de ação e constituem uma unidade permanente ou passageira”.

A concepção *simmeliana* de sociedade coloca um grande destaque no indivíduo “fazendo” a sociedade, ou seja, a sociedade só existe a partir da interação entre os indivíduos. A ênfase é nas relações e interações dos indivíduos que criam a sociedade. Pode-se dizer que o indivíduo é o objeto concreto, a realidade verdadeira e a sociedade tida como abstrata resultante dessas interações.

Sociedade é, assim, somente o nome para um círculo de indivíduos que estão, de uma maneira determinada, ligados uns aos outros por efeito das relações mútuas, e que por isso podem ser caracterizados como uma unidade – da mesma maneira que se considera como uma unidade um sistema de massas corporais que, em seu comportamento, se determinam plenamente por meio de influências recíprocas. [...] A sociedade não é, sobretudo, uma substância, algo que seja concreto para si mesmo. Ela é um acontecer que tem uma função pela qual cada um recebe de outrem ou a comunica a outrem um destino e uma forma. (SIMMEL, 2006, p. 18).

Cohn (1979) destaca o caráter processual e contínuo da sociedade na concepção de Simmel, afirmando que essa é um processo em fluxo que não apresenta uma estrutura fixa e persistente. Assim, a sociedade não é um todo estático, ela está em constante formação, num contínuo processo de fazer-se e refazer-se.

O entendimento da concepção de sociedade defendida por Simmel e a caracterização da interação entre os indivíduos como a base dela, justifica a escolha desse autor para o desenvolvimento da pesquisa. Isso porque apresenta um contraponto ao conceito de socialização desenvolvido por Durkheim. Apesar de serem contemporâneos, as compreensões de sociedade e socialização se configuram de forma muito distinta. (GRIGOROWITSCHS, 2008).

Alguns críticos apontam que Durkheim tinha um posicionamento anti-individualista, com uma preocupação excessiva com a manutenção da ordem e o fato da sociedade ser algo externo aos indivíduos. Dessa forma, a sociedade estaria determinada, proveniente de uma evolução histórica que solidifica as bases de comportamento e valores morais que devem ser seguidos pelo indivíduo. Caso o indivíduo insista em ser contra as normas vigentes, sofrerá sanções dos outros que estão em conformidade com as regras. Para Vares (2010), algumas leituras de Durkheim apontam que não seria possível uma relação entre indivíduo e sociedade, apenas uma relação de coerção da segunda sobre o primeiro.

Na concepção *simmeliana*, a sociedade está em construção, em constante fazer, desfazer e refazer (MORAES FILHO, 1983), ou seja, a sociedade não é algo externo e pronto e sim, algo em construção e mudança permanente. Dessa forma, a sociedade só existe a partir das interações entre os indivíduos. Há uma ênfase maior na liberdade humana, mesmo sem esquecer a existência de um permanente conflito entre indivíduo e sociedade. A sociedade demanda exigências e atitudes que impedem a plena realização do indivíduo. (SIMMEL, 2006).

Marcon e Cenci (2014) mostram que Simmel enfatiza o conceito abstrato e fluídico da sociedade por meio das interações ao invés das pressões sociais, enquanto Durkheim remete mais às determinações sociais. Simmel considera o indivíduo como sujeito na vida social, porém sem esquecer a existência e influência de grandes formações sociais. (MORAES FILHO, 1983). Além disso, existe outro ponto de atrito entre os autores que se refere ao método por eles apresentados.

Além dos pontos de separação apontados pelas interpretações das obras apresentadas pelos dois sociólogos, Durkheim escreveu um ensaio em que critica o método apresentado por Simmel, classificando-o como “infecundo, inútil e impossível”. (MORAES FILHO, 1983, p. 25). Essa não foi a única crítica que Simmel recebeu acerca do seu método, sendo considerado como pouco objetivo e ensaístico. (COHN, 1979).

Não queremos aqui defender nenhuma das direções apresentadas pelos autores, apenas o fazemos para aprofundar a compreensão acerca da socialização e assim poder, na continuidade do trabalho, localizar o esporte dentro dessas possibilidades. Mais adiante, a metodologia de iniciação esportiva utilizada pelo Instituto Compartilhar pode refletir uma dessas vertentes ou até mesmo apresentar elementos dessas duas concepções.

Na abordagem dos pensamentos de Simmel, é possível assumir que uma das contribuições deste autor para a Sociologia é a apresentação de uma maneira de pensar a relação indivíduo e sociedade menos dicotômica e mais interativa. A interação é uma relação fundamental no quadro teórico de Simmel, uma vez que somente a partir da interação e da reciprocidade entre as ações dos indivíduos é que se estabelece a unidade e assim a sociação²⁹. O pensador alemão apresenta da seguinte forma esta relação

A sociedade existe onde quer que vários indivíduos entram em interação. Esta ação recíproca se produz sempre por determinados instintos (*Trieben*) ou para determinados fins. Instintos eróticos, religiosos ou simplesmente sociais; fins de defesa ou ataque, de jogo ou ganho, de ajuda ou instrução, estes e infinitos outros com que o homem se encontre num estado de convivência com outros homens, com ações a favor deles, em conjunto com ele, em correlação de circunstâncias com eles. Numa palavra, que exerça influência sobre eles e por sua vez os receba deles. Essas interações significam que os indivíduos, nos quais se encontram aqueles instintos e fins, foram por eles levados a unir-se, convertendo-se numa unidade, numa “sociedade”. (SIMMEL, 1983b, p. 59-60).

Dessa forma, a sociedade é o resultado das ações e reações dos indivíduos entre si, ligados uns aos outros por uma influência mútua e recíproca. Assim não há uma sociedade pronta, feita, mas um constante fazer da sociedade. A essa característica de constante construção que Simmel afirma que não se deve chamar de sociedade, mas de “sociação”. (MORAES FILHO, 1983; SIMMEL 2006).

A busca dos indivíduos pela interação acontece a partir de alguns impulsos ou da busca de certas afinidades. Essa busca, originada por determinadas vontades, leva à sociação, que resulta nas unidades, conforme explica Simmel (1983b, p. 60)

A sociação só começa a existir quando a coexistência isolada dos indivíduos adota formas determinadas de cooperação e de colaboração, que caem sob o conceito geral de interação. A sociação é, assim, a forma, realizada de diversas maneiras, na qual os indivíduos constituem uma unidade dentro da qual se realizam seus interesses. E é na base desses interesses – tangíveis ou ideais, momentâneos ou duradouros, conscientes ou inconscientes, impulsionados causalmente ou induzidos teleologicamente – que os indivíduos constituem unidades.

O conceito de sociação introduz uma das principais discussões da teoria *simmeliana*, que é a preocupação com as formas de interação social, sendo que sua

²⁹ Dependendo da tradução utilizada dos materiais de Simmel é possível encontrar o termo sociação ou socialização definindo o fluxo de interações entre os indivíduos. O termo sociação deriva da tradução feita pelos norte-americanos que foram muito influenciados por Simmel e o termo socialização aparece nas traduções feitas diretamente dos escritos em alemão. (MORAES FILHO, 1983; NERY, 2007).

Sociologia até foi denominada de “Sociologia formal”³⁰. (COSTA, 1999; NERY, 2007). Simmel procura entender como acontecem as formas de interação social presentes na sociedade. Essas formas são originadas a partir dos conteúdos (sentimentos, instintos etc.) presentes nos indivíduos, que buscam a interação para satisfazê-los e com essa interação tem-se a sociação. As ideias de forma e conteúdo são complementares e o seu entendimento favorece a construção dessa Sociologia *simmeliana*, que deve ser entendida como a busca pelas formas básicas que podem ser assumidas pelo processo de interação social baseados em conteúdos particulares. (COHN, 1979).

Kohlsdorf (2002) também colabora na explicação da Sociologia formal de Simmel ao afirmar que para o autor alemão a vida social resulta em uma formalização da realidade social pelos próprios atores. Assim, a realidade histórica é formada por ações individuais. Esses atos individuais são explicados a partir de sua reconstrução, ou seja, de sua interpretação resultante de um modelo, integrando-se à Sociologia formal. O problema teórico de Simmel está relacionado à síntese da sociedade, somente a interação entre os membros que torna a sociedade possível.

Impulsos, motivações, interesses, sentimentos e instintos são alguns dos conteúdos presentes nos indivíduos que os movem para procurar as interações. Simmel (2006) define como conteúdo tudo o que existe nos indivíduos e na realidade histórica que os cerca (tendências, impulsos etc.) que os leva a exercer efeito sobre os outros ou a recebê-lo dos outros. Entretanto, reafirmando o caráter interativo dos indivíduos para alcançar a unidade, os conteúdos não têm natureza social se forem observados isoladamente. Os exemplos de conteúdos como o amor, trabalho, religiosidade e outras motivações, só serão considerados conteúdos quando transformam o isolamento do indivíduo em formas de estar com o outro de acordo com o conceito de interação e reciprocidade.

Um aglomerado de homens não constitui uma sociedade só porque exista em cada um deles em separado um conteúdo vital objetivamente determinado ou que o mova subjetivamente. Somente quando a vida desses conteúdos adquire a forma de influência recíproca, só quando se produz a ação de uns sobre os outros – imediatamente ou por intermédio de um terceiro – é que a nova coexistência social, ou também a sucessão do tempo, dos homens, se converte numa sociedade. (SIMMEL, 1983b, p. 61).

³⁰ Simmel admite três disciplinas científicas para a Sociologia. A Sociologia formal que tem como objeto as formas sociais entendidas como organizadoras da matéria social; a Sociologia geral que tem como objeto o estudo da realidade histórica e a Sociologia filosófica que corresponde ao estudo da teoria do conhecimento e da metafísica. (NERY, 2007).

Na concepção das formas sociais de Simmel, Bárbara (2014) expõe que é possível encontrar em diferentes grupos sociais, orientados para os mais diferentes fins, relações formais comuns entre os indivíduos. Alguns exemplos são dominação e subordinação, competição, divisão do trabalho, imitação, entre outras incontáveis possibilidades de formas que se repetem independentemente dos conteúdos que as originam. Cohn (1998, s/p.) mostra que a ideia básica é que padrões de interação se destacam dos conteúdos que lhes davam vida e

“ [...] passam a operar por sua própria conta, como receptáculos para relações que se ajustem a eles. Isso permite pensar a sociedade não diretamente como um conjunto de interações em fluxo mas como um conjunto de formas padronizadas”.

As formas sociais definidas por Simmel são identificáveis em diferentes grupos sociais. A competição, amizade, formas matrimoniais ou até mesmo relações de ensino/aprendizagem se repetem em uma escola, na família ou em comunidades religiosas. Essas podem se tornar cristalizadas e apresentarem leis próprias que são supraindividuais. Maia (2001) afirma que a vida social implica em uma formalização da realidade, que é efetivada pelos próprios indivíduos. No que concerne a produção das formas sociais, o indivíduo pode ser um herdeiro de algumas dessas que, por meio da sucessão de gerações, repete as formas esperadas em determinados espaços, ou então cria novas a partir de novas ações com sentido. Simmel tem um entendimento peculiar da sociedade, em que acredita que o indivíduo pode, ao mesmo tempo, apreender a sociedade em seus aspectos estáticos e influenciar nos seus aspectos dinâmicos. Isso quer dizer que, mesmo que os indivíduos ainda sigam padrões institucionalizados de comportamento, nunca perdem a espontaneidade, colocando conteúdos particulares nas formas gerais para superar o controle e a regulamentação. (MAIA, 2001).

O entendimento das formas sociais, principalmente as cristalizadas, possibilita a reflexão sobre a individualidade e a autonomia. Cohn (1979) afirma que as formas passam a existir segundo uma lógica própria, fazendo os indivíduos se submeterem a essas lógicas. Assim, o homem apresenta dificuldades de manter a sua individualidade porque a sociedade demanda que o indivíduo siga as formas institucionalizadas, em detrimento de sua vontade própria, dificultando assim a realização plena do homem.

O conflito aparece, na concepção *simmeliana*, como o elemento que ameniza as possíveis cristalizações das formas sociais e sua imposição sobre o indivíduo. Para Simmel (1983b), o conflito é inerente a todas as interações, sendo considerado uma forma de sociação. A presença do conflito leva a mudanças, discussões e também a união do grupo. A individualidade ameaçada por formas cristalizadas leva ao conflito, que surge como mudança de uma forma de organização para outra.

Apesar das considerações sobre as formas sociais mais abrangentes e consolidadas, Simmel não desconsidera as relações efêmeras. Os laços de sociação entre os indivíduos estão em constante fazer e desfazer e garantem a unidade da vida social. Contatos físicos, a conversa, o almoçar juntos, ser simpático com alguém ou indicar um caminho são relações que podem ser momentâneas ou duradoras, conscientes ou inconscientes, mas que mantêm a unidade social. Essas relações efêmeras carregam o “rigor e a elasticidade”, e toda a variedade de tons das formas sociais. (SIMMEL, 2006, p. 17).

Waizbort (2000b) destaca que, para Simmel, o estudo dessas formas sociais aparentemente menores é de grande relevância para o entendimento mais profundo da sociedade e esse constante movimento, característica das formas ainda não consolidadas, garante o seu equilíbrio. Assim, sendo a sociedade feita e refeita a todo o momento, o entendimento das pequenas interações permite “adentrar no tecido da sociedade, na rede de entrelaçamento, dependências e inter-referências que constituem a sociedade como tal”³¹. (Ibidem, p. 97).

Kohlsdorf (2002) sintetiza que toda a teoria de Simmel se baseia na sociedade em geral como referente à interação entre os indivíduos, sendo que esta surge com base em impulsos ou em função de propósitos. As interações, base da sociabilidade, obrigam o homem a formar unidade, sendo a sociação a forma pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfazem seus interesses formando, assim, a base das sociedades. A sociedade, portanto, é estar com e para o outro, o que implica uma perda das qualificações objetivas da personalidade individual e a internalização de valores sociais compatíveis com o mundo no qual o indivíduo está inserido.

³¹ Simmel utiliza uma comparação com a compreensão do funcionamento do corpo humano e do funcionamento dos órgãos para facilitar o entendimento das formas sociais ainda não cristalizadas. Até o início da microscopia, só se estudava os grandes órgãos corporais com suas formas e funções. Entretanto somente o estudo das células, com suas interações e influências químicas, é que garante o suporte e o processo vital. O mesmo acontece com a sociedade, é necessário compreender as pequenas relações para ter o entendimento da complexidade ampla da sociedade. (WAIZBORT, 2000b).

Simmel vislumbra, assim, a sociabilidade como a única possibilidade de democracia, pois o indivíduo teria o desejo único de criar com os outros uma interação pura. A sociabilidade como forma lúdica das forças éticas na sociedade significa que o indivíduo, funcionando como parte de uma coletividade na qual vive e de onde retira seus valores, tem uma relação dialética com a vida do todo. (Ibidem, p. 26)

Grigorowitschs (2008), ao estudar as diferentes concepções de socialização, destaca que em Simmel a análise dos processos de socialização deve ser iniciada nas conexões, relações, ou seja, deve se iniciar pelas interações. Essas interações implicam em interdependência³² entre os que estão envolvidos nesse processo de socialização. Por isso, a atitude de um membro de qualquer grupo social não pode nunca ser vista como independente.

Para Simmel, o mundo social é tido como um conjunto de relações em constante processo. O caráter processual é destacado na ideia de movimento das interações, com rupturas, reconstruções e construções de novas interações, ou seja, o tecido social está em constante elaboração. (WAIZBORT, 2000b). Dessa forma, os processos de socialização na concepção *simmeliana*

constituem-se de interações e que os conceitos, valores, autoconceitos e estruturas individuais da personalidade se desenvolvem de maneira dinâmica nesses processos e seguem a lógica de uma transformação ligada as práticas sociais que se ocorrem desde a infância. (GRIGOROWITCHS, 2008, p. 37).

Ao se considerar a característica processual da construção da sociedade e o papel do indivíduo nesta interdependência, é possível verificar que o processo de socialização não ocorre em um período da vida determinado, ele está acontecendo em todas as relações humanas, sendo que todos os participantes da interação são impactados uns pelos outros. Em uma visão ampla é possível dizer que os processos de socialização compreendem o ser humano e todas as suas interações – relações familiares, escolares, religião, interação com outras crianças – e também tudo o que está historicamente cristalizado na sociedade. (GRIGOROWITCHS, 2008).

³² O conceito de interdependência é muito característico na Sociologia de Norbert Elias. Para entendermos como esse conceito aparece nos dois pensadores recorreremos a Waizbort (2000b), que afirma que os elementos fundamentais da Sociologia de Norbert Elias foram fortemente influenciados pela obra de Georg Simmel. Elias partilha da mesma concepção de sociedade e de indivíduo que Simmel. Elias não fala propriamente de “socialização” mas sim de “entrelaçamentos” e “interdependências” como elementos essenciais para a construção da sociedade, reafirmando o caráter processual presente em Simmel. Waizbort (2000b, p. 102) afirma que a contribuição de Elias foi “formalizar, no conceito de figuração e suas consequências, a concepção que está presente nas análises de Simmel, embora não apareça, então, sob tal terminologia”.

Simmel acredita em um processo contínuo de formação do tecido social a partir das interações e que mesmo as formas cristalizadas dessas relações são importantes porque levam ao conflito, favorecendo a autonomia. Já Durkheim defende que a sociedade é externa aos indivíduos e exerce uma coerção para a manutenção dos padrões de comportamento determinados. A autonomia, na concepção de Durkheim, só é possível a partir da internalização das normas sociais vigentes. Assim é possível perceber entendimentos diferentes para a socialização, sendo que a concepção de Simmel rompe com o viés funcionalista da concepção de Durkheim.

Tendo como base essas concepções de socialização é possível avançarmos para um olhar aproximado do esporte nesse contexto. A partir de autores que discutem a relação esporte e socialização serão abordadas as interações promovidas pela prática esportiva.

2.1.3 O esporte como um elemento de socialização

O início dos estudos que tratam o esporte como uma construção social pela área da Sociologia do esporte é relativamente recente no Brasil, datando da década de 1980 (FERREIRA et al., 2013) e na abrangência internacional a consolidação do campo da Sociologia do esporte se remete a década de 1960. (SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2010; COAKLEY, 2015a). Apesar dos estudos em que consideram as relações da sociedade com o esporte e as influências recíprocas que cada um exerce serem recentes, não é possível desconsiderar o esporte como um fenômeno social.

O esporte como fenômeno social tem apresentado um notável crescimento e investimento no século XXI. (MARCHI JÚNIOR, 2004; 2015). A busca por uma definição de esporte que abranja toda a sua multiplicidade conceitual e relacional, em todos os seus sentidos, formas e propostas de manifestação é um desafio. A definição apresentada por Marchi Júnior (2015, p. 57) auxilia na compreensão da amplitude do fenômeno esportivo na sociedade, entendendo o esporte como

[...] um fenômeno processual físico, social, econômico e cultural, construído dinâmica e historicamente, presente na maioria dos povos e culturas intercontinentais, independentemente da nacionalidade, língua, cor, credo, posição social, gênero ou idade, e que na contemporaneidade tem se popularizado globalmente e redimensionado seu sentido pelas lógicas contextuais dos processos de mercantilização, profissionalização e espetacularização.

Essa conceituação de esporte engloba os seus muitos significados e notadamente o caracteriza como um fenômeno social³³. O essencial para o avanço dessa discussão é perceber dentro dessa multiplicidade conceitual o espaço de socialização que se apresenta nas interações proporcionadas nos diferentes contextos culturais que ele pode apresentar.

O sociólogo estadunidense Jay Coakley (2015c) afirma que o entendimento do esporte como uma construção social facilita a compreensão desse fenômeno como parte da sociedade e, assim, como objeto de estudo da sociologia. O esporte é uma construção social porque é criado a partir da interação das pessoas, sob condições sociais, políticas e econômicas específicas, incorporando partes do mundo social.

Para Coakley (2015c), a socialização é um processo interativo de aprendizagem em que se recebe informações para o estabelecimento de concepções sobre a identidade individual e o mundo social. A socialização não é um processo passivo, em que apenas se recebe as informações sem interpretá-las, aceitá-las ou resistir a elas. A partir dessa concepção interacionista de socialização, o esporte é discutido como uma possibilidade de socialização em que influencia quem o pratica e é influenciado pela sociedade atual.

Entretanto, a concepção de socialização apresentada não foi sempre a única que direcionou as ações e pesquisas sobre a utilização do esporte como local privilegiado de socialização e educação. McCormack e Chalip (1988) explicam que na década de 1950, com o crescimento dos *baby boomers*³⁴, pais e educadores procuravam formas de ensinar para essas crianças as habilidades necessárias para serem adultos bem-sucedidos na sociedade da época, que se configurava muito competitiva e com uma economia global. O esporte competitivo foi identificado como o contexto ideal para ensinar trabalho em equipe, competição, aceitação das regras e obediência à autoridade. Esse movimento teve início na Europa e na América do Norte.

³³ O objetivo desse trabalho não é aprofundar a discussão sobre a conceituação de esporte, somente destacar a característica social desse fenômeno para então compreendê-lo como um agente de socialização. Para maior aprofundamento sobre a conceituação de esporte ver Edwards (1973); Tubino (2001); Marchi Júnior. (2004).

³⁴ A geração chamada de *Baby Boomers* nasceu entre os anos de 1946 e 1964, pós 2ª Guerra Mundial, e ingressou no mercado de trabalho entre 1965 a 1985. Vivenciou um período de prosperidade do pós-guerra, com a estabilização das famílias e o aumento das taxas de natalidade. (MALAFAIA, 2011). As pessoas desta época receberam uma educação rígida, com ênfase na disciplina e na obediência. (CONGER, 1998).

Com o crescimento de atividades esportivas organizadas começaram a surgir questionamentos se realmente a prática esportiva promovia desenvolvimento pessoal e social positivo. As pesquisas realizadas para responder essas questões até o início da década de 1980 eram baseadas em um modelo determinista de socialização, em que as pessoas são passivas no processo de aprendizagem, modeladas pela sociedade. Esse modelo, denominado “socialização como internalização”, buscava os resultados do processo de socialização como a internalização de normas para assumir determinado papel no sistema social. (HUGHES; COAKLEY, 1991; COAKLEY, 1993).

Entretanto, esse modelo recebeu grandes críticas por não considerar a dinâmica das interações sociais. As tensões, negociações e resistências, que caracterizam as experiências esportivas, foram deixadas de lado nessa perspectiva. (DONNELLY; YOUNG, 1988; COAKLEY, 1993). Assim, o foco na “socialização como internalização” mudou para “socialização como interação”, variação explicada por Coakley (1993) como sendo o olhar mais aprofundado nas relações sociais e na ação social, do que na aprendizagem social; e na formação de identidade, do que nas respostas individuais para o ambiente social. Entretanto, esse mesmo autor atenta que as pesquisas com o modelo “socialização como internalização” ainda continuam sendo feitas e as abordagens de cada uma delas sobre o papel socializador do esporte podem gerar diferentes interpretações.

O senso comum indica que o esporte é capaz de educar e ensinar valores, entretanto faz-se necessário compreender a origem dessa crença. Para Coakley (2015c) e Doty (2006), a crença que o esporte edifica o caráter dos participantes tem sua origem nas relações de classe e gênero na Inglaterra, a partir da metade do século XIX. Os significados que o esporte moderno adquire nas escolas públicas inglesas também influenciaram a criação do Movimento Olímpico (MO)³⁵ em 1894. (ALMEIDA; MARCHI JÚNIOR, 2015). O MO institucionaliza o esporte como um empreendimento moral e social e passa a ser visto como um elemento educacional particularmente para o ensino de valores. (BASSO; TAVARES, 2012). Entretanto, a crença nas consequências positivas da participação esportiva varia de sociedade para sociedade,

³⁵ O MO promove ações variadas para reafirmar os ideais e valores presentes nos Jogos Olímpicos. Fazem parte do MO o Comitê Olímpico Internacional, as federações esportivas internacionais e os comitês olímpicos nacionais que visam difundir os benefícios educacionais do esporte estimulando mais pessoas a se envolverem com o esporte para aproveitarem dos seus benefícios. (U.S. OLYMPIC COMMITTEE, 2001). A discussão mais aprofundada sobre o Movimento Olímpico será feita no subcapítulo 2.2 “Da visão da filosofia, o que são valores?”.

sendo possível afirmar que as sociedades industriais e pós-industriais ocidentais como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos tiveram grande participação da aceitação e difusão dessa “verdade”. (DOTY, 2006; COAKLEY, 2015c).

No Brasil, a concepção do esporte como instrumento de socialização está diretamente relacionada à sua dimensão educacional. Os valores e comportamentos são transmitidos pela prática esportiva por meio da educação. Korsakas e De Rose Júnior (2002) apontam que o esporte é um fenômeno de natureza educacional e sendo dessa forma, qualquer manifestação do esporte educa. É necessário considerar o que se pretende educar e assim avaliar como o esporte deve ser apresentado para atingir os objetivos educacionais propostos. Betti (1988) também confirma a compreensão do esporte como elemento de educação que favorece a socialização. Entretanto, ele afirma que é necessário estar atento para as funções utilitárias atribuídas ao esporte e fazer um exercício de reflexão crítica sobre os benefícios apregoados à participação esportiva.

A discussão dos benefícios sociais possíveis de serem obtidos com a educação a partir da prática esportiva no Brasil passam pelo uso do esporte dentro das escolas, na disciplina de Educação Física. A ligação esporte e educação, seja nas situações de educação formal ou não, tem suas bases no sentido que a educação adquire na sociedade brasileira no século XX. Stigger e Thomassim (2013) afirmam que a educação está associada a um sentimento de mudança social e por meio da educação, um enfrentamento de todas as mazelas como violência, combate à pobreza, melhoria da saúde da população etc. Nessa linha, a prática esportiva estaria ligada à convicção da transmissão de comportamentos necessários para o enfrentamento dos problemas da vida e adequação na sociedade.

A Educação Física escolar brasileira passou por diferentes etapas em que a educação pelo esporte assumiu diferentes papéis que contribuía na socialização. É possível elencar a influência militar que conferia ao esporte o objetivo de ensinar respeito a hierarquia, coragem, hábitos higiênicos, entre outros (BRACHT, 1997); e também o uso da Educação Física escolar como espaço fundamental para o desenvolvimento da aptidão física e do desenvolvimento do esporte de rendimento por meio do ensino das técnicas, táticas e valorização dos mais habilidosos. (BRACHT, 1999; OLIVEIRA, 2004).

A partir da década de 1980 começam a surgir uma série de questionamentos sobre o papel da Educação Física, que refletem em críticas contundentes à utilização

do modelo do esporte de competição ou rendimento como única ferramenta educacional. (LIMA, 2000; BRACHT, 1997; 1999). Essas críticas não excluem o caráter socializador do esporte, porém relativizam os resultados positivos da prática esportiva, afirmando que o esporte perpetuaria os ideais da sociedade capitalista.

Bracht (1997) mostra que o entendimento da socialização pelo esporte como um processo de transmissão de comportamentos socialmente esperados, de aquisição de habilidades sociais, valores, normas para o desempenho de papéis sociais específicos é um entendimento de papel “positivo-funcional” do esporte com base em pressupostos teóricos da década de 1960. Para esse autor, essa visão coloca o esporte como um elemento que procura manter a ordem e a harmonia da sociedade sem estimular a reflexão e o conflito. Assim, a socialização nunca é um processo neutro, está sempre relacionada a um conjunto de valores que é determinado pela sociedade.

Betti (1988) corrobora com as críticas apontadas por Bracht, explicando que as funções utilitárias positivas de socialização pelo esporte como as crenças de que a prática esportiva ensina disciplina, ensina a ganhar e a perder, faz bem à saúde, ensina a respeitar as regras, entre outras, precisam ser discutidas e que nem sempre o esporte de rendimento é a melhor forma para alcançar esses êxitos.

As críticas levantadas à utilização do esporte como ferramenta de educação na década de 1980 pelos pensadores da Educação Física no Brasil foram contundentes ao afirmar que as práticas que reproduziam o esporte de rendimento poderiam ser entendidas como um instrumento de massificação ideológica e, por isso, deveriam ser banidas da escola. Entretanto, após o aprofundamento dos debates, percebeu-se que o esporte pode ser considerado um elemento de educação, estimulando uma postura crítica e não alienante. O ponto de discussão passa a ser, então, quais formas alternativas de práticas esportivas podem potencializar o papel socializador do esporte. (BETTI, 1988; BRACHT, 1997; KORSAKAS; DE ROSE JÚNIOR, 2002).

Côrrea et al. (2014) analisam como o esporte foi tratado nesse período de críticas da década de 1980 e que seus efeitos são perceptíveis até os dias de hoje em áreas como a Pedagogia do Esporte no Brasil. Para os autores, a crise epistemológica, de “condenação” do esporte utilizado na escola e seus objetivos educacionais, aproximou-o das ciências humanas principalmente com um discurso pedagógico. A “absolvição” do esporte veio com a reinvenção do modelo

tradicionalmente utilizado dentro da escola para atingir uma dimensão crítica, reflexiva e não reprodutivista.

A crença de que o esporte colabora para a formação de caráter e para o ensino de outros comportamentos socialmente adequados tem diferentes origens tanto no Brasil como no mundo, conforme o explicitado acima. A perpetuação dessa crença por diferentes instituições sociais dificulta a aceitação de pesquisas críticas, que apresentam as controvérsias do esporte. Coakley (2015a) aponta que o esporte é tratado como um grande mito, enfatizando que existe um entendimento tácito de que qualquer pessoa que praticar ou consumir esportes automaticamente receberá toda a pureza e bondade supostamente presente nele. Stigger e Thomassim (2013, p. 9), ao estudarem o uso do esporte em projetos sociais, seguem a mesma linha de pensamento ao afirmar a “reificação” do esporte, tratando-o como independente da vontade humana.

Ou seja, através do discurso acadêmico, midiático ou do senso comum, interpreta-se aquilo que são os sentidos atribuídos ao esporte pelos agentes de determinados contextos históricos e sociais (praticantes, treinadores, dirigentes, políticos, etc), como se fossem atributos próprios e naturais do esporte. Numa caricatura dessa visão, o esporte passa a ser compreendido como um ente, acima das relações que as pessoas estabelecem, portador de uma essência que independe de contexto históricos e culturais e, portanto, dos sentidos que os sujeitos lhe conferem.

Esse poder “mágico” que perpassa o inconsciente coletivo, dominando o senso comum, dificulta discussões críticas, porque se acredita que o esporte não precisa de questionamentos ou aprimoramentos, ou seja, o esporte é perfeito. Essa crença é alimentada por interesses pessoais e políticos. (COAKLEY, 2015a). As dificuldades de assumir uma postura crítica sobre os benefícios resultantes da participação em atividades esportivas, enaltecendo somente o que é determinado pelo senso comum, pode ser resultado do que Stigger e Thomassim (2013) apresentam como uma visão simplista do processo de socialização. Para esses autores, o entendimento da socialização como uma transmissão unilateral de mensagens e saberes, que resultam na absorção de valores e comportamentos na vida das pessoas em formação desconsidera a função socializadora das relações. Essa perspectiva simplista também desconsidera as tensões, negociações, desentendimentos e resistências que caracterizam as experiências esportivas. (COAKLEY, 2015c).

Para compreender o processo de socialização com a complexidade que lhe é pertinente, Stigger e Thomassim (2013) pontuam que a apropriação dos valores,

normas e comportamentos apresentados pelo esporte pode ocorrer de diferentes formas, em muitas vezes, de formas independentes dos objetivos iniciais propostos.

[...] quaisquer que sejam os sentidos “positivos” que se procure atribuir ao esporte, estes não brotam espontaneamente pela mera prática esportiva, como se fossem inerentes a ela. São as relações sociais, em cada contexto, que dão significados ao esporte; e não o raciocínio contrário, ou seja, de que estes significados estejam, de antemão, imbuídos no esporte, independente do contexto em que ele é praticado. (Ibidem, p. 13).

Para avançar, de forma crítica, no entendimento sobre o processo de socialização por meio do esporte, Coakley (2015c) afirma que é necessário focar mais no entendimento dos processos sociais e nos contextos culturais que estão ligados à participação esportiva e menos nos possíveis resultados que a socialização pode produzir. A compreensão dos possíveis ensinamentos do esporte não pode ser investigada somente por meio da comparação de um grupo que participa de atividades esportivas e um grupo controle que não participa de tais atividades. Na compreensão de Coakley, é necessário investigar os motivos que levaram as crianças e os jovens a se engajarem em atividades esportivas, quais os motivos que as mantêm nessas atividades e por quais razões elas desistem.

A partir dessa visão mais ampla da compreensão do processo de socialização, a participação em atividades esportivas está relacionada a um processo de escolhas diretamente influenciado por aspectos culturais como gênero, idade, cultura esportiva da comunidade ou do país; aspectos econômicos como classe social, oportunidades de prática esportiva próximas ao local de moradia, disponibilidade de recursos para comprar equipamentos necessários para a prática ou para o pagamento das mensalidades de uma escolinha; e características sociais como a influência de familiares e habilidade física para a prática esportiva. (DONNELLY; YOUNG, 1988; MALCOLM, 2008; SERRA, 2011; COAKLEY, 2011b; 2015c).

São somadas às influências dos contextos sociais, culturais e econômicos, as influências dos diferentes meios em que as crianças e adolescentes vivem. Diferentes instâncias socializadoras atuam diretamente sobre a formação do indivíduo, mostrando valores e estimulando comportamentos que podem ser convergentes ou divergentes. A escola, a família, a religião e a mídia são apenas alguns exemplos de instâncias socializadoras que exercem influência em crianças e adolescentes. O mesmo alinhamento entre esses agentes tende a fortalecer a internalização e consolidação dos valores estimulados. (STIGGER; THOMASSIM, 2013).

Os estudos sobre desenvolvimento de caráter e aprendizagem de valores por meio da prática esportiva precisam necessariamente levar em consideração que somente o praticar esporte não influencia o desenvolvimento do caráter. Esse desenvolvimento ocorre por meio das relações e da interação social que fazem parte da prática esportiva, estando diretamente relacionada ao contexto social em que acontece. Doty (2006, p. 1, tradução livre) defende que é realmente possível desenvolver características positivas por meio da prática esportiva; entretanto, faz uma ressalva interessante ao afirmar que “isso não vai acontecer por acaso ou esperança. Isso pode e só acontecerá quando técnicos, professores e administradores tomarem uma decisão consciente de tornar o desenvolvimento de caráter um resultado (objetivo) da experiência esportiva”³⁶. Betti (1988, p. 33) corrobora com esse pensamento ao apontar que “o esporte não é educativo *a priori*, é preciso torná-lo um meio educativo”.

Coakley (2015b, p. 21, tradução livre) sintetiza de que forma a prática de esportes deve ser compreendida e estudada para que se possam considerar as influências no processo de socialização de crianças e jovens:

Esportes não causam resultados de desenvolvimento específicos; em vez disso, servem como locais para experiências que têm o potencial de influenciar a vida dos jovens. A pesquisa mostra que as consequências do desenvolvimento da participação do esporte variam com os significados que os jovens dão aos esportes que jogam e as experiências que têm ao jogá-los. Esses significados variam com as características, perspectivas e identidades dos jovens, combinados com as relações sociais associadas à sua participação, os valores e as ideologias predominantes na cultura em que ocorre a participação e as relações entre a organização do esporte e a estrutura da sociedade como um todo.³⁷

O autor também afirma que as possíveis características positivas de desenvolvimento atribuídas ao esporte podem acontecer em outros ambientes. Isso porque a aprendizagem de valores morais e de comportamentos éticos acontece por meio das interações entre todos os que pertencem ao ambiente das práticas

³⁶ Do original em inglês: “*It will not happen by chance or hope. It can and will only happen when coaches, teachers, and administrators make a conscious decision to make character development an outcome (objective) of the sport experience*” (DOTY, 2006, p. 1).

³⁷ No original em inglês: “*Sports do not cause specific developmental outcomes; instead, they serve as sites for experiences that have the potential to influence the lives of young people. Research shows that the developmental consequences of sport participation vary with the meanings that young people give to the sports they play and the experiences they have while playing them. Those meanings vary with the characteristics, perspectives, and identities of young people, combined with the social relationships associated with their participation, the prevailing values and ideologies that exist in the culture in which participation occurs, and the relationships between the organization of sports and the structure of the larger society*” (COAKLEY, 2015b, p. 21).

esportivas (professores, colegas, familiares etc.). Cada um desses elementos é um exemplo, um estímulo ou também um elemento de desmotivação para os praticantes. Dessa forma, considerando que as aprendizagens estão presentes nas relações, a prática do esporte por si só não garante nenhum benefício. Crianças e jovens que participam de outras atividades em que se estabeleçam relações significativas entre os participantes podem obter os mesmos resultados positivos que podem ser desenvolvidos na prática esportiva. (COAKLEY, 2015c).

As críticas apontadas sobre os possíveis benefícios que a socialização por meio do esporte pode oferecer aos seus praticantes em nenhum momento negaram a possibilidade de efetivação das mesmas. O intuito foi lançar uma luz sobre todos os mecanismos envolvidos nesses processos e superar as crenças do senso-comum. Ao trazer à tona a complexa teia de relações que influencia o esporte, Coakley estimula uma visão ampliada sobre esse fenômeno social. Na sequência das discussões neste trabalho, visamos compreender, de forma ampla e relacional, os fatores que contribuem para o ensino de valores por meio do esporte.

Após analisarmos o processo de socialização por diferentes teorias e verificar sua aplicabilidade na realidade esportiva, o próximo subcapítulo abordará o ensino de valores por uma perspectiva filosófica. O papel do esporte como meio de promoção de valores, tendo uma afirmação na filosofia do Olimpismo, também é explicitado nos próximos parágrafos.

2.2 DA VISÃO DA FILOSOFIA, O QUE SÃO VALORES?

De acordo com o “Dicionário Básico de Filosofia”, escrito por Japiassú e Marcondes (2001, p. 187), a definição de valor do ponto de vista ético afirma que

os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta. Alguns filósofos consideram também que os valores se caracterizam por relação aos fins que se pretendem obter, a partir dos quais algo se define como bom ou mau.

Para compreender a forma como a prática esportiva pode contribuir para o ensino de valores é necessário inicialmente focar a atenção na compreensão destes como parte fundamental da moral e da ética – estabelecendo os limites de cada uma delas – para então prosseguir para o esclarecimento das formas de construção dos

valores pela sociedade, posteriormente ampliando o olhar para o esporte como transmissor de tais valores. O objetivo desse subcapítulo caminha conjuntamente com a estrutura organizacional apresentada, compreendendo pelo olhar filosófico os valores na sociedade e no esporte.

Apesar de serem considerados sinônimos em muitos casos, moral e ética são diferenciadas nas suas categorias de análise, determinação e dimensão. A moral tem caráter normativo, prático, estabelecendo formas de agir; já a ética é reflexiva, explica e esclarece as razões das diferentes práticas morais adotadas durante a história e confere legitimidade filosófica a moral.

Outra definição sobre os domínios da moral e da ética se dá entendendo que a moral é o conjunto de valores, princípios e comportamentos específicos de determinada sociedade. Já a ética investiga os princípios que definem essas normas, perguntando sobre a estrutura das diferentes teorias morais e quais os motivos para manutenção ou modificação dessas teorias. Para Pedro (2014, p. 486), a moral responde a pergunta “Como devemos de viver?” e a ética se questiona “Por que devemos de viver de acordo com x ou y modo de viver?”.

A ética se apresenta como uma teoria, sendo especulativa, apresentando seu valor naquilo que explica e não no fato de recomendar comportamentos ou ações para a solução de problemas práticos. Não cabe à ética formar juízo de valor sobre determinada moral, mas deve encontrar os motivos para a adoção de determinada moral. (PEDRO, 2014; LA TAILLE, 2010). Vázquez (2006, p. 23) define a ética como “a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano”³⁸.

Apesar de serem conceitos diferentes é inegável a relação entre eles, considerando que a moral é o objeto de estudo da ética, não existindo uma a parte da outra. A ética faz a moral refletir sobre ela mesma, podendo levar ao seu redesenho. A complementariedade e diálogo nesta relação é extremamente importante, conforme destaca Pedro (2014), porque permite à moral uma abertura para a reflexão e ponderação, evitando o absolutismo moral inquestionável.

³⁸ Existem autores que divergem sobre o entendimento da ética como ciência. Para Cardoso (1998, p. 2), a ética “não se trata pois, rigorosamente de uma ciência, mas de uma reflexão em busca de uma fundamentação teórica e crítica de nossos conhecimentos e nossas práticas”. Para fins desse estudo, serão seguidos os conceitos utilizados nas referências consultadas.

Historicamente as doutrinas éticas se desenvolvem em diferentes épocas, datando desde a Grécia antiga, passando por Platão, Aristóteles, Sócrates, entre outros, trazendo respostas para os problemas presentes nas relações entre os homens, por meio do seu comportamento moral. (LA TAILLE, 2010). As transformações sociais ao longo da história da humanidade modificaram a forma dos homens se relacionarem e também as normas que regem essas relações, modificando a moral. O progresso histórico-social e suas transformações, que a grosso modo partem de uma sociedade escravista, passando para uma sociedade feudal, então para o surgimento da burguesia e das relações do capitalismo, mostram diferenciações no sistema moral. Apesar do apresentado ser um recorte do progresso histórico-social recente, não é possível afirmar necessariamente que as diferenciações no sistema moral também correspondem a um progresso positivo. As mudanças de princípios morais, no que é considerado bom ou mau, ao longo das mudanças sociais, não geram por si só um progresso moral, porque os homens não progredem sempre na direção moralmente boa, mas também na direção má. (VAZQUEZ, 2006).

Esse caráter histórico e social da moral precisa ser continuamente considerado para possibilitar o entendimento dos valores que fundamentam as decisões práticas dos dilemas éticos. Um dilema é sempre ético porque se refere à reflexão, ao pensar sobre. A moral está relacionada à ação, após a reflexão se decide moralmente a atitude a ser tomada. (VÁSQUEZ, 2006).

Vásquez (2006, p. 84) enfatiza esse caráter, definindo a moral como

[...] um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

A moral é histórica porque regula o comportamento do homem que é um ser, por natureza, histórico. Gonçalo (2010) destaca também o caráter histórico da moral ao afirmar que as regras morais de convivência são criação humana, estão condicionadas à convivência social e por isso são variáveis e inacabadas. O reordenamento das relações sociais entre os homens modifica os valores e princípios válidos em cada cultura, modificando os referenciais de ação oriundos da moral.

Além do seu caráter histórico, o caráter social da moral precisa ser destacado. Ao consideramos a moral como um sistema normativo que regula as relações entre

os indivíduos, é necessário afirmar que a moral só surge efetivamente quando o homem passa a viver em sociedade, ou seja, passa a ser membro de uma coletividade.

A expressão desse caráter social da moral pode ser explicada ao considerar que somente atos que tem consequências para os demais, ou seja, comportamentos cujos resultados e consequências afetam a outros, podem ser considerados morais e objetos de aprovações ou reprovação. (NOGUEIRA, 2016). Comportamentos que não terão influência sobre nenhuma outra pessoa não podem ser considerados morais porque a moral tem a função social de regular as ações individuais e as relações mútuas, visando preservar a sociedade e a integridade de um grupo social. (VAZQUEZ, 2006).

Durkheim (2012) afirma que o ser moral só existe a partir do momento em que o homem se torna um ser social. O domínio da vida moral tem início no domínio da vida coletiva, ou seja, agir moralmente é agir para um interesse coletivo. Esse autor, conforme exposto anteriormente, define a moral como um conjunto de regras que determinam o comportamento e são impostas pela sociedade, destacando o seu caráter social.

Portanto, a sociedade não é, como se acreditou com frequência, um acontecimento estranho à moral ou que tem sobre ela apenas repercussões secundárias; é o contrário, sua condição necessária. Não é uma simples justaposição de indivíduos que trazem, ao entrar, uma moralidade intrínseca; mas o homem só é um ser moral porque vive em sociedade, pois a moralidade consiste em ser solidário de um grupo e varia de acordo com essa solidariedade. Façam desaparecer toda a vida social, e a vida moral desaparecerá ao mesmo tempo, não tendo objeto a que se prender. (DURKHEIM, 1999, p. 421).

Para Durkheim (1999), a moral existe à parte dos indivíduos; sendo estabelecida pela sociedade e por meio da educação, o homem passa a ter condições de viver em sociedade, respeitando os princípios e valores vigentes.

O entendimento da moral como um conjunto de regras pode parecer opressor e limitador da liberdade individual, principalmente se nos apoiarmos em Durkheim (2012), que afirma que o domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita. Entretanto, é necessário pontuar que a moral está presente quando é possível fazer escolhas, ou seja, ter o poder de decidir entre vários atos possíveis. (LA TAILLE, 2010). Goergen (2005) aponta que uma sociedade rica moralmente oferece

mais possibilidades de seus membros assumirem a responsabilidade pelos seus atos, sem a necessidade de punição e vigilância permanente.

A obrigatoriedade moral só se realiza quando um indivíduo conhece a norma, interioriza e dispõe da possibilidade de cumpri-la, optando livremente entre várias alternativas. Para Vazquez (2006, p. 179), “as normas morais exigem ser respeitadas por causa de uma convicção interior e não – como no direito – por uma simples conformidade exterior, impessoal ou forçada”. Caso exista algum fator externo que exerça uma coerção sobre o indivíduo, o seu comportamento não pode ser julgado como moral.

A liberdade de escolha frente a dilemas éticos se apresenta a todo momento para os indivíduos. O questionamento que surge a partir dessas possibilidades de escolha é: por que escolhemos determinados comportamentos em detrimento de outros? Vazquez (2006) afirma que a escolha por um ato moral ocorre porque este comportamento específico se apresenta como mais digno, elevado moralmente ou mais valioso. A liberdade do homem descarta as outras opções de comportamentos que são consideradas com um valor moral negativo.

Ter de escolher supõe, portanto, que preferimos o mais valioso ao menos valioso moralmente ou ao que constitui uma negação de valor desse gênero (valor moral negativo ou desvalor). O comportamento moral não só faz parte de nossa vida cotidiana, é um fato humano entre outros, mas é valioso; ou seja, tem para nós um valor. Ter um comportamento valoroso não significa somente que consideramos a conduta boa ou positiva, digna de apreço ou de louvor do ponto de vista moral; significa também que pode ser má, digna de condenação ou censura, ou negativa do ponto de vista moral. Em ambos os casos, nós a avaliamos ou julgamos como tal em termos valorativos. (Ibidem, p. 135).

Para iniciar a compreensão sobre os valores morais, inicialmente é necessário entender o significado dado à palavra valor. Isso porque a sociedade considera um comportamento humano valoroso, mas também considera uma obra de arte, um pedaço de terra ou um código de justiça como valorosas.

O termo “valor” teve início no contexto econômico, com Adam Smith³⁹, para determinar o valor baseado na utilidade e na troca. Para que a mercadoria tenha valor de uso, é necessário que ela satisfaça uma necessidade do homem. O valor de troca

³⁹ Adam Smith (1723-1790), filósofo e economista escocês, escreveu a obra “A Riqueza das Nações” (1776), considerado o primeiro tratado de economia. Suas ideias deram a teoria econômica uma perspectiva política. É considerado um dos principais teóricos do liberalismo econômico. Defendia a total liberdade econômica para a iniciativa privada, sem a intervenção estatal. Segundo ele, a livre concorrência regula os mercados, possibilita avanços tecnológicos, melhora os níveis de produção e a qualidade dos produtos e reduz preços. (MATTEI, 2003).

é um valor adquirido baseado nas relações sociais solidificadas na propriedade privada dos meios de produção, sendo o trabalho humano comparado com outros produtos. (PEDRO, 2014; VÁSQUEZ, 2006). A partir da compreensão do valor econômico, pode-se afirmar que o valor só é determinado nas relações sociais, sendo valiosos em determinada sociedade.

Pedro (2014) apresenta três aspectos essenciais para que exista valor. Primeiro, a necessidade do sujeito se interessar pelo objeto e esse não ser indiferente a ele. Segundo, ser a utilidade imperativa do objeto (bem). Terceiro, a existência de uma apreciação parcial que o sujeito faz do objeto. Somente com a combinação desses três aspectos é que forma o valor, e não somente a partir de um deles.

Gonçalo (2010) apresenta duas características dos valores que se comunicam com o exposto por Pedro (2004): os valores são compostos por uma parte objetiva, que está nas coisas e desperta interesse nos indivíduos; e por outra parte subjetiva, que corresponde à apreciação feita pelo indivíduo a partir das propriedades que os objetos apresentam. Essas características mostram que adquire condição de valor tudo o que desperta desejo, necessidade e interesse ao indivíduo.

Pedro (2004, p. 492) conclui afirmando que

Os valores constituem, assim, uma resposta natural às necessidades sentidas pelo sujeito; daí, a sua importância e contributo para a transformação da realidade; daí, o papel crucial que a educação pode representar no entrelaçar dos seus objetivos com o ganho de consciência reflexiva e prática [sic] acerca dos valores com vista à realização do sujeito, de acordo com as suas preferências.

O abordado até o momento explica o significado dado para a palavra valor, sobretudo aos valores dados a objetos naturais (terra, água, mineral) ou criados pelo homem (coisas úteis, obras de arte). Nesses dois tipos de objetos, os valores que se realizam são os da utilidade ou da beleza. Entretanto, temos como objetivo investigar os valores morais, que existem unicamente em atos humanos. Somente o que tem significado humano pode ser avaliado moralmente.

A especificidade do valor moral se estrutura e organiza em volta dos conceitos de “bom” e “mau”. Muitas vezes o emprego do termo “bom” para algum objeto como por exemplo, “bom relógio” reflete o fato de que este objeto serve adequadamente à necessidade humana a qual se destina, sem significação moral. Somente os atos humanos de utilização a serviço de determinados fins, interesses ou necessidades

podem ser avaliados como “bons” ou “maus” no sentido moral. (PEDRO, 2014; VAZQUEZ, 2006).

Vazquez (2006) afirma que o comportamento dos indivíduos ou de grupos sociais, as intenções de seus atos e as atividades das instituições sociais é que podem ser qualificadas moralmente, assim podem ser avaliadas como valores morais, mas, para que se realizem, é necessário que os atos ou produtos humanos sejam concretizados de modo consciente, voluntário e livre.

Um ato moral valioso é um ato que pretende a realização do “bom”, ou seja, que persiga a bondade. A partir da definição do que é “bom”, obrigatoriamente se tem a definição do que é “mau”. O bom e o mau estão em uma relação de reciprocidade, inseparável e oposta. (LA TAILLE, 2010). Pedro (2014) explica que na avaliação dos comportamentos morais, atribuindo valores, sempre que existe um ato que leva à bondade, identifica-se o comportamento oposto, ou seja, uma das características do valor é a polaridade. Cada valor positivo corresponde um negativo ou contra-valor.

O entendimento e a busca da bondade por meio dos atos morais mudam de acordo com as diferentes funções da moral em cada sociedade⁴⁰. Nos povos primitivos, o bom corresponde à valentia e o mau corresponde à covardia. Na Idade Média, o bom é o que vem da vontade de Deus, e o mau é o seu contrário ou diabólico. Nos tempos modernos as ideias de bom e mau tem um caráter universal, de acordo com a natureza do homem enquanto ser racional ou espiritual. (VÁSQUEZ, 2006). Assim, observa-se que as ideias de bom e mau apresentam mudanças no processo histórico, podendo ser a felicidade, o trabalho, a luta pela emancipação social, entre outros.

Entretanto, de acordo com Vazquez (2006), o bom deve ser procurado no equilíbrio da relação entre os interesses pessoais e coletivos, com a contribuição ativa do indivíduo a uma causa comum. Como exemplo, esse autor cita que se o bom é a felicidade, só se pode considerar aquela felicidade que é para todos como um valor moral. Se a felicidade de um certo grupo de pessoas é conquistada a partir da infelicidade de outros (exploração, miséria, etc.), essa felicidade é considerada imoral atualmente.

⁴⁰ Segundo Vásquez (2006) as principais concepções éticas que definem o bom são: o eudemonismo (o bom como felicidade), o hedonismo (o bom como prazer), o formalismo kantiano (o bom como “boa vontade”), e o utilitarismo (o bom como útil).

Assim, destaca-se novamente o caráter social da moral, pois o bom se verifica com uma contribuição do indivíduo a uma causa comum. Por isso, o respeito, no sentido de melhorar a relação com outros indivíduos, é considerada um valor e o desrespeito é o contra-valor - o bom e o mau. (MONTEIRO; BRAUNER; LOPES FILHO, 2014; VAZQUEZ, 2006).

Na esteira da compreensão desses pilares que constituem um valor moral, é possível agora apresentar o que se entende por valor na sua essência. Pedro (2014, p. 493) define valores como “a qualidade abstrata preferencial atribuída pelo sujeito suscitada pelas características inerentes de determinado objeto que satisfazem as necessidades e interesses daquele”. Além disso, também indica para a característica da irrealidade dos valores morais, uma vez que os valores morais não são palpáveis, sem existência material e objetiva. Por essa característica, “os valores não são, os valores valem”. (Ibidem, p. 494).

Já Gonçalo (2010, p. 116) explica que “os valores são os fundamentos que orientam as ações, normas e regras do comportamento humano, possibilitando a emissão de juízos sobre o que se apresenta, ao sujeito, como suscetível de apreciação ou avaliação (objetos, pessoas, atitudes, opiniões etc.)”.

Rokeach (1981, p. 100) apresenta sua interpretação de valores que mescla as duas definições apresentadas até agora

Considero valor como um tipo de crença, centralmente localizado no sistema total de crenças de uma pessoa, sobre como se deve ou não comportar, ou sobre algum estado final da existência alcançando, ou não, valor. Os valores são, assim, ideais abstratos, positivos ou negativos que, não-atados a nenhum objeto ou situação de atitude específica, representam as crenças de uma pessoa sobre os modos ideais de conduta e objetos terminais ideais.

A partir da compreensão das estruturas e interdependências da moral, ética e valores, podemos avançar para os questionamentos da necessidade de uma formação moral e como o esporte pode contribuir nesse desafio. Goergen (2007) reflete sobre a educação moral nos dias atuais, afirmando que hoje em dia o discurso moralizante está muito presente, porém na mesma proporção acontecem práticas imorais. Gonçalo (2010) aponta para essa mesma direção ao afirmar que a sociedade brasileira passa por um momento de negação de valores. Várias instâncias da vida social estão ameaçadas pela predominância de comportamentos baseados na desonestidade, intolerância e deslealdade, que geram um clima de incertezas quanto às conquistas de direitos da cidadania.

Ao tentar identificar as causas dessa “crise moral”, Goergen (2005; 2007) afirma que os padrões que permitem diferenciar o bem do mal, o justo do injusto, estão voláteis, relativos e opacos. Além disso, as explicações para a obrigatoriedade moral - que eram baseadas no “dever”, na busca do “bom” e na inclinação natural do homem para buscar o “bom” (de acordo com os gregos); ou no “dever” por uma imposição divina (para os cristãos medievais); ou ainda o “dever” baseado na razão (para os modernos); e também no “dever” como a busca da felicidade - não se fundamentam na sociedade contemporânea.

As rápidas transformações da sociedade atual, que foca no indivíduo em detrimento da coletividade, em que o público perde espaço para o privado, resulta em pessoas sem parâmetros morais.

Serão corriqueiros o assombro e a desorientação das pessoas diante do futuro da sociedade se prosseguirem as práticas que afrontam qualquer sentido de bem comum, de justiça social. Por vezes, as pessoas parecem cansadas de lutar por uma sociedade melhor diante das dimensões assustadoras da barbárie; preferem desistir, encerrar-se na sua privacidade, abandonar o político, desestimuladas pela sensação de impotência perante as intermináveis séries de abusos que se sucedem diante de seus olhos. (GOERGEN, 2007, p. 744).

Frente a essas reflexões, fica difícil não estabelecer uma relação com a preocupação de Durkheim (1999) ao abordar a educação moral para fortalecer a solidariedade entre os homens frente às modificações da sociedade capitalista. Entretanto, Durkheim aponta que a educação formal é a única responsável por socializar o homem e internalizar os valores morais da sociedade. Nos dias atuais, a discussão se torna mais ampla porque a educação formal não é mais a única responsável pela socialização. Além disso, existe uma variedade muito grande no entendimento sobre quais valores devem ser ensinados.

A pluralidade e a falta de consenso sobre quais valores são a base de uma educação moral na sociedade democrática atual é uma dificuldade. Essa falta de consenso também é resultado da característica social multicultural e globalizada, que não deseja incutir valores que não sejam partilhados por todos, chegando a estar à beira do relativismo moral. (GOERGEN, 2005; BASSO; TAVARES, 2012).

Para La Taille (2010), o relativismo moral implica em pensar que todo e qualquer valor moral admitido por diferentes culturas são iguais, sem uma hierarquia entre eles, e sem a possibilidade de considerá-los imorais. Do ponto de vista psicológico esse relativismo moral pode oferecer vários conflitos.

O processo de formação moral é certamente complexo e o esporte tem sido entendido como uma alternativa para contribuir na construção sociocultural do sujeito moral. O esporte, enquanto prática e instituição social, poderia fortalecer normas de conduta para quem o pratica, resgatando referenciais para a vida em sociedade. (ARNOLD, 1996; NOGUEIRA, 2003; 2010; BINDER, 2005; BASSO; TAVARES, 2012).

O potencial do esporte como promotor de princípios éticos fundamentais foi destacado por Pierre de Coubertin quando do renascimento dos Jogos Olímpicos da modernidade. Durante a crise social e política da França no final do século XIX, o aristocrata francês sugeriu o renascimento dos Jogos Olímpicos baseado nos valores e formato dos então Jogos Olímpicos realizados na Grécia antiga.

Teetzel (2012) afirma que o interesse nos ideais da Grécia antiga foi somente um dos motivadores que fizeram Coubertin organizar uma versão moderna dos Jogos Olímpicos. Após assistir a ocupação da França por forças da atual Alemanha na guerra Franco-Prussiana, Coubertin decidiu reavivar o sistema de Educação Física da França. Para isso, estudou modelos de Educação Física de escolas na América do Norte e Europa e teve a inspiração para um festival que celebrasse o esforço e os valores ensinados por meio do esporte. Para Parry (2003), Coubertin entendeu, no final do século XIX, que o esporte estava prestes a se tornar um importante ponto de crescimento da cultura popular, e que a atividade física era aparentemente universalista, proporcionando um meio de contato e comunicação entre culturas. Então, propôs usar um grande festival esportivo internacional para construir canais de comunicação entre as culturas promovendo aceitação e respeito mútuo.

Durante a campanha para a restauração dos Jogos Olímpicos em 1894, Coubertin utilizou o termo “Olimpismo” como uma ideia múltipla distinta de uma filosofia olímpica. O termo denota um movimento de ações para o desenvolvimento dos Jogos ou uma ideia para dar sentido a este movimento inspirado nos ideais gregos. Uma versão mais sistematizada do Olimpismo aparece na “Carta Olímpica” em 1914. (DA COSTA, 2006). Esse documento, escrito por Coubertin, apresenta as regras e princípios das ações do MO, e define o Olimpismo como sendo “uma filosofia de vida que exalta e combina de forma equilibrada as qualidades do corpo, da vontade e da mente”. (COMITÉ OLÍMPICO INTERNACIONAL, 2012).

De acordo com Parry (2003), a “Carta Olímpica” afirma, em seus princípios fundamentais, uma relação entre filosofia olímpica, ética, educação e esporte. O

princípio fundamental número 1 afirma que “[...] Aliando o desporto à cultura e educação, o Olimpismo procura ser criador de um estilo de vida fundado no prazer do esforço, no valor educativo do bom exemplo, na responsabilidade social e no respeito pelos princípios éticos fundamentais universais”. (COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL, 2012, p. 25).

Já no princípio fundamental número 2, lê-se que “o objetivo do Olimpismo é o de colocar o desporto ao serviço do desenvolvimento harmonioso da pessoa humana em vista de promover uma sociedade pacífica preocupada com a preservação da dignidade humana” (Ibidem, p. 25). E no princípio fundamental número 4: “a prática do desporto é um direito do homem. Todo e qualquer indivíduo deve ter a possibilidade de praticar desporto, sem qualquer forma de discriminação e de acordo com o espírito Olímpico, que requer entendimento mútuo, com espírito de amizade, solidariedade e *fair-play*”. (Ibidem, p. 25).

Binder (2001) afirma que o Olimpismo tem um viés educativo de valores e comportamentos morais que não pode ser deixado de lado, ou seja, a prática esportiva orientada a partir dos princípios do Olimpismo tem um grande potencial para ensinar crianças e jovens valores positivos. Entretanto, outros estudiosos apontam para inconsistências na definição de Olimpismo, situações atuais do MO como corrupção, *doping*, e as diferenças nas interpretações dos valores universais como problemas nos programas de educação olímpica⁴¹. (PARRY, 2004; DA COSTA, 2006; TEETZEL, 2012).

Em uma revisão de literatura sobre as concepções de Olimpismo, Teetzel (2012) identificou a justiça, a igualdade e o comportamento ético como os três valores mais comuns relacionados ao Olimpismo. Entretanto, a mesma autora apresenta situações atuais que mostram que esses valores não estão tão representados no esporte e especificamente nos Jogos Olímpicos. A partir dessa reflexão coloca um alerta para os educadores que se utilizaram dos princípios do Olimpismo:

Quando educadores empregam programas de educação olímpica que focam na filosofia do Olimpismo como um meio de ensinar ética e valores no esporte, eles devem ser avisados para evitarem perpetuar a crença que todos os aspectos dos Jogos Olímpicos são aceitáveis, justos e éticos; ao invés

⁴¹ A educação olímpica são as ações desenvolvidas pelos pertencentes ao MO a transmissão dos valores do Olimpismo e geralmente utiliza o esporte como meio. De acordo com Turini (2001, p. 25), os objetivos da educação olímpica são: “enriquecer a personalidade humana através da atividade física e do esporte. Desenvolver o senso de solidariedade humana, tolerância e respeito mútuo associado com o fair play e estimular a paz, o entendimento mútuo, o respeito por diferentes culturas e a proteção ao meio-ambiente”.

disso, eles devem ser advertidos para introduzir e estimular discussões com os estudantes sobre Olimpismo e valores olímpicos em um sentido mais crítico⁴². (TEETZEL, 2012, p. 317, tradução livre).

Binder (2005) elenca quatro valores centrais destacados pelo Olimpismo: *fair play*⁴³, multiculturalismo, busca da excelência e prazer no esforço da atividade física. A autora também reconhece a vertente educacional do Olimpismo, tendo os Jogos Olímpicos como espelho, porém apresenta críticas na direção das apresentadas por Teetzel (2012), quando questiona sobre os diferentes significados e interpretações dos valores destacados como “universais” pelo MO e a possibilidade de aplicação em diferentes contextos.

Apesar do Olimpismo, desde 1914, enfatizar o caráter educacional e formativo do esporte, definindo os valores e princípios essenciais e universais que são transmitidos por meio da prática esportiva, é necessário manter em mente o caráter social dos princípios morais já discutido anteriormente. Pensando assim, não é possível afirmar que os valores são inerentes, ou pertencem ao esporte: na verdade eles são uma construção social incorporados pelo esporte. Segundo Da Costa et al. (2007, p. 15, grifos dos autores):

Não podemos perder de vista que o esporte é uma prática corporal construída, vivenciada e modificada na interação dos homens na cultura, refletindo seus valores e gerando novos; sua forma e constituição dependerão sempre dos objetivos atribuídos a ele. Logo, cabe-nos ressaltar que os valores não são essencialmente **do** esporte, mas se refletem **no** esporte e são também gerados a partir dos significados que os indivíduos e grupos sociais dão à prática esportiva.

Assim, o propósito não é discutir unicamente se o esporte é bom ou mau, e afirmar que a prática esportiva necessariamente colabora com o ensino de valores e comportamentos morais universais. Entendendo o caráter histórico e social dos valores e da moral, conforme apontado por Vazquez (2006), e percebendo o esporte como uma prática que sofre interferências dos homens, conforme apontado por Da

⁴² Do original em inglês: “*When educators employ Olympic education programmes that focus on the philosophy of Olympism as a means of teaching ethics and values in sport, they must be advised to avoid perpetuating the belief that all aspects of the Olympic Games are going to be equitable, fair, and ethical; instead they are cautioned to introduce and engage in discussions with students about Olympism and the Olympic values in more critical and nuanced ways*”. (TEETZEL, 2012, p. 317).

⁴³ O fair play pode ser definido como “um conjunto de virtudes que, para além das regras, seriam capazes de resolver as ambiguidades encontradas nas situações de jogo. Ou seja, a ideia de ‘jogo limpo’ representaria mais que uma regra, fornecendo aos atores parâmetros para julgar o que as regras não podem prever”. (BRITO; MORAIS; BARRETO, 2011, p. 133).

Costa et al. (2007), caminha-se para o entendimento da desnaturalização do esporte enquanto espaço privilegiado de ensinamentos de valores e ensinamentos morais.

Observa-se que não se trata de desqualificar a prática esportiva como uma ferramenta de ensino de valores, mas somente de refletir sobre a necessidade de investir em uma prática pedagógica com objetivos e metodologias específicas para atingir as finalidades propostas. Binder (2012), ao escrever sobre a elaboração de currículos para ações de Educação Olímpica, discute sobre a necessidade de se ter mais pesquisas sobre as possíveis pedagogias utilizadas nesse contexto, a reflexão sobre os valores universais e conseqüentemente sobre a complexidade dessas ações.

As decisões no desenvolvimento de currículos no contexto da educação de valores olímpicos são complexas. Elas são baseadas na suposição de um conjunto global de valores compartilhados, os chamados valores olímpicos. Envolvem conteúdo ético como também cognitivo, escolhas que precisam ser sensíveis às diferenças culturais, tradições religiosas e sistemas educativos⁴⁴.(Ibidem, p. 297, tradução livre).

Basso e Tavares (2012, p. 104) seguem as reflexões de Binder (2012) ao afirmar que

Surge então, uma demanda de pesquisa e reflexão sobre os valores sociais dos diferentes segmentos da juventude e suas orientações em relação às práticas esportivas. Sob qualquer orientação normativa, qualquer projeto de dever-ser objetivado, o ensino em valores por meio do esporte demanda uma *práxis* educativa que, ao mesmo tempo, supere a crença inocente de que a prática esportiva *per se* já garante a educação que se pretende alcançar e desenvolva os instrumentos didáticos e a prática pedagógica necessários para, como diria Platão, alimentar as almas dos homens.

A discussão inicial sobre ética, moral, valores e o papel do esporte como um fenômeno que é permeado por todas essas disposições sociais, desembocou na necessidade de discutir com mais propriedade a Pedagogia do Esporte. Somente por meio da prática esportiva pensada por uma ótica pedagógica é que se pode obter resultados coerentes com a possibilidade do ensino de valores por meio do esporte. A Pedagogia do Esporte será o tema do próximo capítulo.

2.3 PARA ALÉM DO “TOQUE, MANCHETE E SAQUE”: ABORDAGENS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

⁴⁴ Do original em inglês: “*Curriculum development decisions within the context of Olympic values education are complex. They are based on the assumption of a global set of shared values, the so-called Olympic values. They involve ethical as well as cognitive content choices that need to be responsive to cultural differences, religious traditions and educational systems*”. (BINDER, 2012, p. 297).

Ao adentrar o campo da Pedagogia do Esporte faz-se necessário compreender mais amplamente o termo pedagogia, ao que se refere de que forma influencia e orienta a educação para então compreender como o esporte pode ter um conhecimento pedagógico. Franco (2003) e Armour (2011) afirmam que a pedagogia é muito mais ampla do que somente o estudo do modo como se ensina, englobando também problemas relativos a concepções, filosofia e conteúdos abordados no processo educativo; e que seria inapropriado reduzir a pedagogia apenas a técnicas de transmissão de conhecimento. Libâneo (2002, p. 30) afirma que “a pedagogia seria uma reflexão sobre todo o contexto que envolve a ação educativa, coadunando numa efetiva prática de intervenção. Uma intervenção comprometida, intencional, dirigida, organizada e ciente de suas responsabilidades educacionais”.

A aproximação da pedagogia ao esporte se deve pela dimensão educacional característica da prática esportiva. (TUBINO, 2001; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; BENTO, 2006). Santana (2015, p. 3) afirma que “esporte e educação estão inexoravelmente associados”. O papel educador do esporte recebe muito destaque nas habilidades físicas, mas também apresenta um caráter socializador, ampliando sua vocação educacional. (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

Além do aspecto educacional, a pedagogia também se aproxima do esporte porque está envolvida com o que é produzido pelo homem durante a sua história, e analisa de que forma o que foi produzido no passado reflete na problemática educativa do presente, projetando os saberes culturais do futuro. Assim, o esporte interessa à pedagogia porque é um fenômeno sociocultural, construído e modificado pelo homem, que está presente em vários cenários com sentidos, motivos e formas diferentes para quem o pratica. (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009).

Ou seja, cabe a essa distinta área, por meio de seus profissionais qualificados, responder pedagogicamente as questões relativas a: como ensinar esportes, o que ensinar dos esportes, para quem ensinar esportes e por que ensinar esportes, sendo que esse esporte deve ser entendido como um *constructo* cultural historicamente construído pela sociedade humana. (SOUZA; SCAGLIA, 2004, p. 10).

Cabe à Pedagogia do Esporte questionar, criticar e discutir as metodologias utilizadas no ensino por meio da prática esportiva para que a intervenção seja efetiva, intencional e comprometida. A Pedagogia do Esporte deve abraçar a sistematização do processo ensino-aprendizagem dos esportes, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática. (SCAGLIA, 2014).

Machado (2012, p. 71) afirma que a Pedagogia do Esporte precisa compreender uma visão integrada considerando as modalidades, os cenários, os participantes e os significados, assim explicados:

À Pedagogia do Esporte cabe organizar, sistematizar, aplicar e avaliar o processo de ensino, vivência e aprendizagem de conteúdos esportivos, levando em consideração as modalidades a serem ensinadas, os personagens – crianças, jovens, idosos –, os cenários da prática – escola, clube, projetos sociais – e os significados da mesma – educacional, profissional ou de lazer; tendo em vista as contribuições educacionais que o esporte pode oferecer aos seus praticantes [...].

De acordo com Reverdito, Scaglia e Paes (2013), o interesse pelo desenvolvimento de um conhecimento que tratasse o esporte pedagogicamente se deu em virtude da expansão do fenômeno esportivo, que alcançou diferentes significados, finalidades, espaços e praticantes. Rufino e Darido (2011) corroboram com essa ideia ao afirmarem que o interesse da área pedagógica se deu pela expansão do esporte na sociedade moderna, que ocupa diferentes espaços, não sendo uma prática exclusiva de atletas, mas ofertada a todos os cidadãos. A possibilidade de o esporte ser um instrumento de educação que pode contribuir na socialização e no ensino de valores favoreceram os interesses pelo campo da Pedagogia do Esporte.

Já Corrêa et al. (2014, p. 122) apontam que a aproximação das áreas pedagógicas ao esporte se deu com a necessidade do esporte repensar a forma de intervenção, principalmente na escola. Durante a crise epistemológica da Educação Física na década de 1980, que teve como ponto central de debate as críticas ao esporte como um meio de educação reprodutivista, se apresentou “(...) a constituição de pedagogias esportivas que pudessem sanar os males apontados, reconhecendo o espaço escolar como um local que pudesse promover essa mudança “redentora”.

As novas tendências da Pedagogia do Esporte apontam para o objetivo principal de contribuir para a formação integral do ser humano, considerando seus aspectos físicos, sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento humano em todas as suas esferas. (SOUZA; SCAGLIA, 2004; BENTO, 2006; GALATTI, 2006; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013). Santana (2015, p. 3), faz uma reflexão sobre a necessidade de ampliar as ações da Pedagogia do Esporte, incluindo outras práticas.

[...] em alguns casos, a pedagogia do esporte educa as crianças mais para a consecução de metas de treinamento preestabelecidas e menos para a autonomia, a descoberta e a compreensão de si mesmas, denunciando um desequilíbrio pedagógico entre o racional e o sensível.

A prática esportiva sempre foi vista com uma determinada finalidade: para ser saudável, para se tornarem atletas ou para desenvolver a disciplina. Essa visão reducionista levou a práticas em que consideram o esporte somente por um viés, usualmente o físico-motor, sem considerar outras possibilidades. (SANTANA, 2015).

A iniciação esportiva, seja na escola ou em outros ambientes, é um dos períodos de grande influência educacional da prática esportiva tanto para crianças como para jovens. O direcionamento pedagógico dessas práticas nessa faixa etária, dos 6 aos 13 anos, é fundamental para atingir toda a potencialidade educacional do esporte. (COPE; BAILEY; PEARCE, 2013). Entretanto, conforme já discutido anteriormente, as lições ensinadas pelo esporte podem ser contrárias aos preceitos sociais e culturais aceitos, levando a comportamentos egoístas e valores morais deturpados. (ARMOUR, 2011; GALATTI, 2006). O tratamento pedagógico, reflexivo e crítico tende a diminuir essas possibilidades, baseado em concepções que primam pelo desenvolvimento integral do ser humano.

Buscando compreender melhor os estudos da Pedagogia do Esporte, considera-se pertinente refletir sobre algumas produções teóricas que apresentam abordagens sobre múltiplos potenciais de educação do esporte. Para um direcionamento didático optou-se por apresentar os três objetivos propostos por Côtê e Fraser-Thomas (2007), as abordagens propostas por Paes (1996), Paes e Balbino (2005) e por Machado, Galatti e Paes (2014) e as dimensões dos conteúdos apresentadas por Barroso e Darido (2009).

Para Côtê e Fraser-Thomas (2007), todo programa de esporte para jovens deve ser estruturado pensando em atender três objetivos no desenvolvimento das crianças, a saber: (1) oferecer oportunidade de ser fisicamente ativo e com isso mais saudável; (2) oferecer oportunidades de desenvolvimento psicossocial por meio do aprendizado de valores como cooperação, disciplina e outras características como liderança e autocontrole; e (3) deve ensinar habilidades motoras que serão a base para o desenvolvimento de futuros atletas e também como elemento importante na manutenção da atividade física durante os momentos de lazer quando adulto. Os autores reforçam que um programa de esportes precisa contemplar esses três

objetivos para lograr êxito no desenvolvimento positivo dos jovens (*Positive Youth Development*)⁴⁵.

Com o objetivo de contemplar todo o potencial educativo da prática esportiva por meio do tratamento pedagógico, Paes (1996) propõe a abordagem a partir dos referenciais técnico-tático e socioeducativo, e Machado, Galatti e Paes (2014) complementam os dois referenciais incluindo o histórico-cultural. No entendimento dos autores, o ensino do esporte deve estar baseado em uma visão que direcione os caminhos para a autonomia e formação da cidadania dos alunos, englobando de forma equilibrada os três referenciais. O referencial técnico-tático corresponde aos aprendizados motores, físicos, sistemas de jogo etc. O socioeducativo refere-se à discussão sobre princípios, valores e normas de comportamento. E o referencial histórico-cultural compreende o conhecimento do histórico das modalidades, evolução das regras, influência da mídia, violência no esporte, *doping* etc.

A proposta desses três referenciais objetiva fornecer aos alunos de práticas esportivas as possibilidades de vivenciarem o esporte nas mais diferentes possibilidades.

Desta forma, o aluno ou o atleta tem condições de percorrer seu caminho ligado ao esporte de maneiras distintas, conforme interesses pessoais e possibilidades, podendo atuar como: atleta profissional; treinador/professor de Educação Física; comentarista/jornalista esportivo; espectador; praticante de esporte como lazer; árbitro; investidor; dentre outras opções em que a formação estará pautada tanto na parte físico-motora, quanto na afetivo-social e também na histórico-cultural. (MACHADO, GALATTI, PAES, 2014, p. 420).

Barroso e Darido (2009) apresentam a utilização das dimensões dos conteúdos como proposta teórica para atingir o potencial educativo do esporte. As dimensões conceitual, procedimental e atitudinal apresentadas pelos autores como possíveis e necessárias para o ensino do esporte foram baseadas em Coll et al. (1998). A interpretação que se tem sobre os conteúdos no processo de ensino refere-se à transmissão e acúmulo de conceitos, teoremas e teorias, sem que haja uma relação de significado para o aluno. Coll et al. (1998, p. 12) redefinem essa interpretação

⁴⁵ Roth et al. (1998, p. 426) definem *Positive Youth Development* como “o engajamento em comportamentos pró-sociais, evitando comportamentos que prejudiquem a saúde e a exposição a comportamentos de risco”. É um movimento com origem e bases conceituais e empíricas nos Estados Unidos, porém com pesquisadores em vários lugares do mundo. Os especialistas acreditam que o esporte é uma das atividades que mais contribuem para esse desenvolvimento positivo quando bem orientado. (HOLT, 2008).

afirmando que os conteúdos “designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização”. Assim, os conteúdos não devem ter um fim em si mesmos, mas ser um meio para o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

A partir dessa perspectiva relacional dos conteúdos, Barroso e Darido (2009) apontam que, para o ensino do esporte ter como fio condutor a formação cidadã, é necessário pensar nas dimensões procedimental, atitudinal e conceitual. A procedimental se refere ao saber fazer, ou seja, está ligada à aprendizagem da modalidade esportiva, do jogo, a realização do movimento. A dimensão atitudinal se refere ao como se deve ser, relacionada a comportamentos e atitudes, e a dimensão conceitual se refere ao que se deve saber. Esta última corresponde a um corpo de conhecimentos socioculturais, nutricionais, sobre saúde, entre outros, que se relacionam e explicam o esporte na sociedade atual. (DARIDO et al., 2001).

As três dimensões devem se apresentar na prática pedagógica de maneira integrada, sendo possível ênfase em uma ou outra em alguns momentos. Porém, Barroso e Darido (2009) advertem que na etapa do planejamento das atividades que serão desenvolvidas é essencial a identificação de cada uma das dimensões para que se tenha equilíbrio e coerência na forma de trabalho.

É possível estabelecer convergências entre as três propostas explicadas. As questões técnico-táticas pertinentes ao ensino de habilidades físicas relacionadas aos esportes aparecem como um dos pilares nas três propostas. As habilidades sociais, relativas aos valores, também estão presentes nas propostas apresentadas por Côté e Fraser-Thomas (2007), Paes (1996), Paes e Balbino (2005), Machado, Galatti e Paes (2014) e por Barroso e Darido (2009). O conhecimento sobre o histórico da modalidade, evolução das regras e significados do esporte na sociedade aparecem na dimensão conceitual e na abordagem histórico-cultural, porém não aparecem na proposta apresentada por Côté e Fraser-Thomas (2007). O elemento diferencial desta em relação àquelas é a referência específica do uso do esporte para a melhora da saúde, que não é marcadamente definido. Entretanto, é possível fazer uma aproximação da dimensão conceitual e da abordagem histórico-cultural que podem também oferecer conhecimentos sobre a prática de esportes e saúde, porém não exclusivamente.

Outro ponto de destaque é a ênfase de todos os autores no desenvolvimento de cada um dos pilares de forma equilibrada. Não é dada ênfase em nenhuma das perspectivas apresentadas, sendo afirmado que somente a presença das três abordagens, dimensões ou conhecimentos garantirá ao esporte contribuir para a formação integral do cidadão.

A integração desses três objetivos, ou de uma visão ampla de desenvolvimento, ainda é um desafio para a grande parte dos programas esportivos. O foco maior é dado para o desenvolvimento das habilidades motoras e formação de atletas, levando a inúmeros problemas de especialização precoce, abandono da prática esportiva e exclusão (COAKLEY, 2011a), que serão abordados no decorrer do capítulo.

As metodologias propostas dentro da Pedagogia do Esporte apresentam polaridades entre o ensino a partir das partes do jogo no método tradicional e o ensino a partir do todo, utilizando o jogo como o meio para alcançar outras habilidades. O debate no entorno dessas metodologias é um campo fértil de discussões na Pedagogia do Esporte.

O método tradicional de ensino do esporte é aquele que foca na reprodução de movimentos padronizados, ou seja, há uma grande ênfase no aprendizado do gesto técnico do esporte, sendo que em certos contextos, o domínio técnico passa a ser pré-requisito para a prática esportiva. O modelo do esporte de alto rendimento, com movimentações perfeitas, é imposto aos alunos, sem considerar o contexto de onde se ensina nem os objetivos dos participantes.

Neste modelo, o professor passa a ser o detentor do conhecimento, que irá ensinar a forma correta de executar os movimentos. As bases conceituais refletem a crença de que o mundo é feito de padrões e comportamentos que precisam ser transmitidos.

Ou seja, em raciocínio coerente ao método, respaldado pelo *behaviorismo* e racionalismo, entende-se que o ser humano veio ao mundo vazio e precisa ser preenchido de conhecimentos (modelados e transmitidos) ou, então, precisa ter seus talentos descobertos, revelados por um experiente observador. (SCAGLIA, 2014, p. 10).

Denominada também de tecnicista (SCAGLIA, 2014) ou analítico – sintética (SCAGLIA, 2014; FERREIRA; GALATTI; PAES, 2015), essa metodologia preza pelo ensino dos gestos técnicos para posteriormente fazer a junção desses gestos no jogo. O todo (jogo) é fragmentado em partes (fundamentos ou gestos técnicos) que são

treinados de forma independente para então comporem novamente o jogo. As práticas são orientadas por repetições de exercícios para o desenvolvimento técnico, possibilitando posteriormente melhora no jogo formal.

As críticas a essa metodologia são várias. O ensino das partes de um jogo, isoladas, descontextualizadas, na grande maioria das vezes não representa a realidade do jogo quando ocorre a junção dessas partes. Os alunos sabem o gesto técnico, mas em situações de jogo não sabem quando e por que usar o que foi treinado. O conhecimento tático, de entender o funcionamento do jogo e tomar as melhores decisões frente às situações inesperadas que aparecem, não é ensinado nessa metodologia. A complexidade do jogo é ignorada e a habilidade de análise não é desenvolvida, sendo o técnico o responsável por fazer a “leitura” do que está acontecendo e dizer a todo instante as ações que o aluno deve executar, tolhendo dessa forma a autonomia. (HIRAMA *et. al*, 2014).

Com o foco apenas na preocupação com a execução técnica perfeita, essa metodologia não considera a formação e desenvolvimento de outras habilidades do aluno. Ao verificar as propostas teóricas apresentadas anteriormente, o uso dessa metodologia só desenvolve um dos três aspectos e não foca esforços no desenvolvimento da saúde e nem no psicossocial dos participantes, sendo pouco provável o alcance de bons resultados. Hirma et al. (2014, p. 54) elenca ainda outros possíveis resultados negativos dessa abordagem:

As repercussões são variadas, como a exclusão dos menos aptos, os estímulos acima do suporte físico, psicológico e cognitivo de crianças e jovens, a especialização precoce, as aulas de EF [Educação Física] com características de treinamento, ignorando conteúdos da cultura corporal em detrimento de poucas modalidades escolhidas, a valorização de professores vitoriosos (sem se considerar os meios para a vitória) em detrimento dos professores que se importam com a formação dos jovens, porém sem objetivar a busca pelos resultados esportivos como única meta a ser atingida.

Usualmente, professores que utilizam esses procedimentos metodológicos tem uma grande preocupação em obter resultados em competições, tanto na educação formal como na não-formal. Dessa forma, desconsideram o potencial de ensinar outras habilidades buscando o objetivo único de ser campeão. Com resultados positivos, o professor é valorizado perante a sociedade em detrimento do desenvolvimento completo dos alunos, podendo até mesmo comprometer o futuro desse aluno como atleta, já que será exposto à especialização precoce e todas as consequências que isso gera. (HIRAMA *et. al*, 2014; SCAGLIA, 2014).

Paes e Balbino (2009) afirmam que a especialização precoce é um grave problema da Pedagogia do Esporte. Os professores, voltados para o alcance de resultados em curto prazo, especializam seus alunos em determinadas funções, ou posições, sem oferecer a possibilidade de aprendizagem de toda a gama de habilidades motoras que a modalidade exige. Além da especialização em determinada função, também é necessário refletir sobre crianças que desde muito novas, com idades de 5 ou 6 anos, só praticam um esporte, sem a possibilidade de experimentar outras modalidades.

Além da diminuição das possibilidades motoras, outros problemas de desenvolvimento psíquico e social também podem ser observados em alunos que se especializam cedo demais em uma só modalidade. A cobrança excessiva por resultados pode gerar um problema de autoestima, já que só são valorizados quando ganham, ou realizam feitos impressionantes nos campos, e são desvalorizados quando perdem. A especialização precoce pode promover o abandono das práticas esportivas, já que as crianças e jovens são tão exigidos que não suportam a pressão e desistem, sem nem mesmo desejarem praticar uma atividade esportiva nas horas de lazer. Além das questões psicossociais, é necessário lembrar das lesões por excessos de treinamentos que podem, em alguns casos, fazer com que o praticante tenha que se aposentar das práticas esportivas na juventude. (COAKLEY, 2011a; SOUZA; SCAGLIA, 2004).

Coakley (2011a, p. 14-15) destaca ainda que quando o adolescente vai se especializando gradativamente em uma modalidade, após ter várias experiências, o senso de pertencimento e vontade de evoluir é maior do que quando a especialização inicia muito cedo, sem que a vontade do adolescente seja respeitada.

Quando os jovens se especializam em um esporte desde cedo, eles podem nunca sentir o mesmo sentimento de pertencimento, porque nunca tiveram a oportunidade de fazer uma escolha consciente sobre seu esporte. Conseqüentemente, eles veem sua participação ocorrendo em vontade de todos os outros em vez de suas próprias,

e isso pode levar ao *burnout*⁴⁶ e aposentadoria antecipada, mesmo quando eles são o topo do seu esporte (tradução livre)⁴⁷.

Côté e Fraser-Thomas (2007) apresentam o *Developmental Model of Sport Participation* (DMSP) – Modelo de Desenvolvimento de Participação Esportiva (MDPE), em tradução livre, que mostram caminhos que garantem a participação contínua de todos os jovens, e que privilegia os três objetivos dos programas esportivos: desenvolvimento da saúde, desenvolvimento psicossocial e desenvolvimento motor. A Figura 2 mostra esses caminhos, afirmando que a prática esportiva até 12 anos deve ser baseada na experimentação de diversos esportes, com muitas brincadeiras e pouco treinamento específico. A partir dos 12 anos, tem-se dois caminhos a escolher: ou se mantém na prática recreacional ainda com muitas brincadeiras e um treinamento mais sistematizado, ou passa para o caminho que pode levar ao rendimento. Esse próximo estágio é o início da especialização, em que se diminui o número de esportes envolvidos e se inicia um treinamento mais sistemático. A partir dos 16 anos, os autores nomeiam essa trajetória como anos de investimento, com muitos treinos sistematizados e somente brincadeiras se forem relacionadas à modalidade.

⁴⁶ *Burnout* (esgotamento profissional) é definido como uma síndrome psicológica decorrente da tensão emocional crônica. Trata-se de uma experiência subjetiva interna que gera sentimentos e atitudes negativas no relacionamento do indivíduo com o seu trabalho (insatisfação, desgaste, perda do comprometimento), minando o seu desempenho profissional e trazendo consequências indesejáveis para a organização (absenteísmo, abandono do emprego, baixa produtividade). O *Burnout* é caracterizado pelas dimensões: exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal. (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002). Normalmente associada às pressões exercidas no trabalho, o *burnout* também é passível de acontecer em outras atividades que exerçam pressão excessiva, como o esporte.

⁴⁷ Do original em inglês: “*When young people specialize in a sport from an early age, they may never feel a similar sense of ownership, because they’ve never had the opportunity to make an informed choice about the sport they play. Consequently, they see their participation occurring on everyone else’s terms rather than their own, and this can lead to burnout and early retirement, even when they are the top of their game*”. (COAKLEY, 2011a, p. 14-15).

FIGURA 2 – MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA DE CÔTÉ E FRASER-THOMAS (2007)

Idade		
17	ANOS DE PARTICIPAÇÃO/RECREAÇÃO Muitos jogos e brincadeiras Pouco treinamento sistematizado	ANOS DE INVESTIMENTO Muito treinamento sistematizado
16		Poucas brincadeiras e jogos sem relação com a modalidade
15		ANOS DE ESPECIALIZAÇÃO Equilíbrio entre brincadeiras e treinamento
14		Menor número de participação em diferentes esportes
13	ANOS DE EXPERIMENTAÇÃO Experimentação de diversos esportes Muita Brincadeira Pouco treinamento específico	
12		
11		
10		
9		
8	INICIAÇÃO AO ESPORTE	
7		
6		

FONTE: adaptado de Côté e Fraser-Thomas (2007).

É interessante notar que a base da iniciação esportiva deve ser a mesma para todas as crianças, baseadas na experimentação de vários esportes e muitas brincadeiras, sem cobranças por desempenho ou especialização em somente um esporte. A partir dessa base comum é que a criança, com 12 anos, tem a possibilidade de escolher qual caminho seguir, tendo sempre a opção de continuar a praticar esportes sem o objetivo de se tornar um atleta de rendimento. Porém, se o desejo for de iniciar uma possível carreira esportiva, a base inicial possibilitará um bom desempenho, sem excessos até os anos de especialização que se iniciam a partir dos 15 anos. Observando esse esquema, Côté e Fraser-Thomas (2007) acreditam que muitos dos problemas elencados anteriormente podem ser minimizados.

Ainda debatendo sobre as formas de alcançar o desenvolvimento mais amplo dos alunos, as novas tendências da Pedagogia do Esporte apostam nas metodologias interacionistas como uma abordagem que supera o método tradicional. Reverdito, Scaglia e Paes (2013) mostram que essas tendências interacionistas apresentam um grande compromisso com a educação, dando importância para os conhecimentos pedagógicos e refletindo sobre os múltiplos contextos de apresentação do esporte. O desenvolvimento humano é sempre o primeiro objetivo, seja na iniciação esportiva de crianças e adolescentes, no treinamento de alto rendimento ou na recreação de jovens e adultos.

Apesar de não serem recentes, com discussão acadêmica a partir da década de 1990, as novas tendências da Pedagogia do Esporte ainda mantêm esse adjetivo porque precisam de uma maior aplicação nos diferentes espaços em que se ensina o esporte. (HIRAMA et al., 2014).

Para Scaglia (2014), essa nova metodologia rompe com a tradicional, olhando para o ensino do esporte de uma nova perspectiva, formulando uma nova forma de pensar e agir, partindo do paradigma das teorias interacionistas.

Se o problema metodológico é de ordem paradigmática, não é possível modificar a metodologia sem alterar a forma de pensar o processo. Sob essa perspectiva, os princípios ditam que o processo de ensino do esporte deve ser centrado na lógica que aproxima as diferentes modalidades. Por exemplo, analisar o processo com base nas competências para o jogo, na inteligência interpretativa e na tomada de decisão. (SCAGLIA, 2014 p. 10).

Nas metodologias interacionistas, o foco está na exploração das ações do jogo e não no gesto técnico ou no fundamento. O jogo é organizado pelo professor de forma a possibilitar o desenvolvimento e o aprendizado gradual das ações motoras, dessa forma, o domínio do gesto técnico não é pré-requisito para participar. Ao praticar o jogo, o aluno está sujeito a aprender com a imprevisibilidade, a tomar decisões e a entender de forma prática os conceitos da tática da modalidade experimentada, tendo autonomia no processo de aprendizagem. (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; GALATTI, 2006).

O foco no jogo considera o princípio metodológico global-funcional, que partindo de jogos pouco complexos o aluno experimenta várias situações em que compreende a lógica do jogo formal e também desenvolve ao mesmo tempo as habilidades técnicas. (DIETRICH; DÜRRAWACHER; SHALLER, 1984). O método global-funcional difere do método analítico-sintético explicado anteriormente, pois já parte do todo e não das partes para chegar ao todo.

Diferentes abordagens metodológicas se baseiam nas teorias interacionistas e tem o foco do ensino do esporte a partir dos jogos esportivos. Reverdito, Scaglia e Paes (2009) analisaram as principais abordagens da Pedagogia do Esporte que apresentam uma ruptura paradigmática com ensino técnico e reducionista do esporte. Nesse levantamento, apresentaram uma análise conceitual de autores referenciais, mostrando a caracterização, a estratégia metodológica e a fundamentação teórica de cada abordagem, conforme os resultados mostrados no Quadro 1.

Optou-se por utilizar uma sistematização já existente e não explicar individualmente cada abordagem, pois o objetivo desse estudo não é conhecer em profundidade cada uma das abordagens e sim, ampliar a visão sobre os princípios que orientam a Pedagogia do Esporte.

QUADRO 1 – PALAVRAS-CHAVE DA RESULTANTE CONCEITUAL QUANTO À CARACTERIZAÇÃO, ESTRATÉGIA-METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS EM PEDAGOGIA DO ESPORTE

Autores	Caracterização	Estratégia-Metodologia	Fundamentação
Paes (2001); Balbino (2001)	Pedagogia; formação crítica e consciente; diversidade; inclusão; cooperação; autonomia; movimento humano; inteligências múltiplas; aspectos psicológicos; princípios filosóficos; aprendizagem social.	Complexidade do jogo; jogar; jogo possível; ambiente fascinante.	Pensamento sistêmico; construtivismo; teoria das inteligências múltiplas; capacidades potenciais; totalidade.
Scaglia (1999; 2003); Freire (2003)	Princípios pedagógicos; motivações intrínsecas; humanidade; ensinar; autonomia e criticidade; cultural corporal; diversidade.	Jogo; compreensão do jogo; capacidade tática (cognitiva); especificidade técnica (motora específica); jogos e brincadeiras populares; cultura infantil; jogo-trabalho.	Abordagens interacionistas; pensamento sistêmico-complexo; teoria do jogo; produções culturais.

FONTE: Adaptado de REVERDITO, SCAGLIA e PAES (2009).

As conclusões dos autores do estudo apontam que as abordagens são consensuais na superação da visão reducionista do esporte e na busca de um processo sistematizado, organizado e dirigido para seu ensino. A compreensão do esporte avança na sua complexidade potencializando sua ação educativa. Entretanto, apesar de serem consensuais, não significa que as abordagens sejam iguais, mas que enfatizam os conhecimentos pedagógicos para a intervenção no esporte em todas as possibilidades e a atenção à formação humana. (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009).

Em outro estudo, com o objetivo de encontrar as proximidades entre diferentes abordagens pedagógicas interacionistas, Hirama et al. (2014) elencam em quatro itens as características semelhantes do material pesquisado. A saber: (1) o aluno como foco central das atenções; (2) ensinar mais do que esporte; (3) inclusão – jogo para todos; (4) pilares norteadores que se realizam diretamente nas aulas – orientação do ensino do jogo para suas partes, adaptação de materiais, regras e espaços,

estímulos a partir da solução de problemas e valorização do conhecimento prévio do aluno.

Apesar de ser percebido um avanço com as novas tendências da Pedagogia do Esporte que privilegiam o ensino por meio do jogo, algumas críticas podem ser feitas às metodologias elencadas. Barroso e Darido (2009) reconhecem os avanços na Pedagogia do Esporte principalmente na dimensão procedimental, entretanto não concordam que o ensino do esporte a partir do jogo, por mais amplo que as situações criadas possam parecer, seja capaz de atingir valores e outros conhecimentos. Rodrigues, Darido e Paes (2013, p. 333) corroboram com as críticas de Barroso e Darido (2009) ao afirmarem que:

[...] é fundamental reconhecer que a área vem apresentando inúmeras contribuições para o processo de ensino e aprendizagem do esporte, apesar disso, essas propostas privilegiam, quase que exclusivamente, a dimensão procedimental dos conteúdos, ou seja, há nas propostas da pedagogia do esporte sugestões de conteúdos e metodologias para o ensino dos aspectos específicos do jogo, contudo, há pouca preocupação com as dimensões conceitual e atitudinal dos conteúdos. [...] Em outras palavras, a área da pedagogia do esporte tem privilegiado os estudos a partir do referencial técnico-tático, deixando em segundo plano o referencial socioeducativo. Entretanto, com o cuidado de não construir uma dicotomia entre as contribuições desses referenciais, é preciso deixar claro que em muitas propostas da pedagogia há referências explícitas no que diz respeito à formação do cidadão e/ ou à formação integral dos praticantes de esporte, contudo identifica-se na maioria das obras alusão ao que deve ser ensinado, sem que haja preocupação de indicar estratégias metodológicas para o desenvolvimento desse referencial.

Entretanto, a superação de metodologias tradicionais e a implementação de novas abordagens apresenta resistências. Reverdito, Scaglia e Paes (2013, p. 24) apontam três obstáculos para o entendimento do esporte por um viés reflexivo e completo, compreendendo toda a sua potencialidade educacional e seus mais diversos significados na sociedade contemporânea. O primeiro obstáculo liga-se a “ideias instrumentalistas e inatistas” (p. 24), que reduzem a prática esportiva somente aos que tem talento e, que assim, chegarão ao esporte de alto rendimento. Essas ideias consideram que o esporte não pode ser ensinado, pois é um dom. O segundo obstáculo é a diferença entre o que “se acredita estar ensinando e como se está ensinando”, caracterizando uma grande distância entre teoria (ciência) e prática (intervenção). O terceiro obstáculo se relaciona ao já apontado por Rufino e Darido (2011), que se refere ao pequeno número de estudos que abordam a educação pelo esporte em relação à quantidade de estudos sobre treinamento desportivo.

Jones, Morgan e Harris (2012) também apontam como um obstáculo para um melhor desenvolvimento das práticas realizadas por técnicos esportivos a falta de relação entre a teoria da Pedagogia do Esporte e a prática desses técnicos. Os autores afirmam que os cursos de formação dos profissionais da área são completos em ensinar as teorias, mas falham em aproximá-las na realidade prática. Por isso é necessário que a formação dos profissionais seja baseada em processos que coloquem as teorias para resolverem problemas reais.

Apesar da metodologia tradicional, por meio do método analítico-sintético, e das abordagens interacionistas, por meio do método global-funcional, apresentarem características completamente diferentes e serem apontadas por alguns autores (SCAGLIA, 2014; SOUZA; SCAGLIA, 2004) como incompatíveis, Ferreira, Galatti e Paes (2015) apresentam um contraponto para essa dicotomia. Em apontamentos sobre as metodologias do processo de ensino-aprendizagem do basquetebol, os autores ressaltam que as pessoas aprendem por meios diferentes. Assim “consideramos equivocada a escolha de um único método de trabalho, mesmo porque não há um único método capaz de abranger a complexidade de um jogo como o basquetebol”. (Ibidem, p. 127).

Os autores ressaltam a importância de manter o foco dos princípios pedagógicos do professor nas questões intrapessoais (autoestima, tomada de decisão), interpessoais (cooperação, trabalho em equipe e outros valores) e na aquisição de habilidades motoras. A proposta está em desenvolver todos, sem dar ênfase em nenhum em específico, alternando entre os métodos mais apropriados para o objetivo que se deseja.

Apesar das diferentes posições sobre o uso do jogo como estratégia metodológica, Coakley (2015c) argumenta que este é a principal motivação das atividades físicas, é o momento de maior divertimento e também o que faz com que as pessoas retornem para uma próxima aula. Quando o jogo está ausente das práticas esportivas, as taxas de faltas e desistências são muito elevadas. Venditti Júnior e Sousa (2008) também enfatizam o poder de fascinação do jogo, que tem a sua essência na diversão, prazer e na alegria.

Apesar de ser um importante elemento de motivação, a forma como o jogo é pensado e oferecido para crianças e adolescentes precisa ser condizente com as características de desenvolvimento motoras, cognitivas, emocionais e sociais

apresentadas por cada faixa etária. Georg Mead⁴⁸, psicólogo social, afirma que a criança passa por diferentes estágios no desenvolvimento da sua personalidade que influenciam diretamente o entendimento do jogo pelas crianças.

Mead (1992) estabelece que a criança na faixa etária de 4 a 6 anos está no estágio egocêntrico e não consegue se colocar no lugar do outro. De 6 a 8 anos a criança começa a desenvolver a habilidade de entender o ponto de vista de outra pessoa, entretanto o seu posicionamento é ainda o correto. Somente a partir de 8 anos que se inicia o “estágio do jogo”, em que a criança passa a aceitar e entender o ponto de vista de outras pessoas. A partir dos 12 anos a criança é capaz de observar o ponto de vista de mais de uma pessoa, e “se colocar no lugar do outro”.

No seu jogo, o jogador tem que ter uma organização desses papéis; do contrário, ele não pode jogar. O jogo representa uma passagem na vida da criança – da adoção dos papéis dos outros no jogo até a parte organizada – que é essencial para a consciência de si, na aceitação completa do termo. (MEAD, 1992, p. 152).

Os professores precisam considerar essas etapas de desenvolvimento na proposta de atividades esportivas, principalmente dos jogos. Até os 12 anos as crianças não estão cognitivamente preparadas para entender táticas e estratégias dos jogos coletivos. Dos 8 aos 12 anos o foco deve ser no desenvolvimento das habilidades individuais e os jogos apresentados com simplificação das regras e diminuição no número de jogadores. A competição nessa idade não é relevante e nem indicada. (MEAD, 1992).

Coakley (2015c), ao comentar as implicações da teoria de Mead para a prática esportiva de crianças, exemplifica que crianças de 9 e 10 anos jogando futebol correrão todas na direção em que a bola estiver, porque não conseguem compreender os posicionamentos táticos e o papel dos outros no jogo. Após os 13 anos as habilidades sociais se tornam mais complexas e é possível gradualmente expandir as estratégias dos jogos. Mead (1992) ressalta que essas características precisam ser observadas para que a prática esportiva auxilie no fortalecimento da autoestima e no

⁴⁸ Georg Herbert Mead (1863 – 1931) foi um filósofo americano com contribuições importantes para a sociologia e para a psicologia social. Os estudos de Mead abordam a gênese da formação da personalidade. Com importante contribuição para a Escola de Chicago e o interacionismo simbólico, o filósofo destaca o papel das interações na formação do sujeito. Para Souza (2011, p. 375, grifo do autor), “Mead encarou os seres humanos como atores sociais em que o *“eu” como eu sou* está em contínua interação com o *“eu” como os outros me veem* de tal modo que, segundo este autor, a vida social é um processo de adaptação e ajustamento aos padrões sociais existentes”.

desenvolvimento de habilidades sociais. Se o foco na competição e o uso do esporte no formato igual ao do alto rendimento forem inseridos desde muito cedo para crianças, os resultados podem não ser positivos.

As considerações feitas por Mead sobre os cuidados com o uso do esporte para que os resultados sejam positivos remete a outro estudo importante na Pedagogia do Esporte que é relacionado aos motivos que fazem as crianças aderirem a programas esportivos e os motivos de desistência dessas atividades. Estar atento às motivações auxilia na escolha metodológica a ser utilizada e principalmente na postura do professor, favorecendo sempre o desenvolvimento completo do ser humano.

Cope, Bailey e Pearce (2013) em um estudo de revisão de literatura sobre os motivos que as crianças se envolvem e permanecem nas atividades esportivas apontam cinco fatores mais comuns. O primeiro deles é a noção de competência, que se refere ao ser capaz de jogar e executar as tarefas exigidas pela modalidade que pratica. O segundo é a diversão e experiências agradáveis, e por mais que a percepção de diversão seja diferente para cada criança, o jogo é lembrado como um desses momentos. A influência dos pais aparece como um terceiro motivo de envolvimento das crianças. O envolvimento e apoio dos pais é fundamental para manter a motivação das crianças nas atividades esportivas. O quarto motivo é a aprendizagem de novas habilidades, sendo que as crianças apreciam ser constantemente desafiadas a novos conhecimentos. O último motivo em comum encontrado pelos autores diz respeito à influência dos amigos. A interação social é um fator muito importante, pois favorece a aceitação no grupo, ensina a trabalhar em equipe e colaborar.

Já Coakley (2015c) apresenta três razões que estão atreladas à participação esportiva: (1) características e habilidades pessoais – que se referem aos gostos pessoais, tipo físico etc.; (2) a influência de família e amigos – na mesma orientação do apresentado por Cope, Bailey e Pearce (2013); e (3) as experiências bem-sucedidas como praticantes – nesta razão poderíamos fazer uma aproximação com a noção de competência, o divertimento e aprendizagem de novas habilidades apresentadas anteriormente. Balbino et al. (2013, p. 43) destacam que “[...] o esporte na infância deve educar, ser prazeroso, já que é a satisfação pela prática que manterá a criança no ambiente esportivo”.

Vários fatores podem contribuir para que o potencial educativo do esporte seja alcançado. Somente o conhecimento técnico da modalidade não garante êxito quando

se almeja a formação e o desenvolvimento pessoal dos alunos. A organização, planejamento, aplicação e avaliação das ações de um projeto com foco de educação por meio do esporte precisam ser coerentes com os conhecimentos de teorias e metodologias da Pedagogia do Esporte, respeitando as características de desenvolvimento do público-alvo.

Essa coerência perpassa pelo entendimento da abrangência do fenômeno esportivo como um elemento de socialização e transmissor de valores. A união de todos esses conhecimentos e a aplicação prática é o diferencial de iniciativas bem-sucedidas e iniciativas que vão desmotivar, excluir, lesionar ou ensinar valores moralmente contraditórios.

Visando contribuir para a aplicação dos conhecimentos teóricos nas atividades de ensino e aprendizagem do esporte de forma ampla, e aprofundar os conhecimentos sobre quais os fatores que contribuem para o ensino de valores a partir da prática esportiva, no próximo capítulo será apresentada uma revisão sistemática de literatura sobre esse tema. Além disso, será apresentada a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol, utilizada pelo IC nos seus projetos socioesportivos.

3 DA LITERATURA AO INSTITUTO COMPARTILHAR

A literatura científica apresenta diferentes vertentes de pesquisa que apontam favoravelmente para o componente educacional do esporte enquanto outras apontam para comportamentos socialmente inapropriados que são estimulados por meio da prática esportiva. Identificar quais os fatores que contribuem para a direção dos valores morais é o que será apresentado nesse capítulo. Por meio de uma RSL, os artigos selecionados referentes ao tema desse estudo serão analisados e categorizados por meio da análise de conteúdo para tentar extrair os fatores relevantes para o ensino de valores por meio do esporte. Também serão descritas as práticas do IC para encontrar pontos de convergência entre a MCIV e o que é apontado pela literatura científica como importante para resultados positivos na educação de valores pelo esporte.

3.1 AMPLIANDO A VISÃO DE JOGO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE O ENSINO DE VALORES POR MEIO DO ESPORTE

Ao tentar identificar na literatura científica quais os fatores que influenciam na aprendizagem de valores por meio do esporte foram encontradas abordagens diferenciadas que dissertam sobre essa temática como: fatores estruturais, regras, influência de professores e pais, modelo de competições de crianças iniciantes, entre outros. (BASSANI; TORI; VAZ, 2003; PIRES; SILVEIRA, 2007; REIS et al., 2015). Todas essas diferentes abordagens apontam para a necessidade de se estudar o contexto em que a prática esportiva acontece para então determinar a possibilidade do ensino de valores por meio do esporte.

A estrutura contextual envolve diferentes fatores e é preciso investigar qual o potencial de desenvolvimento presente em cada um deles. Os fatores socioambientais são considerados por Ntoumanis, Taylor e Thorgensen-Ntoumani (2012) como os que exercem maior influência nos resultados positivos ou negativos de aprendizagem por meio do esporte.

Gano-Overway et al. (2009) afirmam que alguns fatores do contexto esportivo não estão propícios aos interesses dos jovens e fazem essa afirmação baseados na quantidade de jovens que desistem das práticas esportivas por diversas razões. Por

isso, uma análise do que está sendo preconizado como fatores de influência pode contribuir para melhorar as possibilidades de ensino de valores durante a prática esportiva. A utilização de metodologia adequada para o levantamento desses fatores pode contribuir com essa discussão.

A Revisão Sistemática de Literatura apresenta-se como o caminho ideal para possibilitar a coleta de informações e traçar um panorama amplo sobre o contexto que contribui para o ensino de valores por meio do esporte para crianças e adolescentes. Conforme trazido na metodologia, após as buscas nos portais *Scielo* e *BVS* e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram analisados 29 artigos, sendo 11 em língua portuguesa e 18 em língua inglesa com o objetivo de responder a pergunta científica “quais os fatores que contribuem para o ensino de valores por meio do esporte para crianças e adolescentes?”.

A análise de todo esse material iniciou com a classificação do tipo de pesquisa realizado, podendo ser qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa. O quadro 2 apresenta o material com informações sobre autores, ano de publicação, título e tipo de pesquisa.

QUADRO 2 – NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO, AUTORES, ANO DE PUBLICAÇÃO, TÍTULO E TIPO DE PESQUISA DOS ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

(continua)

Id.	Autor(es) / Ano Publicação	Título	Tipo de Pesquisa	
			Qualitativa	Quantitativa
1	Gibbons, S. L.; Ebbeck, V.; Weiss, M. R. (1995)	Fair Play for Kids: effects on the moral development of children in physical education		X
2	Tenenbaum, G.; Stewart, E.; Singer, R. N. Duda, J. (1997)	Aggression and violence in sport: an ISSP position stand.	X	
3	Molina, R. M. K.; Silveira, F. V. da; Silva, L. O. e. (2004)	Celebração e transgressão: a representação do esporte na adolescência	X	
4	Vandell, D. L.; Pierce, K. M.; Dadisman, K. (2005)	Out-of-school settings as a developmental context for children and youth		X
5	Proios, M.; Doganis, G.; Proios, M. (2006)	Form of athletic exercise, school environment, and sex in development of high school students' sportsmanship.		X
6	Perkins, D. F.; Noam, G. G. (2007)	Characteristics of sports-based youth development programs.	X	

QUADRO 2 – NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO, AUTORES, ANO DE PUBLICAÇÃO, TÍTULO E TIPO DE PESQUISA DOS ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

(continuação)

7	Rutten, E. A.; Stams, G. J. J. M.; Biesta, G. J. J.; Schuengel, C.; Dirks, E.; Hoeksma, J. B. (2007)	The Contribution of Organized Youth Sport to Antisocial and Prosocial Behavior in Adolescent Athletes.		X
8	Coatsworth, J. D.; Conroy, D. E. (2007)	Youth sport as a component of organized afterschool programs		X
9	Lee, M. J.; Whitehead, J.; Ntoumanis, N.; Hatzigeorgiadis, A. (2008)	Relationships among values, achievement orientations, and attitudes in youth sport.		X
10	Chow, G. M.; Murray, K. E.; Feltz, D. L. (2009)	Individual, team, and coach predictors of players' likelihood to aggress in youth soccer.		X
11	Gano-Overway, L. A.; Newton, M.; Magyar, T. M.; Fry, M. D.; Kim, M.; Guivernau, M. R. (2009)	Influence of caring youth sport contexts on efficacy-related beliefs and social behaviors.		X
12	Sena, S.; Lima, J. M. de. (2009)	O jogo como precursor de valores no contexto escolar	X	
13	Vianna, J.; Lovisolo, H. R. (2009)	Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação	X	
14	Kobayashi, M. do C. M.; Zane, V. C. (2010)	Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal	X	
15	Corrion, K.; D'Arripe-Longueville, F.; Chalabaev, A.; Schiano-Lomoriello, S.; Roussel, P.; Cury, F. (2010)	Effect of implicit theories on judgement of cheating acceptability in physical education: the mediating role of achievement goals.		X
16	Tavares, Â. F.; Costa, V. L. de M.; Tubino, M. J. G. (2010)	Recreação esportiva e seus desafios corporais no Complexo do Alemão	X	
17	Gonçalves, C. E.; Silva, M. I. J. C. e.; Cruz, J.; Torregrosa, M.; Cumming, S. (2010)	The effect of achievement goals on moral attitudes in young athletes.		X
18	Sanches, S. M.; Rubio, K. (2011)	A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência	X	
19	Estrada, J. A. C.; González-Mesa, C. G.; Méndez-Giménez, A.; Fernández-Río, J. (2011)	Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings		X
20	Ntoumanis, N.; Taylor, I. M.; Thøgersen-Ntoumani, C. (2012)	A longitudinal examination of coach and peer motivational climates in youth sport: implications for moral attitudes, well-being, and behavioral investment.		X

QUADRO 2 – NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO, AUTORES, ANO DE PUBLICAÇÃO, TÍTULO E TIPO DE PESQUISA DOS ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

				(conclusão)
21	Fuller, R. D.; Percy, V. E.; Bruening, J. E.; Cotrufo, R. J. (2013)	Positive youth development: minority male participation in a sport-based afterschool program in an urban environment		X
22	Sawitzki, R. L.; Arruda, T. Z.; Aita, S.; Alves, R. C. (2013)	Retomada de Valores e Mudanças Atitudinais: Uma Experiência no Programa Social Cidadão UFSM/CEFD	X	
23	Macagnan, L. Del G.; Betti, M. (2014)	Futebol: representações e práticas de escolares do ensino fundamental	X	
24	White, M. A.; Waters, L. E. (2015)	A case study of 'The Good School:' Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students	X	
25	Hirama, L. K. ;Joaquim, C.dos S.; Montagner, P. C. (2015)	Esporte e construção da personalidade moral: impressões de jovens em projetos socioesportivos	X	
26	André, M. H.; Hastie, P.; Araújo, R. F. (2015)	O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo	X	
27	Reis, N. S.; Athayde, P. F. A.; Nascimento, E. L. do; Mascarenhas, F. (2015)	Programa de formação esportiva na escola Atleta na Escola: fundamentos lógicos e circunstâncias históricas	X	
28	Stuntz, C. P.; Weiss, M. R. (2015)	Social Goal Orientations, Perceived Beliefs of significant Others, and Adolescents' Own Beliefs about Unsportspersonlike Play		X
29	Bean, C. N.; Forneris, T. (2016)	Examining the Importance of Intentionally Structuring the Youth Sport Context to Foster Needs Support and Positive Youth Development	X	X
			15¹	15¹

FONTE: A autora (2017).

NOTA:¹ A representação da pesquisa quali-quantitativa foi feita pela marcação dupla, tanto no espaço da pesquisa qualitativa como no espaço da pesquisa quantitativa. O resultado total, da soma dos dois tipos de pesquisa foi impactado por essa forma de marcação, totalizando 30, e não 29 artigos.

A classificação dos tipos de pesquisa realizados pelos artigos analisados e apresentados no quadro 2 mostra um equilíbrio exato entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Foram 14 artigos com abordagens qualitativas, 14 com abordagens quantitativas e 1 artigo com abordagem quali-quantitativa.

O debate entre as abordagens quantitativas e qualitativas é antigo, porém, conforme afirma Ferreira (2015), a principal diferença se encontra na forma como os

cientistas representam o real, percebendo a realidade social por meio de números ou de aspectos subjetivos. No método quantitativo, o trabalho científico deve se ater ao isolamento e purificação do objeto, analisando o que é observável, reproduzível e concreto, descartando o que não é essencial. No método qualitativo, o contexto tem muita relevância, o estudo empírico é realizado em seu ambiente natural sendo que o pesquisador tem papel importante na seleção, observação e análise dos dados extraídos.

Nas ciências sociais, a opção por cada uma das abordagens está relacionada a correntes de pensamento que transitam pelo Positivismo e na sua oposição pela Sociologia Compreensiva. Minayo (2002) explica que a corrente do Positivismo teve grande influência sobre as ciências sociais, pois a análise social só seria científica se fosse submetida a classificação, testagem de hipóteses e tabulação, com uma forma rígida. Durkheim foi um grande influenciador de métodos quantitativos⁴⁹ porque tratava os fatos sociais como “coisas”, que são realidades exteriores observáveis.

Já a Sociologia Compreensiva tem como foco central o entendimento da realidade humana vivida socialmente, propondo a subjetividade como fundamento da vida social. A análise é feita de forma indutiva, sem a formulação de hipóteses. A Etnometodologia, o Interacionismo Simbólico e a Fenomenologia são diferentes manifestações dessa corrente de pensamento. (MINAYO, 2002).

Entretanto, apesar dos métodos parecerem diametralmente opostos, Minayo (2002, p. 22) afirma que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interagem dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. A autora acredita que uma abordagem dialética, que busque encontrar na parte, a compreensão e relação com o todo, seria o equilíbrio entre as vertentes apresentadas.

Somente um dos artigos analisados nesta pesquisa, o trabalho desenvolvido por Bean e Forneris (2016), apresentou uma abordagem quali-quantitativa. Essa pesquisa teve por objetivo identificar a relação entre a qualidade de programas sociais e os resultados para o desenvolvimento positivo dos jovens em três contextos diferentes: programas esportivos que intencionalmente ensinavam valores,

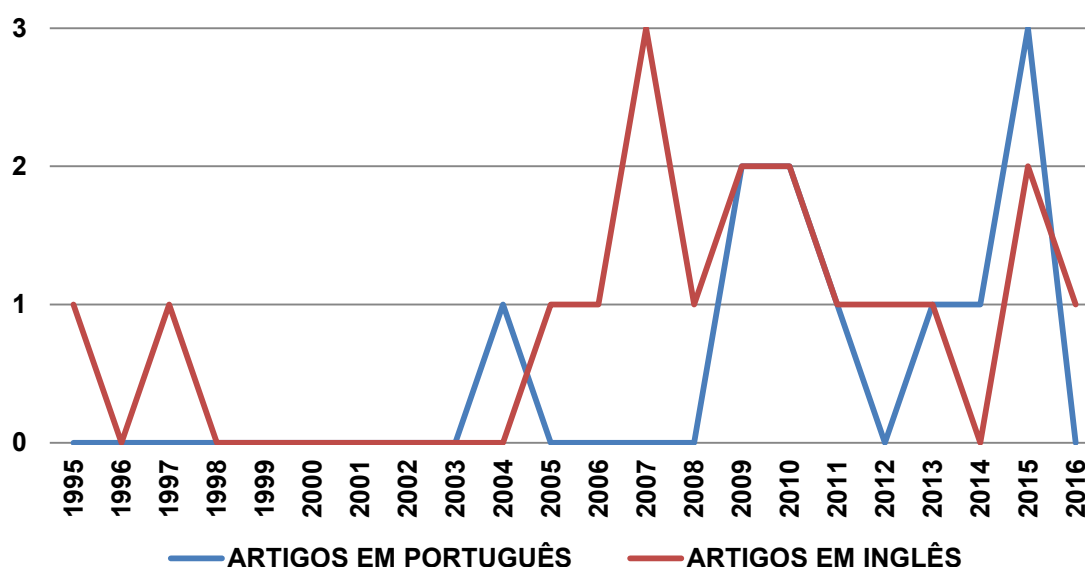
⁴⁹ Na obra “O Suicídio: um estudo sociológico”, de 1897, Durkheim testa a sua metodologia do entendimento dos fenômenos sociais como fatos sociais e realiza uma profunda pesquisa quantitativa sobre o suicídio. Assim ele confirma que as causas que levam uma pessoa a cometer o suicídio não são individuais e sim de natureza sociológica. (LEME, 2008).

programas de liderança que intencionalmente ensinavam valores e programas esportivos que não ensinavam valores com intencionalidade. Os procedimentos metodológicos adotados foram a observação e aplicação de questionários padronizados.

O equilíbrio entre as abordagens utilizadas em todo o *corpus*, sendo 14 pesquisas qualitativas e 14 pesquisas quantitativas, pode oferecer um panorama amplo e diversificado sobre a temática pesquisada, em que a complexidade do fenômeno social do esporte e seu potencial para educar valores será compreendido por olhares focados em contextos diferenciados.

A organização dos artigos por ano de publicação possibilitou uma compreensão de que, apesar do período temporal das buscas ser a partir da década de 1990, o ano de publicação do primeiro artigo encontrado, dentro dos critérios estabelecidos, foi o de 1995. O gráfico 1 mostra a distribuição das publicações no recorte temporal e nos idiomas português e inglês.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DAS PUBLICAÇÕES SELECIONADAS POR ANO, EM PORTUGUÊS E INGLÊS – 1995-2016



FONTE: A autora (2017).

O recorte temporal mostra que, apesar da primeira publicação ter sido em 1995, o primeiro artigo em português foi publicado somente em 2004, sendo que a continuidade de estudos na temática que engloba esporte, valores, educação e moral foi acontecer novamente no ano de 2009. A partir de então, a produção científica em português torna-se pouco mais recorrente, com pelo menos um artigo publicado nos

anos seguintes, tendo destaque para o ano de 2015 com a publicação de 3 artigos. A publicação de artigos em língua inglesa apresentou 2 artigos na década de 1990, especificamente em 1995 e 1997, e tornou-se recorrente a partir do ano de 2005.

É necessário lembrar que a utilização do esporte como ferramenta para o desenvolvimento de comunidades e pessoas passou a ter um maior destaque na sociedade brasileira a partir da década de 1990, quando existe uma mudança nas políticas de ação social do Estado e o crescimento do terceiro setor. (ZALUAR, 1994; SZAZI, 2006). Silveira (2013) afirma que o tratamento do esporte com cunho “social”, de promoção do desenvolvimento humano, tem uma perspectiva utilitarista e compensatória e se solidifica como substituto de outras políticas sociais a partir do desenvolvimento de programas esportivos também a partir da década de 1990.

Análises sobre os dilemas epistemológicos do esporte no Brasil, apresentados por Corrêa et al. (2014), complementam o quadro acerca da produção científica sobre esporte, educação e valores. Para os autores, a partir da década de 1980, frente a uma crise epistemológica do reconhecimento científico da área da Educação Física e uma aproximação com a área das ciências sociais, o esporte passa a ser “julgado” como um “vilão” que reproduzia a lógica do sistema capitalista. O esporte como conteúdo escolar foi duramente criticado por reproduzir regras, gestos técnicos, valorizar os mais habilidosos, sem um tratamento pedagógico e reflexivo. O caminho da “absolvição” do esporte inicia-se no final da década de 1990 com propostas que traziam um cunho pedagógico e crítico para o esporte. Esse período do esporte “sob judge” pode ter contribuído para a pequena produção acadêmica sobre o tema esporte e educação e/ou até mesmo uma rejeição a temática que se prolongou até início da década de 2010.

Lançando mão da análise de conteúdo para aprofundar as análises do *corpus* organizado a partir da RSL, foi feita a categorização do material selecionado. Para Bardin (2016, p. 43), a categorização considera o *corpus* em sua totalidade, “passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”. As categorias podem ser definidas como classes que reúnem elementos de significação comuns sob um título genérico, e foram estabelecidas após a leitura dos artigos resultantes da RSL.

Foram criadas 10 categorias para a análise do material coletado na RSL, sendo elas: (1) Adesão, (2) Ambiente, (3) Amizades, (4) Capacitação Profissional, (5)

Construção Coletiva, (6) Metodologia, (7) Pertencimento, (8) Professores, (9) Interferência de Outros Contextos e (10) Regras.

O quadro 3 apresenta a definição de cada uma das categorias, resumindo as diferentes temáticas agrupadas em categorias, utilizadas para analisar o *corpus* dessa pesquisa.

QUADRO 3 – DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA.

Categoria	Definição da categoria
Adesão	Manutenção da participação e frequência constante nas atividades esportivas.
Ambiente	Atmosfera positiva que propicie experiências diversas porém com respeito as diferenças e segurança física e psicológica.
Amizades	A convivência com o grupo de amigos como motivação para a prática esportiva e afirmação de comportamentos.
Capacitação Profissional	Treinamento e constante desenvolvimento do profissional que atua em atividades esportivas.
Construção Coletiva	Necessidade da aprendizagem ativa, protagonismo e decisões coletivas.
Metodologia	Importância de embasamento teórico, conteúdos sistematizados, planejamento, elaboração de currículos e intencionalidade para alcançar resultados positivos com atividades esportivas.
Pertencimento	O sentimento de pertencimento a um grupo social como fortalecedor das experiências sociais e comunitárias na aprendizagem de valores.
Professores	Influências das diferentes posturas e atitudes dos professores na formação moral de crianças e adolescentes.
Influência de outros contextos	Importância da coerência entre os valores ensinados na família e na escola com os valores dos projetos esportivos.
Regras	Importância da definição de regras claras para todos os envolvidos e diferentes formas de construção dessas regras que colaboram com o ensino de valores.

FONTE: A autora (2017).

Em alguns dos artigos analisados, mais de um fator foi apontado como elemento de contribuição na aprendizagem de valores, por esse motivo, alguns artigos foram alocados em mais de uma categoria. O quadro 3 mostra a distribuição dos

artigos nas categorias estabelecidas. Os artigos estão identificados pelo ID que receberam no quadro 2 e a ordem das categorias pela maior quantidade de artigos classificados em cada uma.

QUADRO 4 – PRESENÇA DAS DEZ CATEGORIAS IDENTIFICADAS PELA ANÁLISE DE CONTEÚDO NOS ARTIGOS SELECIONADOS.

ID	Categorias									
	Prof.	Metod.	Amb.	Amiz.	CC	CP	IOC	Pert.	Ade.	Reg.
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
T	13	8	6	6	6	5	4	4	3	2

FONTE: A autora (2017).

LEGENDA: As categorias foram apresentadas de forma abreviada para otimizar o quadro. O significado de cada uma é: Prof. – Professor; Metod. – Metodologia, Amb. – Ambiente, Amiz. – Amizade, CC – Construção Coletiva, CP – Capacitação Profissional, IOC – Interferência de Outros Contextos, Pert. – Pertencimento, Ade. – Adesão e Reg. – Regras.

Como o processo de categorização consiste em agrupar itens de significação sob um título genérico, os entendimentos em artigos reunidos na mesma categoria podem apresentar contradições e complementações que são importantes na compreensão de como diferentes fatores podem contribuir para o ensino de valores. Dessa forma, cada uma das categorias será abordada de forma individualizada para o entendimento dessas várias nuances. Ao final da análise das categorias será apresentado um resumo com as informações coletadas.

A primeira categoria se refere ao **professor**⁵⁰. A figura do professor foi apontada em 13 artigos, 45% do total do *corpus* analisado, como determinante para o ensino de valores por meio do esporte. Apesar do reconhecimento da grande influência do professor na formação de crianças e jovens, as formas de intervenção, posturas e relacionamentos são apresentadas de maneiras diversas nas pesquisas estudadas.

Uma abordagem ampla, sem especificações de posturas, em que comportamentos pró-sociais⁵¹ nos jovens são estimulados a partir de uma relação de qualidade, ou boa relação, entre professores e alunos é apontada nas pesquisas realizadas por Vandell, Pierce e Dadisman (2005) e por Rutten et al. (2007). Esses autores afirmam que alunos que tem um relacionamento positivo com seus professores apresentam uma quantidade menor de comportamentos antissociais de acordo com os instrumentos utilizados para avaliar esses comportamentos e as relações entre eles. Esses dois estudos não apresentam nenhum apontamento para o que consideram ser um relacionamento positivo entre professores e alunos, possibilitando diferentes interpretações para o papel de cada um. Assim, não é possível avançar muito na compreensão de como o professor pode influenciar positiva ou negativamente no desenvolvimento de comportamentos morais.

Outras pesquisas afirmam que os valores que são apresentados pelo professor serão incorporados pelos alunos. (LEE et al., 2008). Nessas pesquisas, o

⁵⁰ Por estar analisando artigos escritos em inglês e em português, a palavra *coach* será interpretada como professor. Nos artigos em português, as referências a técnicos e treinadores também serão padronizadas como professores. Apesar de reconhecer as diferenças entre os termos em português e em inglês, a opção por essa interpretação se fez porque este trabalho versa sobre projetos socioesportivos com foco no ensino de valores e não na formação de atletas. Dessa forma, a utilização da palavra professor se apresenta mais próxima do contexto do trabalho do que a tradução literal como técnico.

⁵¹ Comportamentos pró-sociais podem ser entendidos como comportamentos voluntários com o objetivo de ajudar o outro, como por exemplo, ajudar alguém que está em necessidade, cooperar com outras pessoas etc. (GANO-OVERWAY et al., 2009).

professor tem um papel crítico no desenvolvimento moral dos alunos, sendo encarado como a pessoa de maior influência na decisão e na escolha de comportamentos agressivos ou não agressivos. (CHOW; MURRAY; FELTZ, 2009).

Stuntz e Weiss (2015), analisando a influência de professores e amigos em comportamentos relacionados ao valor do esforço individual, comparação com outros, respeito às regras e agressividade, enfatizam que as crenças e comportamentos dos professores são fundamentais tanto na construção de comportamentos positivos, como de negativos. O sistema de valores que é ensinado e estimulado pelo professor durante as aulas é que vai promover comportamentos pró-sociais ou antissociais. (LEE et al., 2008). Essas pesquisas argumentam que as crenças pessoais do professor estão diretamente ligadas aos julgamentos morais feitos pelos seus alunos.

Sawitzki, et al. (2013, p.8), em pesquisa sobre o ensino de conteúdos atitudinais em projeto social, afirmam que a função do professor é a “transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela sociedade”, dando a possibilidade do aluno interagir de modo positivo com outros, compreendendo os valores da sua cultura. A educação deve ser exercida pelas gerações adultas sobre as crianças, com o objetivo de desenvolver as regras sociais do grupo a que pertencem.

É possível aproximar a importância dada ao professor como modelo de valores e exemplo de atitudes morais, ao que é preconizado por Durkheim (2012) para o ensino da moral e a função da educação. Os comportamentos do professor devem refletir as regras e valores morais que este deseja ensinar. Para Durkheim (2012, p. 156), “é preciso que ele (professor) faça com que as crianças compreendam que as regras se impõem a elas como ao professor [...]”, ou seja, o professor também precisa agir de acordo com o que espera dos alunos.

Silva, Silva e Montoya (2014), analisando a teoria *durkheimiana* e seu posicionamento com a educação, afirmam que o professor precisa manter a disciplina e as regras para que as mesmas não caiam em descrédito e isso se faz também pela sua obediência ao que acredita. Os autores ainda reforçam que o professor assume o papel de detentor do conhecimento e os alunos são aprendizes passivos, que recebem os conteúdos morais e intelectuais por meio da observação dos professores. A ênfase ao papel do professor como exemplo e modelo se aproxima da concepção de educação tradicional, ainda muito utilizada.

As crenças e o sistema de valores demonstrados pelo professor podem refletir no ensinamento de valores positivos ou negativos. Chow, Murray e Feltz (2009)

realizaram um estudo com o objetivo de entender a influência de fatores socioambientais e pessoais na tendência de atletas serem agressivos.

Após a análise de questionários aplicados aos atletas sobre o julgamento de dilemas morais, e também questionários aplicados aos professores sobre suas percepções sobre a influência na formação de caráter dos alunos e na sua competência técnica para ensinar o futebol, além da sua experiência como profissional da área, os achados revelam que professores com maior confiança na sua habilidade técnica de levar a equipe ao sucesso têm atletas que possivelmente agrediriam um oponente. Os profissionais que são menos confiantes nas suas capacidades técnicas têm atletas com menor predisposição de agredir o oponente em situações de jogo. Entretanto, os professores que afirmaram grande confiança na sua capacidade de formação de caráter não apresentaram atletas com uma tendência menor para agressão contra os adversários. (CHOW; MURRAY; FELTZ, 2009).

As possíveis explicações apontadas pelos autores da pesquisa é que quanto maior o conhecimento da modalidade, nesse caso o futebol, pelos técnicos, mais eles ensinam transgressões, ou agressões, que podem ser realizadas durante o jogo e não são punidas. E essas “estratégias de jogo” fora das regras estão diretamente relacionadas à experiência anterior do professor e também ao nível de competição que as equipes participam. Se o professor teve uma experiência como jogador de futebol, e quanto mais perto da profissionalização ele chegou, maiores as possibilidades de repassar aos atletas uma mentalidade de “vitória a todo custo”. Relação equivalente à experiência pessoal está o nível de competição que as equipes participam. Quanto mais almejada, difícil e de visibilidade for as competições que as equipes participam, maior a possibilidade de o professor ensinar e incentivar o uso de estratégias não previstas no regulamento. (CHOW; MURRAY; FELTZ, 2009).

Os estudos apresentados apontam que o professor desempenha um papel fundamental de influência na formação moral e ensino de valores para crianças e jovens que participam de atividades esportivas. De acordo com o demonstrado nas últimas pesquisas apresentadas, o professor pode se sentir sobrecarregado, como um dos pilares da formação de caráter, que deve ter uma conduta exemplar para garantir o desenvolvimento dos seus alunos. Entretanto, outra postura do professor também é apontada como relevante no ensino de valores por meio do esporte, conferindo a esse profissional um papel de mediador.

Nessa abordagem, o professor ainda é determinante para a construção de valores, mas seu papel é de atuar como um facilitador da socialização, mediando as relações entre as crianças e jovens, para que, a partir das situações que o esporte propicia, a socialização seja formulada e reformulada pelos próprios alunos. O contexto educacional pode ser potencializado pelas intervenções do professor, em uma ação mediadora e não coercitiva. (SENA; LIMA, 2009; HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015).

Fuller, Percy e Cotrufo (2013) apontam que a divisão das responsabilidades das atividades do programa por eles pesquisado, entre professores e alunos, além da formação de um grupo de profissionais que atuaram como agentes de socialização, foi fundamental para o desenvolvimento dos alunos durante a participação no programa esportivo. Gano-Overway et al. (2009) indicam também para uma relação entre alunos e professores voltada para o cuidado com o outro, em que a empatia, a autoconfiança e o controle das emoções são fundamentais para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. Para esses autores, o professor deve criar um clima que estimule essas capacidades nos alunos.

Essas pesquisas entendem que a construção da moralidade e de um sistema de valores é um processo individual, sendo o relacionamento com outros um ponto essencial. Assim, evita-se a transmissão de conhecimento por meio da coerção, da obediência ou da imposição das regras. O diálogo, a compreensão e o conflito são fundamentais nesse processo. (SIMMEL, 2006).

Outras pesquisas, que consideram a importância do professor, mas não como o “guardião” das virtudes, apresentam a criação de um clima motivacional como um ambiente propício ao ensino de valores. Apesar do clima motivacional estar diretamente relacionado com um ambiente de aprendizagem, essas pesquisas foram enquadradas nessa categoria porque, de acordo com Marante e Ferraz (2006), a criação de um clima motivacional orientado para a tarefa ou para a *performance* depende do posicionamento e do comportamento do professor.

O clima motivacional deve sempre orientar um ambiente propício para a aprendizagem, em que as oportunidades sejam oferecidas para todos e de forma igualitária, respeitando as diferenças individuais. (ESTRADA et al., 2011). Esse ambiente de aprendizagem criado pelo professor pode ser orientado para a tarefa ou para a *performance*. Na orientação para a tarefa, as atividades compreendem os diferentes níveis de habilidades, o esforço individual para a melhora nas habilidades

é recompensado, os alunos são encorajados a serem líderes e tomarem decisões, e a cooperação e a interação entre todos do grupo é estimulada. Na orientação para a *performance*, o desempenho é sempre comparado entre os alunos, a vitória é o principal objetivo do grupo, somente os mais habilidosos tem espaço e busca-se o reconhecimento social pelas vitórias. (NTOUMANIS; TAYLOR; THOGERSEN-NTOUMANI, 2012).

As pesquisas indicam que o clima motivacional criado pelo professor influencia diretamente no comportamento dos alunos. Comportamentos antissociais, agressividade nas atividades relacionadas aos esportes e possível desistência das práticas esportivas estão relacionadas a um clima motivacional orientado para a *performance*. Já o controle emocional, a cooperação entre os colegas e a valorização do esforço individual foram relacionados a um clima motivacional orientado para a tarefa. (GONÇALVES et al., 2010; ESTRADA et al., 2011; NTOUMANIS; TAYLOR; THOGERSEN-NTOUMANI, 2012).

Pelos achados das pesquisas apontados até aqui, o professor tem forte influência na assimilação de valores pelos alunos. Entretanto, a postura do professor pode ser de mediador, contribuindo para a construção da socialização e dos valores em conjunto com os alunos, propiciando oportunidades de valorização das diferenças e do esforço individual, ou atuar como um exemplo de todos os valores, um “espelho” no qual os alunos devem embasar suas ações. Nenhuma das pesquisas apresentou elementos que pudessem verificar se as posturas são possíveis no mesmo perfil de professor. As escolhas metodológicas certamente limitaram essa possibilidade, considerando que a maioria não tinha como objetivo único uma avaliação aprofundada das posturas do professor.

A segunda categoria refere-se à **metodologia**. Foram agrupadas nessa categoria todas as pesquisas que apontaram a necessidade de embasamento teórico, conteúdos sistematizados, planejamento, elaboração de currículos e intencionalidade nas ações desenvolvidas. Essas pesquisas enfatizam que não há nada de mágico no esporte, e todos os resultados positivos dependem de como as atividades esportivas são estruturadas. (GIBBONS; EBBECK; WEISS, 1995; COATSWORTH; CONROY, 2007; PERKINS; NOAM, 2007; SENA; LIMA, 2009; WHITE; WATERS, 2015; ANDRÉ; HASTIE; ARAÚJO, 2015; REIS et al., 2015; BEAN; FORNERIS, 2016).

Para alcançar resultados positivos em termos de desenvolvimento social de crianças e adolescentes que participam de atividades esportivas é essencial que

sejam definidos quais os alvos que as atividades pretendem atingir, ou seja, ter claro quais as habilidades, conhecimentos e competências que se deseja ensinar. (PERKINS; NOAM, 2007). Entretanto, White e Waters (2015) complementam que as definições de objetivos precisam estar alinhadas com todo o contexto que cerca essas atividades, como a missão e a filosofia das entidades que desenvolvem os programas e principalmente com boa fundamentação teórica. Os autores apresentam os resultados da implantação de um currículo com objetivo de desenvolvimento de caráter em uma escola, e afirmam que efeitos positivos só foram possíveis com a integração completa do novo currículo no funcionamento da escola, a desmistificação do programa por meio da fundamentação teórica e o trabalho interdisciplinar de todos os envolvidos.

A intencionalidade nas ações, que pode ser definida como o planejamento de estratégias para que os alunos tenham a maior possibilidade de praticar as habilidades sociais é apontada por Bean e Forneris (2016) como um diferencial na qualidade de programas esportivos e conseqüentemente nos resultados alcançados. De acordo com as pesquisas realizadas pelas autoras, professores que realizam planejamentos com estratégias para o ensino de habilidades sociais e valores tiveram alunos com resultados mais elevados em questionários padronizados para amizades, controle de emoções e valores pró-sociais.

Apesar de concordar com todas as proposições levantadas da necessidade de seleção de conteúdos, estratégias e planejamento, Coatsworth e Conroy (2007) avançam um passo nesse debate ao afirmarem que é importante a criação de manuais ou currículos padronizados para os programas. Esses materiais contribuem para a consistência das atividades aplicadas, para a transferência das práticas de um lugar para outro e também para a avaliação e reformulação das atividades quando necessário. Os autores ainda alertam para a necessidade de documentação de todo o processo de estruturação de uma forma de trabalho, afirmando que “baseados em currículos informais que são criados e armazenados na cabeça dos funcionários corre-se o risco de uma falta de consistência e de um bom programa se dissolver quando esse funcionário for embora”. (COATSWORTH; CONROY, 2007, p. 64, tradução livre)⁵².

⁵² Do original em inglês: “Relying on informal curricula that are created and stored in the heads of the staff runs the considerable risk of lack of consistency and having a good program dissolve when staff members leave the program”. (COATSWORTH; CONROY, 2007, p. 64).

Gibbons, Ebbeck e Weiss (1995) testaram a aplicação de um material específico para o ensino do *fair play* e seus valores correlatos para crianças em uma escola e verificaram resultados positivos no desenvolvimento moral dos alunos que participaram das atividades em contraste com o grupo controle, que não teve acesso às atividades presentes no manual.

Ainda nesse complexo processo de estabelecer uma metodologia apropriada para o desenvolvimento de valores por meio do esporte, Perkins e Noam (2007) salientam a importância da coerência entre os objetivos, as teorias, o planejamento e as estratégias. Fazer o encaixe de todas essas peças para alcançar resultados de desenvolvimento positivo parece complicado, mas os autores ressaltam também a importância para detalhes mais simples como a coerência entre o tempo das atividades para que os alunos aprendam e não se sintam entediados. Caso essa relação não seja adequada, os projetos podem apresentar dificuldades com adesão e frequência dos alunos.

As pesquisas realizadas por Sena e Lima (2009) e por Reis et al. (2015) reforçam a necessidade de coerência entre a metodologia escolhida e os resultados esperados. Após um diagnóstico inicial das necessidades dos alunos atendidos, os dois programas pesquisados utilizaram o jogo como instrumento de ensino. A fundamentação teórica sobre as possibilidades da metodologia escolhida confirmou a coerência do instrumento utilizado na intervenção feita nas escolas pesquisadas. Os resultados obtidos foram condizentes com as expectativas iniciais, validando que coerência é fundamental na construção de metodologias apropriadas.

A coerência metodológica precisa estar alinhada com os resultados esperados e também com a cultura local. Corroborando com as pesquisas de Sena e Lima (2009) e Reis et al. (2015), que fizeram um diagnóstico das necessidades locais, Perkins e Noam (2007) salientam a importância de respeitar o contexto cultural em que o projeto esportivo está envolvido. Respeitar as necessidades e expectativas que são culturalmente relevantes para a comunidade servida é fundamental para preencher os espaços vazios deixados por diferentes outros setores e assim construir uma base de transformação sólida.

A terceira categoria está relacionada ao **ambiente**. Diferentes pesquisas enfatizam que o esporte é capaz de promover um ambiente que facilita a socialização, comportamentos pró-sociais e o respeito mútuo. (PERKINS; NOAM, 2007; RUTTEN et al., 2007; KOBAYASHI; ZANE, 2010; SAWITZKI et al., 2013; MACAGNAN; BETTI,

2014; HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015). A atmosfera positiva do relacionamento entre os alunos e os professores, ambiente de apoio e respeito, inclusivo e não hostil, além de fatores estruturais como segurança, limpeza e espaço apropriado para a prática de atividades esportivas em que seus praticantes não corram riscos, são os elementos que compõem um ambiente sociomoral positivo. (PERKINS; NOAM, 2007).

Hirama, Joaquim e Montagner (2015) aprofundam o entendimento de como o esporte pode ser um ambiente positivo afirmando que situações vividas na prática esportiva como competição, que pode gerar orgulho ou humilhação, ou a frustração, que pode gerar a desistência ou a superação, se forem bem pedagogicamente orientadas podem trazer ensinamentos consistentes sobre o respeito, a resiliência, a disciplina etc.

A possibilidade de convívio em ambientes diferentes, em que convivem opiniões e experiências diversas, estimula o viver de maneira sociável e harmônica. Sawitzki et. al (2013), em uma pesquisa que investigava a melhoria de aspectos comportamentais e atitudinais em alunos participantes de um programa social que englobava diferentes atividades, incluindo esporte, evidenciam que o contato com o diferente em um ambiente acolhedor estimula o respeito, a coletividade e a cooperação.

Rutten et al. (2007) afirmam em sua pesquisa que um ambiente esportivo com uma atmosfera sociomoral diminui os comportamentos antissociais de adolescentes atletas de futebol e natação, pois compreende um bom relacionamento entre todos que participam da equipe.

Apesar dessa categoria também englobar com destaque o relacionamento positivo entre alunos e professores e alunos e alunos, os achados nas pesquisas que abordam um ambiente favorável foram mantidos nessa categoria porque seu destaque se fortalece no conjunto, sem ênfase ou pesos diferenciados. Assim, a construção de um ambiente favorável ao fortalecimento de valores é um conjunto de itens, que se um deles não está presente, pode impactar a efetividade dos outros fatores.

A **amizade** é a quarta categoria. O relacionamento com os amigos também foi apontado nas pesquisas como um fator de contribuição para o ensino de valores por meio das atividades. Essa influência pode se dar pela motivação em permanecer nos projetos, suporte e alívio em momentos de estresse, maior envolvimento e entrega

quando se está entre amigos e gerenciamento de emoções positivas. (MOLINA; SILVA; SILVEIRA, 2004; GANO-OVERWAY et al., 2009; NTOUMANIS; TAYLOR; THOGERSEN-NTOUMANI, 2012; MACAGNAN; BETTI, 2014; HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015). Entretanto, as amizades também podem exercer influência negativa, estimulando comportamentos violentos. (STUNTZ; WEISS, 2015).

As identificações criadas entre os amigos auxiliam na construção das identidades, tanto no reconhecimento de padrões que os jovens aprovam como de padrões que desaprovam. Essa convivência aproximada desses padrões diversos, proporcionadas pelas atividades esportivas, auxilia na compreensão de como agir e também de respeitar o que é diferente. (MOLINA; SILVA; SILVEIRA, 2004).

Gano-Overway et al. (2009) afirmam que a criação dos vínculos de amizade garante um sentimento de aceitação entre os jovens que contribui para uma relação mais próxima. Assim, os praticantes se sentem seguros e protegidos no ambiente esportivo, e são mais propensos a expressar e gerenciar suas emoções positivas, que podem permitir uma maior conexão social entre os jovens. Essa maior conexão e proximidade podem criar um senso coletivo de ser que torna menos provável que os jovens apresentem comportamentos violentos.

Ntoumanis, Taylor e Thogersen-Ntoumani (2012) corroboram com os achados de Gano-Overway et al. (2009). Em um estudo longitudinal sobre a influência de professores e amigos nas atitudes morais e bem-estar de praticantes de futebol, basquetebol e rúgbi, que disputam competições regionais, afirmam que um grupo de amigos que enfatiza o esforço individual e não a comparação entre os participantes pode ter uma função protetiva contra os sentimentos de exaustão e de desmotivação causados pelas pressões da competição esportiva.

Macagnan e Betti (2014) afirmam que estar com os amigos é uma forma de estimular a permanência na prática esportiva. Porém os autores não explicam se as amizades foram construídas na convivência do projeto esportivo ou se já existiam anteriormente. Caso as amizades forem anteriores é possível que além do incentivo para permanecer nas atividades, também podem ser um motivo de ingresso nessas práticas. Os achados de Hirama, Joaquim e Montagner (2015) afirmam que a amizade ressalta a dedicação, a cumplicidade e a cooperação. O aumento do comprometimento, estimulado pelas amizades, pode contribuir para uma melhor assimilação dos benefícios da prática esportiva.

Apesar dos estímulos e reforços positivos apresentados até agora, Stuntz e Weiss (2015) apresentam resultados que mostram que a influência das amizades também pode ser negativa. A orientação social de técnicos e colegas sobre comportamentos violentos e moralmente inapropriados e a influência dessas orientações sobre os jovens foi pesquisada pelas autoras, e os resultados apontam que se o grupo aceita o uso de violência, aumenta a probabilidade de o jovem apresentar esse tipo de comportamento. Esses resultados colocam como ponto de atenção para que o grupo, ou amizades, possam ser considerados interferências positivas, é necessário observar os valores que são a base do grupo para então afirmar se é mais positivo ou negativo participar de atividades esportivas.

Na quinta categoria, que se refere à **construção coletiva**, foram agrupadas todas as pesquisas que enfatizaram a aprendizagem ativa, autonomia, protagonismo e decisões coletivas como fatores que influenciam o desenvolvimento de valores e comportamentos sociais nas práticas esportivas. (MOLINA; SILVA; SILVEIRA, 2004; VANDEL; PIERCE; DADISMAN, 2005; PERKINS; NOAM, 2007; SENA; LIMA, 2009; CORRION et al., 2010; TAVARES; COSTA; TUBINO, 2010). Todas essas pesquisas enfatizam a necessidade de dar a oportunidade de os alunos exercitarem diferentes tarefas que estimulem os fatores apontados acima, para então ter como resultados o estabelecimento de metas pessoais, respeito mútuo, solidariedade, entre outros.

As oficinas de práticas esportivas, a celebração nas vitórias e o apoio mútuo na derrota, com a reflexão sobre os pontos que podem ser melhorados e as decisões tomadas pela equipe são alguns destaques que a pesquisa realizada por Molina, Silva e Silveira (2004) apontou, ou seja, a construção coletiva como importante para a construção da autonomia e das identidades. Os autores investigaram os efeitos das ações educativas de um projeto social e assinalaram que as celebrações e o apoio coletivo auxiliam na construção da autonomia em que a tomada de decisões considera também os outros e não somente o indivíduo.

O esporte estimula o aprendizado ativo, em que os alunos trabalham em conjunto, tomam as decisões e têm a possibilidade de vivenciar a experiência das decisões. (PERKINS; NOAM, 2007). A partir do entendimento das consequências das escolhas, os alunos desenvolvem uma autonomia segura sobre as decisões tomadas, indo além das situações esportivas.

Os projetos sociais precisam reconhecer os alunos como parte participativa no processo de aprendizagem, estimulando o protagonismo na resolução de desafios.

Esses desafios perpassam desde a construção coletiva de regras, até soluções para obtenção de recursos para aquisição de materiais. (VANDELL; PIERCE; DADISMAN, 2005; CORRION et al., 2010; TAVARES; COSTA; TUBINO, 2010).

Sena e Lima (2009) corroboram com os autores acima ao também afirmarem que a construção coletiva dos combinados nas atividades esportivas é fundamental para o aumento de alguns valores como respeito e colaboração. Entretanto, enfatizam que participar da construção dos combinados nem sempre garante que esses serão seguidos. O desenvolvimento do juízo moral dos alunos interfere diretamente nesses comportamentos. A pesquisa aponta que no início das atividades foi necessária a intervenção do professor para lembrar aos alunos de forma enfática os acordos que eles mesmos tinham estabelecidos. Somente após um período de trabalho que foi possível diminuir a intervenção do professor, reduzindo apenas a algumas lembranças sobre os combinados.

A construção coletiva das atividades e regras e o apoio mútuo entre os participantes de projetos sociais vão ao encontro do que é preconizado na filosofia como as bases para a moral e os valores. A moral só surge definitivamente quando o indivíduo passa a ser um membro da coletividade e quando os atos passam a ter consequências para os demais. Um ato moral é considerado valioso quando busca pelo “bom”, em um equilíbrio entre os interesses pessoais e coletivos. (VAZQUEZ, 2006). O esporte, quando estimula uma construção coletiva que ultrapassa o individualismo, reforçando a autonomia com tomada de decisões em benefício do grupo, está reforçando o desenvolvimento de valores morais.

A sexta categoria refere-se à **capacitação profissional**. O treinamento e o constante desenvolvimento do profissional que atua em projetos e atividades esportivas são indicados como fatores que contribuem para o ensino de valores. Conhecimentos aprofundados sobre a metodologia utilizada, sobre as características de desenvolvimento físico e psicológico do grupo que trabalha, conhecimentos técnicos sobre a atividade ou modalidade que ensina são alguns dos elementos que compõem a capacitação profissional. (COATSWORTH; CONROY, 2007; SENA; LIMA, 2009; TAVARES, COSTA, TUBINO, 2010; SANCHES; RUBIO, 2011; WHITE; WATERS, 2015).

O investimento na capacitação do profissional no sentido de aprimorar os conhecimentos sobre etapas de desenvolvimento físico e psicológico é apontado por Sanches e Rubio (2011) e por Tavares, Costa e Tubino (2010) como fundamentais

para o desenvolvimento global do praticante de esportes. Já Sena e Lima (2009) e White e Waters (2015) especificam a capacitação do profissional ao relacionar o conhecimento à metodologia e currículo utilizado nos programas. Para Sena e Lima (2009), que pesquisaram sobre a utilização do jogo como precursor de valores, o conhecimento do professor sobre a metodologia utilizada é fundamental para que todos os recursos possíveis sejam utilizados positivamente na dimensão atitudinal. White e Waters (2015), que utilizaram um currículo de educação positiva em uma escola na Austrália, também afirmam que o conhecimento aprofundado do currículo utilizado é essencial para alcançar resultados positivos.

Coatsworth e Conroy (2007) contribuem também nessa discussão ao dividirem a capacitação profissional em treinamento inicial e supervisão sistemática. Além disso, os autores salientam que, ao desenvolver programas com objetivos de contribuir para o desenvolvimento positivo dos jovens por meio do esporte, alguns profissionais terão mais habilidades técnicas, relacionadas às modalidades esportivas, e outros profissionais serão mais habilidosos no desenvolvimento social.

O treinamento inicial dos profissionais deve ensinar sobre a missão, filosofia, políticas e práticas do projeto, incluindo conteúdos, atividades e formas de utilizá-las. Para aprimorar o desenvolvimento dos conhecimentos básicos dos profissionais, um sistema de supervisão continuado pode ajudar a resolver problemas, auxiliar a equipe com questões diárias e oferecer capacitação continuada e treinamento para os profissionais. (COATSWORTH; CONROY, 2007).

A sétima categoria aborda a **influência de outros contextos**. Para um resultado mais positivo em relação à aprendizagem de valores, pesquisas apontam a necessidade do fortalecimento dos valores trabalhados no contexto esportivo e também em outros ambientes que constituem os ambientes sociais em que crianças e jovens pertencem. A família e a escola são os ambientes mais significativos, que devem estar em alinhamento com os valores ensinados pelo esporte. (PROIOS; DOGANIS; PROIOS; 2006; PERKINS; NOAM, 2007; SANCHES; RUBIO, 2011; WHITE; WATERS, 2015).

O desenvolvimento positivo dos jovens é facilitado quando os adultos com os quais convivem apresentam as mesmas mensagens, segundo Perkins e Noam (2007). Esses mesmos autores enfatizam a necessidade dos coordenadores de programas esportivos estarem em contato frequente com as famílias e com a escola

para passarem uma mensagem consistente por meio das normas empregadas nesses ambientes.

Proios, Doganis e Proios (2006) e White e Waters (2015), em pesquisas que abordam também o ambiente da escola como fator de influência de comportamentos pró-sociais, afirmam que esta tem responsabilidade no desenvolvimento moral de crianças e jovens. Para esses autores, o esporte se apresenta como um ambiente diferenciado para o ensino de normas e adaptação social, porém um trabalho conjunto pode trazer resultados mais profícuos.

Ao investigar o papel do esporte como uma ferramenta educacional de valores para atletas da equipe de atletismo, Sanches e Rubio (2011, p. 839) afirmam que

é necessário que seja priorizada a intervenção com os ambientes que compõem a rede de apoio social e afetiva do indivíduo. [...] Deve-se destacar, porém, que essas intervenções não serão efetivas se a família não participar de tal processo, transmitindo valores coerentes.

As autoras enfatizam a necessidade de uma consonância entre os valores presentes nos diferentes ambientes para que as crianças e jovens possam transitar com facilidade, encontrando reforço positivo para os valores. Valores divergentes entre a família e o esporte podem gerar desconfortos e dificuldades de adaptação dos atletas em diferentes ambientes.

A oitava categoria foi denominada **pertencimento**. A experiência de participar de um programa esportivo extrapola a experiência individual, de aprendizagem pessoal, para uma experiência social e comunitária. O sentimento de pertencimento ao grupo é um dos fatores para tornar significativo o aprendizado por meio do esporte. (FULLER; PERCY; COTRUFO, 2013; PERKINS; NOAM, 2007; MOLINA; SILVA; SILVEIRA, 2004; HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015).

A adesão aos grupos sociais é um dos três elementos da moral elencados por Durkheim (2012). Cabe aqui ressaltar que, para o sociólogo, o domínio da vida moral só se inicia quando nos tornamos seres sociais. Ao fazer parte de um grupo, o indivíduo deixa seus desejos pessoais para ações que resultem em benefícios para outros indivíduos, libertando-o do egoísmo.

Hirama, Joaquim e Montagner (2015) utilizam-se das palavras de Damon (2009) para explicar que pode ser extremamente nocivo para os jovens uma vida sem responsabilidades perante o grupo social. Os autores afirmam que atualmente os jovens não sentem que são importantes para o seu grupo social, seja família ou escola. Se deixarem de cumprir com suas tarefas, não percebem que podem

ocasionar problemas para tarefas futuras ou deixar pessoas desapontadas. Assim, a necessidade de dar responsabilidades para os adolescentes dentro do grupo, fazendo-os “sentirem-se úteis” é fundamental na dinâmica das relações. Os esportes coletivos são atividades em que a dependência de outras pessoas existe em quase todos os momentos.

Em outra perspectiva do pertencimento a grupos sociais, Molina, Silva e Silveira (2004, p. 131) evidenciam que a adolescência é pautada pelas relações pessoais e as interações, que constroem os valores, emoções e sentimentos. Partindo desse pressuposto, o relacionamento com o grupo “serve como defesa, facilitando a busca da identidade que, pouco a pouco, vai contrastando com as regras e o controle normalmente exercidos pelos espaços familiar e escolar”. Os autores apresentam o espaço dos projetos esportivos como privilegiados ambientes de convívio baseado na intersubjetividade e na aceitação plena, porém, sem a exclusão de conflitos, em que se estimula e facilita a construção de novas referências e valores.

Ao sentir-se parte de um grupo, o aluno participante de atividades esportivas pode melhorar a confiança e o relacionamento com outros grupos, como na escola ou na comunidade. Fuller, Percy e Cotrufo (2013), ao investigarem a participação de meninos negros e latinos em programas esportivos, perceberam que o fortalecimento das relações entre os pares, como um grupo, modificou positivamente também seu relacionamento dentro da escola e pode também gerar impactos na comunidade.

A nona categoria está relacionada à **adesão**. Bean e Forneris (2016) afirmam que o esporte é uma das atividades que mais motiva o engajamento dos jovens, e a partir desse interesse inicial, pode servir como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal. Entretanto, somente a motivação inicial não é suficiente para a aprendizagem de valores, sendo a manutenção nas práticas esportivas um dos fatores que contribui para resultados positivos no tocante aos benefícios sociais que o esporte pode oferecer.

A intensidade e a continuidade, presentes nas práticas esportivas, de acordo com Bean e Forneris (2016), são positivos para um reforço da adesão, se comparadas com outras atividades que também se propõem a desenvolver valores. No cotidiano investigado pelos autores, no esporte, as práticas ou treinamentos acontecem pelo menos duas vezes por semana ou mais. Atividades como escotismo, clubes de ciências ou matemática, só acontecem uma vez por semana. A continuidade de participar do mesmo esporte por mais de um ano também foi um diferencial das

atividades esportivas nessa pesquisa, ou seja, os alunos permaneciam de um ano para o outro na mesma atividade esportiva, o que não aconteceu nas outras atividades.

A continuidade é um fator importante para Viana e Lovisolo (2009). Eles salientam a necessidade de um período de adesão de, no mínimo, 6 meses nos projetos esportivos para que seja possível a efetivação de uma formação moral e esportiva. Justifica-se esse período porque a internalização de valores e o aprendizado de habilidades físicas não se realiza em um período inferior a esse. Vandell, Pierce e Dadisman (2005) também afirmam que a frequência regular é fundamental para que resultados positivos no desenvolvimento sejam alcançados, entretanto, afirma que precisa de mais pesquisas para poder quantificar qual o tempo de adesão mínimo necessário para que esses resultados sejam alcançados.

Sendo a adesão um importante fator para o desenvolvimento dos alunos de projetos sociais, é necessário prestar atenção aos fatores que contribuem para a desistência das atividades esportivas. Professores que não estabelecem vínculos com os alunos ou que são excessivamente punitivos e a oferta de atividades pouco interessantes para as crianças (VANDELL; PIERCE; DADISMAN, 2005) são causas apontadas para a desistência.

A décima categoria refere-se às **regras**. O estabelecimento de regras claras para todos os envolvidos nas atividades esportivas, sejam alunos, pais, professores, árbitros e organizações, garante que outras atividades serão realizadas em conformidade, diminuindo as possibilidades de comportamentos agressivos ou inapropriados para o local das atividades. (TENENBAUM et al., 1997; PERKINS; NOAM, 2007). Apesar da concordância na necessidade de regras, a forma como são construídas e repassadas aos envolvidos apresenta conceitos divergentes.

A definição de um código de conduta, baseado no *fair play*, deveria ser compulsório para todos os técnicos e atletas, na visão de Tenenbaum et al. (1997). As agências responsáveis pela organização dos esportes, como federações e confederações, deveriam treinar os professores para que eles repassassem para os alunos as regras necessárias de *fair play*. Além disso, as penalidades deveriam ser claras e rigorosas para atitudes agressivas realizadas em competições desde o nível escolar.

Regras claras e responsabilidades divididas entre todos os envolvidos nas atividades, além de penalidades apropriadas para os casos de violação das regras ou

não cumprimento das responsabilidades também são enfatizados por Perkins e Noam (2007) como fundamentais para a rotina de atividades esportivas e consequente ensino de valores. Porém, a construção das regras, divisão das responsabilidades e acordo das punições deve ser feita em conjunto com todos os envolvidos. Dessa forma, os autores acreditam que as regras são melhor aceitas quando construídas em conjunto e os envolvidos percebem os benefícios para seu próprio desenvolvimento.

Os conceitos divergentes na construção das regras estão presentes nas reflexões feitas por Durkheim e por Simmel. Na concepção *durkheimiana*, conforme explica Silva, Silva e Montoya (2014), as regras são originadas na sociedade, fora da consciência da criança. Os pais ou os professores apresentam as regras, fazendo com que as crianças as internalizem.

Durkheim desconsidera as relações existentes entre as próprias crianças e sustenta somente a relação de autoridade entre adultos e crianças. Já para Simmel, a sociedade não é externa ao indivíduo e este não sofre coerção dos fatos sociais, e sim a sociedade é construída pela relação dos indivíduos. (VALENTIN; PINEZI; 2012). As regras, conceitos e valores, na concepção *simmeliana*, se desenvolvem na dinâmica das interações e essas acontecem com base nas motivações individuais. (GRIGOROWITSCHS, 2008).

A penúltima etapa da RSL é um resumo que sintetiza as informações apresentadas por cada um dos artigos analisados. (SAMPAIO; MANCINI, 2007). A escolha do *corpus* de análise foi feita para responder a pergunta científica “Quais os fatores que contribuem para o ensino de valores por meio do esporte para crianças de adolescentes?”. A partir da seleção dos artigos, os fatores foram agrupados em 10 categorias conforme mostra a figura 3.

FIGURA 3 – DEZ CATEGORIAS DE FATORES IDENTIFICADAS A PARTIR DA LITERATURA CIENTÍFICA QUE CONTRIBUEM PARA O ENSINO DE VALORES POR MEIO DO ESPORTE



FONTE: A autora (2017).

Os artigos analisados permitiram encontrar respostas para a pergunta científica dessa RSL. É interessante destacar que a grande maioria dos fatores apresentados pode contribuir para o ensino de valores positivos como também para os negativos, tornando a vivência esportiva uma experiência sem resultados definidos, podendo apresentar resultados socialmente valorizados ou desvalorizados.

Analisando os fatores elencados na RSL, a influência do professor foi a mais destacada, sendo presente em 45% dos artigos pesquisados. A figura do professor pode ser uma influência positiva como também negativa para o ensino de valores. A forma de relacionamento com os alunos, o tipo de ambiente que o professor constrói durante as práticas, suas experiências pregressas como atleta e o nível de competição que sua equipe participa são determinantes nos valores transmitidos pelo profissional que orienta um grupo de crianças ou jovens.

A construção de uma metodologia que apresente uma coerência entre as necessidades do público-alvo e os resultados esperados, com embasamento teórico, intencionalidade nas ações e registro da forma de implantação, favorece o alcance de resultados. Em especial, esses elementos desnaturalizam que a prática de qualquer atividade esportiva, sem um tratamento pedagógico, pode trazer benefícios. A capacitação do profissional que atua nos projetos esportivos está aliada à utilização

de uma metodologia adequada. Treinamento inicial para alinhar a filosofia de trabalho à metodologia utilizada e instrumentalizar o professor com as ferramentas de aplicação das atividades é fundamental. Além disso, a RSL evidenciou a necessidade de acompanhamento constante para sanar as dúvidas que podem aparecer na rotina diária dos professores.

O esporte foi apresentado como uma das atividades de maior motivação para engajamento dos jovens. Características das atividades esportivas como intensidade e continuidade favorecem a adesão. Entretanto, a simples adesão à prática esportiva não garante resultados positivos. Os estudos apontam que é necessário um tempo mínimo de 6 meses para que alguma mudança relacionada a valores possa ser percebida. Outro fator que contribui para a adesão é o sentimento de pertencimento. A convivência com o grupo e a divisão de funções e responsabilidades favorece o desenvolvimento da identidade, de valores e de emoções.

Ainda no contexto das relações sociais como fatores para o ensino de valores, também foi identificada a influência das amizades. O convívio com os amigos pode contribuir para a adesão e também como um gerenciamento de emoções positivas devido ao sentimento de segurança e aceitação presente entre amigos. Os sentimentos de ansiedade causados pelas situações de pressão proporcionadas pelo esporte podem ser aliviados nas relações com os amigos. Entretanto, caso as amizades não apresentem condutas morais rígidas e valorizem a agressão e a violência, os jovens podem ser estimulados a adotarem esses comportamentos.

As formas como as regras são estabelecidas dentro do contexto dos projetos esportivos também foi indicado como um dos fatores que contribui para o ensino de valores. As regras são importantes para o estabelecimento de limites e responsabilidades, entretanto as condições como elas são estabelecidas foram apresentadas de maneiras divergentes. Em alguns casos, as regras devem ser estabelecidas pelo professor ou órgãos superiores e serem disseminadas para praticantes das atividades físicas. Outra abordagem afirma que as regras devem ser construídas em conjunto por todos que serão afetados por essas regras e assim, será mais fácil de obedecê-las e compreender as punições em caso de transgressões.

A construção coletiva não somente está relacionada às regras, mas também nas decisões relacionadas ao grupo, tomada de decisões durante os jogos e tomada de decisões para resolver situações problema. Ela foi apontada como um dos fatores que

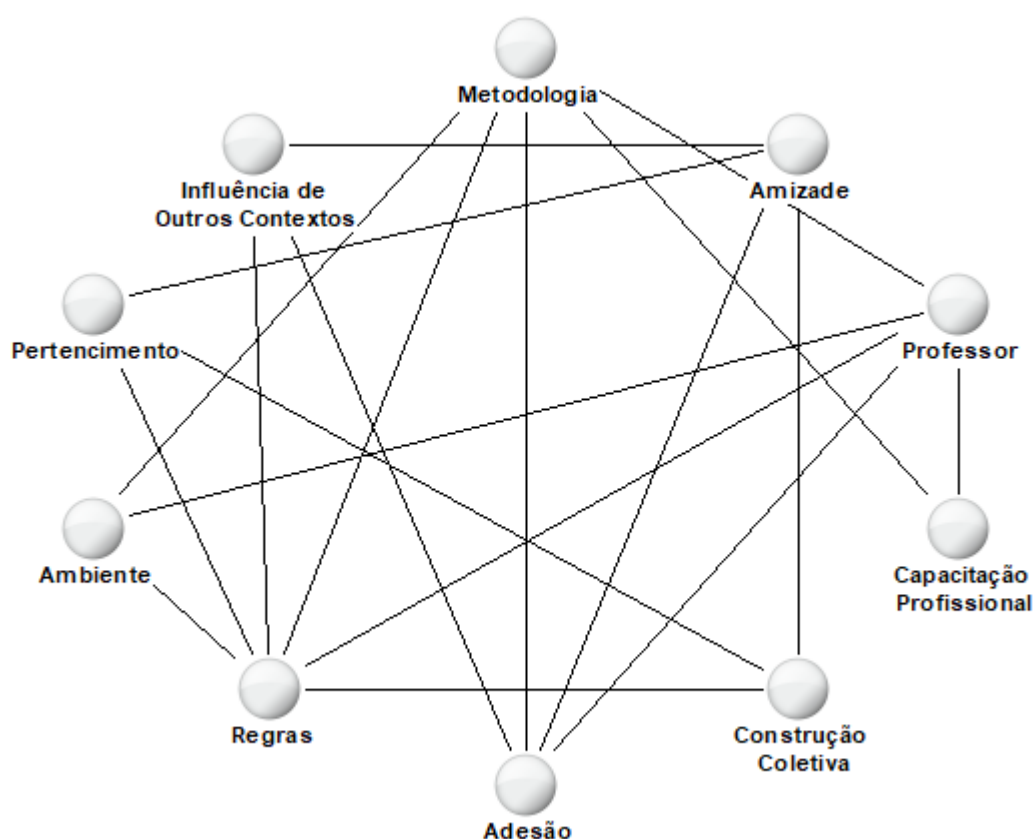
influencia positivamente a construção de valores. A aprendizagem ativa, o estímulo à autonomia e ao protagonismo fazem parte desta categoria.

Ao considerar as práticas de atividades esportivas como um ambiente sociomoral, em que a inclusão, o respeito mútuo e o apoio prevalecem nas relações entre professores e alunos e entre alunos e alunos, o ambiente esportivo também foi considerado como um dos fatores que contribuem para o ensino de valores. Aspectos estruturais do ambiente esportivo como limpeza, segurança, instalações apropriadas e acesso também foram apontados com características importantes no fortalecimento dos valores.

A última categoria estabelece uma relação que extrapola o ambiente esportivo e aponta a coerência dos valores principalmente entre a escola e a família como importantes no desenvolvimento de comportamentos sociais positivos. A assimilação de valores será facilitada se os ambientes em que as crianças e adolescentes transitam forem os mesmos, transmitindo uma mensagem sólida, e que os comportamentos corretos sejam reforçados nesses diferentes contextos.

Após a compreensão dos fatores apontados em cada uma das categorias, pode-se perceber que existe uma relação de influência entre muitas delas, tornando o ensino de valores por meio do esporte dependente de diferentes fatores. Alguns desses exercem influência sobre outros, por exemplo, uma metodologia apropriada depende da capacitação do profissional para ser implantada. A figura 4 mostra graficamente algumas dessas influências.

FIGURA 4 – REDE DE INFLUÊNCIA DOS DEZ FATORES CATEGORIZADOS A PARTIR DA LITERATURA CIENTÍFICA QUE CONTRIBUEM PARA O ENSINO DE VALORES POR MEIO DO ESPORTE



FONTE: A autora (2017).

A representação da figura 4 é uma teia, em que um dos fatores influencia e é influenciado por diversos outros. A representação gráfica dessas influências aponta para a complexidade no ensino de valores, em que o tratamento pedagógico do esporte, as relações sociais e os aspectos contextuais estão interligados para produzirem resultados positivos na socialização de crianças e jovens. A ordenação das categorias não seguiu nenhuma ordem de importância e também não foram utilizados vínculos com setas direcionais para não determinar hierarquia entre os fatores.

Procurando relacionar os fatores levantados na RSL das ações desenvolvidas em um projeto socioesportivo, que tem por missão o ensino de valores por meio do esporte, no subcapítulo a seguir, serão apresentadas a constituição do IC, sua missão, objetivos e sua forma de atuar.

3.2 A UNIÃO DA TÉCNICA E DA TÁTICA: O INSTITUTO COMPARTILHAR

Por meio dos achados da pesquisa documental em relatórios institucionais, cadernos pedagógicos e documentos de orientações sobre a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol (MCIV), esse capítulo pretende apresentar o IC, os elementos motivadores para a sua constituição e a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos.

Essa apresentação será feita em dois tópicos, sendo que o primeiro aborda os motivos para a constituição do Instituto Compartilhar, a sua missão, objetivos e formas de atuação. O segundo tópico analisa a Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol (MCIV) procurando conhecer a formação dos professores, a estrutura das aulas, o processo de acompanhamento dos núcleos e as avaliações dos alunos realizadas pelos professores. Também serão apresentados os resultados da pesquisa “Ex-aluno: por onde você anda?” com dados de percepção de ex-alunos sobre a participação no projeto.

As informações contidas nos documentos oficiais do IC auxiliam na apresentação das suas ações e colaboram para a proposta dessa pesquisa de identificar os fatores que contribuem para o ensino de valores. A metodologia adotada por essa pesquisa não alcança a possibilidade de avaliar e debater a validade da MCIV e dos dados apresentados na pesquisa documental. A intenção neste capítulo é, por meio das informações sobre a forma de atuação do IC, extrair o contexto amplo do ensino do esporte e de valores.

3.2.1 As origens: do Centro Rexona de Excelência do Voleibol às ações do Instituto Compartilhar

Para compreender a estruturação do Instituto Compartilhar e a sua forma de trabalho por meio da MCIV é necessário voltar ao ano de 1997 e explicar a estruturação do projeto Centro Rexona de Excelência do Voleibol, inaugurado em Curitiba, que foi o modelo de inspiração para a criação do IC. O contexto político, esportivo e do mercado privado, no final da década de 1990, contribuiu para o início das ações esportivas e sociais.

No contexto esportivo, após os Jogos Olímpicos de 1996 em Atlanta, algumas jogadoras de vôlei não tinham clube para jogarem o Campeonato Brasileiro de Voleibol. Bernardinho, então técnico da seleção brasileira feminina de vôlei, em conjunto com a Confederação Brasileira de Voleibol (CBV) e uma empresa de

marketing esportivo buscavam um lugar para iniciar as atividades de um clube, que “empregaria” essas atletas. (CASTANHEIRA, 2008).

No contexto político, o estado do Paraná estava sob o primeiro mandato do governador Jaime Lerner⁵³, que em seu plano de governo queria transformar o Paraná em uma potência olímpica por meio do projeto Vila Olímpica. Esse projeto consistia na criação de Centros de Excelência que unissem a preparação de atletas de alto desempenho e a formação de crianças e jovens. O primeiro criado foi o Centro de Excelência do Voleibol, e Bernardinho foi escolhido para ser a “vitrine” do projeto. (PILATTI, 2000).

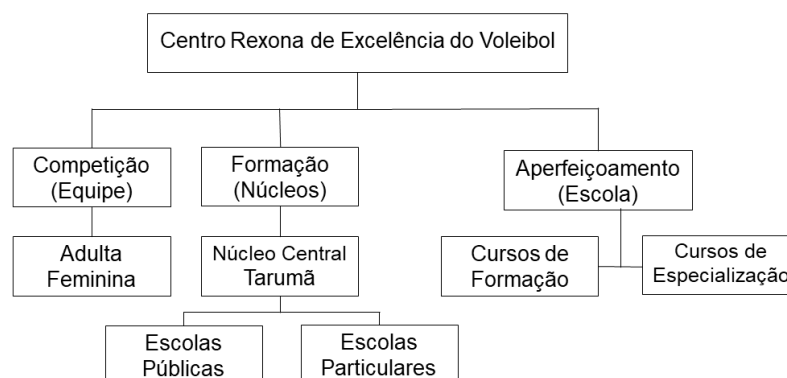
A Unilever, na época Gessy-Lever, detentora da marca de desodorantes Rexona, buscava formas de revitalizar a marca e deixá-la mais atraente para os consumidores. Após pesquisas que mostravam baixa representatividade nas vendas dos produtos Rexona, a Unilever decidiu investir no esporte como forma de divulgar seus produtos⁵⁴. A escolha da modalidade de Voleibol, como o segundo esporte mais popular no Brasil, e de naipe feminino, que apresenta a ideia de cuidado e proteção, se encaixaram perfeitamente no panorama apresentado. (VLASTUIN, 2008).

O desenho do projeto que resultou da união desses três interesses englobava uma equipe profissional feminina para disputar o Campeonato Brasileiro de Voleibol e núcleos de escolinhas de Voleibol para crianças de 9 a 14 anos, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) da época. A figura 5 mostra essa estrutura.

⁵³ Jaime Lerner foi eleito governador do Paraná no mandato de 1995-1998 e reeleito em 1998 para o mandato de 1999-2002.

⁵⁴ Para maiores informações sobre a utilização do marketing esportivo pela Unilever com o projeto Centro Rexona de Excelência do Voleibol consultar Vlastuin (2008).

FIGURA 5 – ORGANOGRAMA CENTRO REXONA DE EXCELÊNCIA DO VOLEIBOL – 1997



FONTE: VLASTUIN (2008).

As atletas que compunham o elenco da equipe denominada Rexona, que tinha Bernardinho como técnico, eram experientes, com passagem pela seleção brasileira feminina adulta como a levantadora Fernanda Venturini e a meio de rede Ana Maria Volponi, mas também por outras muito jovens, inicialmente sem reconhecimento nacional, como Érika Coimbra, Valeska Menezes, Raquel Pelucci, entre outras. Já no primeiro ano de participação no campeonato Brasileiro de Voleibol, a Superliga 97/98, a equipe sagrou-se campeã. Castanheira e Danguì (2001) ressaltam que essa vitória, já no primeiro ano de participação da Superliga, trouxe um grande retorno de imagem e de investimentos.

A outra vertente de ação do projeto envolvia a abertura de núcleos de iniciação em escolas para ensinar o Voleibol. O maior núcleo em número de atendimentos era dentro do Ginásio Almir Nelson de Almeida, também chamado Ginásio do Tarumã, em Curitiba, com capacidade de atendimento de 900 crianças, tanto alunos de escolas públicas como particulares. Esse também era o ginásio em que a equipe realizava os treinamentos e sediava os jogos oficiais na Superliga. A estrutura do ginásio, com a possibilidade de montagem de 3 quadras oficiais de Voleibol, tornava possível que as aulas de iniciação acontecessem ao mesmo tempo em que as atletas realizavam os treinamentos. Além disso, na reforma do ginásio antes do início do projeto, foram estruturadas sala de musculação, fisioterapia, espaço para imprensa e salas para equipe administrativa. Essa estrutura concentrava no ginásio do Tarumã todo o treinamento da equipe profissional, as aulas de iniciação e a coordenação de todo o projeto (CASTANHEIRA, 2008).

Os outros núcleos foram abertos prioritariamente em escolas públicas estaduais, em municípios que eram sede do Núcleo Regional de Educação ou Centro

Regional da Paraná Esporte, que na época era uma autarquia vinculada à SEED. De acordo com Castanheira (2008), essa opção foi para manter um acompanhamento da qualidade das aulas por parte dos parceiros, nesse caso a Secretaria Estadual de Educação e a Paraná Esporte. No ano de 1997 foram abertos 10 núcleos⁵⁵, sendo que em 1998 houve uma expansão, chegando a 19 núcleos em todo o Paraná.

O aperfeiçoamento, terceiro item de ação conforme se observa no organograma indicado na Figura 5, acontecia por meio dos programas de treinamento de professores na metodologia do Minivôlei, utilizada em todos os núcleos do projeto. Todos os professores, que iniciavam nos núcleos, recebiam um treinamento na metodologia utilizada. Além disso, também se queria disseminar essa forma de iniciação ao Voleibol para outros professores e treinadores, pois acredita-se que o Minivôlei era a progressão ideal de aprendizagem da modalidade. Professores conhecedores do Minivôlei poderiam aplicar essa metodologia nos seus diferentes locais de atuação (escolas, clubes, equipes etc.) facilitando a aprendizagem dessa modalidade complexa. (CASTANHEIRA, 2008).

Cada um desses três elementos compunha o projeto maior do Centro Rexona de Excelência do Voleibol. Com uma visão ampla, compreendendo o funcionamento orgânico de cada uma das partes, o objetivo inicial era ter a equipe profissional competitiva e que também fosse referência para os alunos dos núcleos de iniciação, estimulando a prática do Voleibol e a formação de atletas. Bernardinho, citado por Vlastuin (2008, p. 68), indica esses objetivos para o projeto.

O importante deste projeto é que o objetivo vai além da exposição na mídia. Hoje, existem muitos atletas que praticam Voleibol no país, mas com pouca formação. Há uma geração restrita de jogadores e jogadoras, e o Centro Rexona de Excelência do Voleibol tem como meta fazer o futuro desse esporte, sendo que, a longo prazo, terá condições de formar muitos atletas. Quanto à equipe, tenho certeza que o Rexona é uma equipe que conta com as melhores jogadoras do Brasil e do mundo atualmente. Não tenho dúvida de que, em breve, estaremos entre os primeiros times da Superliga.

O discurso do técnico da equipe Rexona é parecido com o de Umberto Aprile, citado por Vlastuin (2008, p. 67), presidente da subsidiária brasileira da Unilever em 1997, ano de lançamento do projeto.

⁵⁵ Os núcleos localizados dentro das escolas tinham capacidade de atender 4 turmas de 25 alunos cada turma, totalizando 100 alunos atendidos. Somente os alunos matriculados nas escolas que sediavam o projeto é que podiam participar das aulas. (CASTANHEIRA, 2008).

Para a marca Rexona, o projeto não representa apenas um investimento em marketing, mas sim um ideal de longo prazo, que tem como objetivo descobrir novos talentos no esporte, dando oportunidade também a crianças carentes de crescerem através do Voleibol. Nosso objetivo prioritário é investir na formação de base, buscando descobrir atletas promissores e fazendo com que o Voleibol continue sempre se destacando no cenário nacional e internacional.

O lançamento do projeto aconteceu no dia 04 de fevereiro de 1997 em solenidade realizada no Palácio do Governo do Estado do Paraná. As atividades da escolinha, no núcleo Central no ginásio do Tarumã, iniciaram no dia 01 de março, com as inscrições para o teste seletivo, também chamado de “peneira”, que selecionaria os primeiros alunos do núcleo.

A metodologia utilizada desde as primeiras aulas do núcleo Central foi o Minivôlei. Com base nos apontamentos do “Manual do Treinador” da Federação Internacional de Voleibol (FIVB) de 1989, que apresentava a adaptação do tamanho da quadra e do número de jogadores para facilitar a aprendizagem do Voleibol, a quadra do ginásio do Tarumã foi separada em “áreas” com miniquadras para que as aulas fossem realizadas. Os membros integrantes da comissão técnica da equipe adulta foram os responsáveis por trazer os conceitos iniciais e treinar os professores que atuavam diretamente com os alunos. (CASTANHEIRA, 2008).

A metodologia utilizada diferenciava o tamanho das quadras para as crianças conforme suas idades. Para crianças de nove e dez anos, que jogavam em duplas (2x2), as quadras tinham a dimensão de 7m x 3,5m. Já para as crianças de onze e doze anos, que jogavam em trios (3x3), a dimensão das quadras era de 12m x 4,5m. Finalmente, para as idades de 13, 14 e 15 anos, que jogavam nas regras do Voleibol oficial, as quadras eram de 18m x 9m. No segundo ano das atividades do núcleo Central, com os alunos que saíram da categoria 3x3 e foram para o jogo oficial de Voleibol, os professores perceberam uma dificuldade muito grande na transição. Então, a comissão técnica, juntamente com os professores, criou uma categoria intermediária, para alunos de 13 anos em que o jogo era em quartetos (4x4) e a quadra no tamanho de 14m x 7m, facilitando a adaptação ao jogo oficial. (OKAZAKI; PETRUNKO, 2012).

A apresentação da equipe aconteceu no dia 18 de junho e a estreia oficial em jogos da Superliga no dia 03 de dezembro de 1997. Os jogos realizados no ginásio do Tarumã atraíram grande público, sendo que a melhor média de público da Superliga

97/98 foi da equipe Rexona, com 3.285 torcedores⁵⁶. (VLAUSTIN, 2008). Os resultados positivos durante a competição e a presença de referências esportivas na equipe como Bernardinho e Fernanda Venturini também podem ter contribuído para o envolvimento da torcida.

Já no primeiro ano de atividade, a equipe Rexona foi campeã da Superliga 97/98. Os ótimos resultados se repetiram nas temporadas seguintes com o vice-campeonato na temporada 98/99, e o bicampeonato na temporada 99/2000. A equipe permaneceu com sede em Curitiba até o final da temporada 2003/2004, quando terminou a Superliga em quarto lugar. (CASTANHEIRA, 2008).

A transferência da equipe de Curitiba para o Rio de Janeiro, anunciada em 9 de março de 2004, foi um período de instabilidade e rupturas para o projeto realizado durante 7 anos no Estado do Paraná. A motivação da troca de cidade sede da equipe Rexona foi justificada pela Unilever como uma estratégia de desenvolver a marca em outros mercados, considerando que o mercado da região sul, especialmente no Paraná estava bem consolidado. (VLAUSTIN, 2008). Entretanto, houve uma preocupação com a continuidade do projeto social, que contava com 19 núcleos espalhados pelo Estado.

Castanheira (2008, p. 127) mostra que a filosofia das escolinhas de Voleibol foi se modificando com o passar do tempo desde a sua inauguração, e aponta os anos de 2004 e 2005 como decisivos para algumas transformações.

O conceito “social” do Programa Rexona Ades⁵⁷ foi modificado durante sua trajetória. Inicialmente era considerado um projeto social, porque atendia a crianças de escola pública, na sua maioria, e tinha como objetivo específico, “democratizar a prática esportiva”, isto é, dar oportunidade às crianças com menores chances de participar de um projeto esportivo com qualidade. Em 2003, com a mudança de estratégia política do Governo e Unilever, o Programa intensificou seus objetivos sociais direcionando-os para a inclusão social. O Programa passa a ser denominado pelo Governo do Paraná como “Centro de Inclusão Social Rexona Ades de Voleibol”. A marca Ades (também da Unilever) é incorporada na parceria.

⁵⁶ É necessário considerar nesse dado que a capacidade de público do ginásio do Taramã na época era de 6.000 espectadores. As outras equipes mandavam seus jogos em ginásios com capacidade menor de público.

⁵⁷ A mudança de nome do projeto sempre foi uma constante desde a sua criação. Interesses da Unilever na promoção de determinadas marcas, e o posicionamento do projeto dentro das estruturas da multinacional favoreceram essas mudanças. A partir de 2004, o Centro Rexona de Excelência do Voleibol mudou de nome, incorporando a marca Ades, passando a se chamar Centro Rexona Ades de Voleibol. Em 2007 assumiu o nome de Programa Rexona Ades Esporte Cidadão, em 2009 foi chamado de Programa Esporte Cidadão Unilever. Já 2012 passa a se chamar Núcleos de Iniciação ao Voleibol no Paraná e em 2017 tem o nome de Vôlei em Rede. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

Conforme explicado por Castanheira (2008), a partir de 2004 acontece uma mudança nos direcionamentos dos núcleos de iniciação. A vertente inicial, apontada também por Bernardinho, de servir como um trabalho de formação de base para preparar futuros atletas da modalidade e assim encaminhá-los para os clubes e posteriormente para seleções estaduais e nacionais começa a mudar. Até mesmo as “peneiras” realizadas para selecionar os alunos que ingressariam nos núcleos, principalmente no núcleo Central, pela grande procura de alunos, são substituídas por listas de espera. Quando havia disponibilidade de vagas, os primeiros da lista são chamados, independente se já apresentavam habilidades técnicas ou físicas para a modalidade.

As mudanças também ocorreram com a troca do espaço físico das aulas do núcleo Central e também de toda a parte administrativa do projeto social. No ano de 2005, as aulas do núcleo Central foram transferidas permanentemente para, na época denominado, Centro de Capacitação Esportiva (CCE), por causa de problemas estruturais no ginásio do Tarumã, que foi parcialmente interditado para reformas. (VLAUSTIN, 2008). O CCE, localizado próximo ao ginásio do Tarumã, também é um equipamento esportivo do estado do Paraná que conta com 3 ginásios, sendo um deles de uso exclusivo para a Ginástica Artística e outro para o Voleibol.

Apesar da proximidade geográfica, o espaço no CCE não tinha capacidade para atender todos os 900 alunos que realizavam aulas no ginásio do Tarumã. Para solucionar esse problema, no ano de 2005, foi aberto mais um núcleo na cidade, em parceria com a Universidade Tuiuti, no *campus* do seu curso de Educação Física. A prioridade das vagas era para os alunos que já pertenciam ao núcleo Central. (CASTANHEIRA, 2008).

Também ocorreram transformações na entidade jurídica que respondia pelo projeto. Inicialmente, quando o Centro Rexona de Excelência do Voleibol foi criado, também foi criado o Paraná Vôlei Clube, entidade jurídica que respondia tanto pela equipe profissional como pelo braço social do projeto. O Paraná Vôlei Clube administrava os recursos provenientes do patrocínio da Unilever em tudo que se refere à equipe profissional (uniformes, viagens, contratação de atletas e comissão técnica, material esportivo etc.) e também ao projeto social (uniformes de alunos e professores, material esportivo, equipe administrativa e contratação de professores do núcleo Central). (CASTANHEIRA, 2008). Com a transferência da equipe para o Rio de Janeiro, e a criação do Rio de Janeiro Vôlei Clube como entidade jurídica que

representava a equipe naquela cidade, não se viu mais justificativa para um clube de vôlei representar um projeto social. (VLASTUIN, 2008). Em julho de 2005, o Instituto Compartilhar, organização sem fins lucrativos, assume o Centro Rexona Ades de Voleibol, como o projeto era chamado na época.

Em 2005, o Programa no Paraná passa a ser gerenciado pela organização social, Instituto Compartilhar, e sua missão se modifica para “desenvolvimento humano através dos valores do esporte voleibol”. Com esta missão o esporte passa a ser uma ferramenta de transformação social com maior intencionalidade. E os resultados passam a ser avaliados não só quanto ao desenvolvimento técnico dos alunos, mas também relacionados à mudança de comportamento e aquisição dos valores pré-determinados pelo Programa: respeito, responsabilidade, cooperação e autonomia. Pode-se dizer que foi um momento de ruptura do Programa. (CASTANHEIRA, 2008 p. 127).

O IC foi criado não somente para gerenciar o Programa Rexona Ades Esporte Cidadão, mas também para fomentar ações parecidas com a executada no Paraná em outros lugares. Baseado no modelo de iniciação esportiva utilizado no projeto desenvolvido no Paraná, Bernardinho decidiu fundar uma associação sem fins econômicos, com sede no Rio de Janeiro, para promover ações que utilizassem o esporte como meio de educação em seu amplo sentido. O Estatuto Social do IC coloca no artigo 3º como objetos da associação:

I- promover, apoiar, favorecer e divulgar atividades de assistência social, visando à proteção da infância e adolescência, através do desenvolvimento de projetos de caráter social, recreativo, cultural, cívico, educacional e esportivo;
 II- favorecer o desenvolvimento da igualdade de oportunidades entre as pessoas, mediante a elaboração e participação em programas e projetos educacionais e esportivos junto a comunidades carentes, destinados prioritariamente à camadas menos favorecidas da população;
 III- realizar e/ou apoiar eventos, campanhas, concursos, programas, projetos e ações destinadas a promover e difundir os objetos do INSTITUTO COMPARTILHAR;
 IV- promover a ética, a paz, a cidadania, o voluntariado, os direitos humanos, a democracia e demais valores sociais relativos ao desenvolvimento dos objetos do INSTITUTO COMPARTILHAR. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2003, p. 1-2).

Apesar do estatuto social elencar quatro objetos, que podem ser entendidos como objetivos da organização, todos os materiais que apresentam o IC, desde o primeiro relatório de “Prestação de Contas de 2004”⁵⁸, até o último, “Relatório Anual de 2016”, mostram uma lista de três objetivos, sendo eles:

⁵⁸ No site do IC (compartilhar.org.br) é possível encontrar os relatórios anuais publicados pela organização. Durante os anos de atuação da entidade são apresentados dois tipos de relatórios: o

- Atuar em programas e projetos esportivos e educacionais destinados prioritariamente às camadas menos favorecidas da população.
- Favorecer o desenvolvimento da igualdade de oportunidades entre as pessoas.
- Promover e apoiar atividades de assistência social, visando à proteção da infância e adolescência. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2006; 2017c).

A simplificação na quantidade de objetivos e na linguagem pode ser uma estratégia para facilitar o entendimento do público, alterando de uma linguagem jurídica para uma linguagem menos formal.

Durante o ano de 2003 e primeiro semestre de 2004, ações de planejamento estratégico e captação de recursos foram realizadas para viabilizar o início das atividades do IC. Além disso, a diretoria buscou obter a titulação de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)⁵⁹, que foi concedida em 30 de abril de 2004. Também nesse ano, a diretoria autorizou a abertura da filial do IC na cidade de Curitiba, que passou a coordenar todas as ações da entidade. Foram contratadas equipe administrativa e assessoria jurídica especializada em terceiro setor. Ainda dentro do planejamento estratégico realizado na estruturação do IC, foi definida a missão da entidade como “Desenvolvimento Humano por meio do Esporte”⁶⁰. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2006).

relatório de Prestação de Contas, e o Relatório Anual. O relatório de Prestação de Contas é apresentado anualmente de 2004 até o ano de 2012, com uma formatação básica, sem fotos. Já o Relatório Anual possui uma formatação diferenciada, desenvolvida por uma agência de comunicação e apresentou uma versão consolidada dos anos 2004, 2005 e 2006 e a partir de então apresenta versões anuais. Os Relatórios Anuais eram impressos até o ano de 2012, passando a serem disponibilizados somente em versão *online* a partir do ano de 2013. As versões impressas do Relatório Anual apresentavam uma limitação de informações por causa da quantidade de páginas e também custos. Por isso, o relatório de Prestação de Contas era sempre mais completo e detalhado nas informações. Com a versão online, que não apresenta limitações de páginas, o IC não publica mais o relatório de Prestação de Contas desde 2012.

⁵⁹ De acordo com Cardoso, Carneiro e Rodrigues (2014, p. 10) “OSCIP é uma qualificação jurídica dada a pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, instituídas por iniciativa de particulares, para desempenhar serviços sociais não exclusivos do Estado com incentivo e fiscalização do Poder Público, mediante vínculo jurídico instituído por meio de termo de parceria”. Oscip é uma qualificação jurídica, um título dado pelo Ministério da Justiça, por meio da Lei nº 9.790/99 e não uma forma de organização sem si mesma, sendo que vários tipos de organizações podem solicitar essa Titulação. A titulação além de passar credibilidade, pois a organização precisa seguir os mesmos princípios que regem a administração pública e cumprir pré-requisitos enquadrando-se em objetivos sociais e finalidades definidos pela legislação, facilita o estabelecimento de um termo de parceria entre as organizações e o poder público, estabelecendo este como um veículo apropriado para o repasse de verbas, e estabelece a publicidade da prestação de contas.

⁶⁰ A missão do IC é apresentada pela primeira vez no “Relatório Anual de Atividades 04, 05, 06” como “Desenvolvimento Humano através do Esporte” e assim permaneceu até o ano de 2009. No “Relatório Anual de Atividades 2010” a missão é escrita como “Desenvolvimento Humano por meio do esporte” e permanece assim em todos os documentos da instituição até o momento. A mudança se deve a uma alteração semântica na missão. Nesse trabalho será utilizada a missão na sua versão atual.

Em nenhum dos documentos do IC é apresentado qual o entendimento ou em quais referências epistemológicas a missão foi construída. Entretanto, ao buscar a origem desse conceito, é possível verificar a sua abrangência e relativa contemporaneidade. O conceito de desenvolvimento humano foi apresentado pela ONU no ano de 1990 e definido como:

O desenvolvimento humano é o desenvolvimento das pessoas através da construção de capacidades humanas, pelas pessoas através da participação ativa nos processos que moldam suas vidas e para as pessoas melhorando suas vidas. (PNUD, 2016, p. 2, tradução livre⁶¹).

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)⁶² elaborou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) como um contraponto para a extensa utilização do indicador econômico do Produto Interno Bruto (PIB) para estimar o desenvolvimento de um país. De acordo com Oliveira (2002), o conceito de desenvolvimento humano aparece como uma teoria crítica às teorias convencionais de desenvolvimento econômico. Sob o olhar econômico, o desenvolvimento se refere somente ao aumento do fluxo de renda real, ou seja, “incremento na disponibilidade de bens e serviços por unidade de tempo à disposição de determinada coletividade” (p. 39). Economicamente, as relações humanas são instrumentalizadas, como insumo no processo de produção e o objetivo é oferecer produtos para pessoas em necessidades, sem oferecer opções para o desenvolvimento. (CARMO; HOGAN, 1995).

Carmo e Hogan (1995) apontam que a premissa básica do desenvolvimento humano é a ampliação de opções disponíveis para o ser humano. Para isso, três componentes precisam estar em sintonia: igualdade de oportunidades para todas as pessoas, sustentabilidade das oportunidades para próximas gerações e “potenciação” das pessoas para que elas participem do processo de desenvolvimento.

Essa “ampliação de opções” está ligada, por um lado, à possibilidade de se desfrutar uma vida longa e saudável, à aquisição de conhecimentos, ao acesso aos recursos necessários para uma vida digna. Por outro lado, refere-se a aspectos que vão desde liberdade econômica, política e social, até

⁶¹ Do original em inglês: “*Human development is the development of the people through building human capabilities, by the people through active participation in the processes that shape their lives and for the people by improving their lives*” (PNUD, 2016, p. 2).

⁶² Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é uma agência da ONU que atua no combate à pobreza e pelo desenvolvimento humano. Desenvolve projetos nas áreas de políticas sociais, governança democrática e segurança pública e justiça. (ONUBR, 2017). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>. Acesso em: 19 ago. 2017.

oportunidades para ser criativo e produtivo, desfrutar de auto-respeito pessoal e direitos humanos garantidos. (CARMO; HOGAN, 1995, p. 201)

Na composição filosófica da organização, o IC apresenta, a partir de 2011, os princípios que regem as suas ações como sendo “investimento em pessoas; transparência e ética no que se faz; excelência e efetividade nas ações e comprometimento de todos para uma sociedade melhor”. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012c, p.6). Os princípios são conceituados por Vasconcelos Filho e Pagnoncelli (2001, p. 31) como “balizamentos para o processo decisório e o comportamento da empresa no cumprimento da sua missão”.

É possível fazer uma aproximação dos princípios apontados pelo IC da compreensão dos valores adotada em planejamentos estratégicos. Oliveira (2005) afirma que os valores são o conjunto dos princípios e crenças que a organização carrega, fornecendo suporte para a tomada de decisões, além de contemplarem uma grande interação com questões éticas e morais.

Um planejamento estratégico de uma empresa, organização ou entidade usualmente envolve a definição da missão, visão e valores que orientam as ações a serem desenvolvidas. O IC não apresenta em nenhum dos seus documentos a sua visão. A visão corresponde à onde se almeja chegar, ou seja, uma perspectiva em longo prazo, uma visão de futuro. (COSTA, 2007).

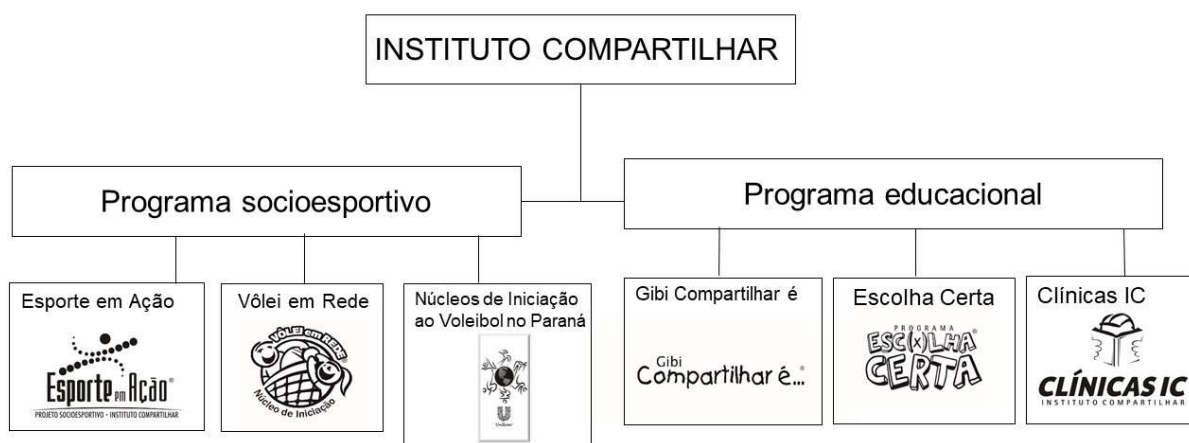
A estruturação filosófica e conceitual⁶³ do IC apresenta uma coerência entre a missão e os princípios, entretanto não foi estabelecida ainda uma visão para a organização. Apesar dos documentos relatarem a realização de um novo planejamento estratégico iniciado em 2013 e concluído em 2014, a visão não foi construída. Já a apresentação dos valores no ano de 2012 pode estar relacionada a um tempo de construção e assentamento dos valores. Conforme afirmam Serra, Torres e Torres (2004), é durante o tempo de existência de uma organização e de acordo com a influência de seus líderes, que os valores próprios vão sendo estabelecidos.

Aprofundando o entendimento para as ações que são desenvolvidas pelo IC, é possível afirmar que a estrutura operacional está dividida no programa socioesportivo e no programa educacional. Esses dois programas concentram a maior parte das ações da entidade. Os programas são divididos em projetos, e cada projeto

⁶³ O aprofundamento nas concepções filosóficas e epistemológicas do IC foi realizado por Trindade (2017).

com as suas especificidades. A Figura 6 mostra um organograma dos programas e projetos do IC baseado no “Relatório Anual de 2016”.

FIGURA 6 – ORGANOGRAMA PROGRAMAS E PROJETOS DO IC – 2016



FONTE: A autora (2017), com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2017c).

O programa socioesportivo é a principal atividade do IC e utiliza a prática esportiva, principalmente do Voleibol, para também ensinar valores. Cada projeto conta com núcleos em diferentes cidades, sediados em escolas públicas ou ginásios, onde acontecem as aulas de Voleibol ou de outra modalidade como a capoeira⁶⁴. Em 2016, o programa socioesportivo atendeu 3.500 alunos, em três projetos, 40 núcleos espalhados por 22 cidades em 6 estados brasileiros. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c). Entretanto, analisando todos os relatórios anuais de atividades e os relatórios de prestação de contas desde o início das atividades do IC em 2005, é possível perceber que a quantidade de alunos atendidos, número de projetos e número de núcleos variou bastante. A tabela 1 apresenta esses dados desde o ano de 2005 até o ano de 2016.

⁶⁴ Núcleos já extintos do projeto Esporte em Ação contavam com aulas de Futebol de Areia (até 2012) e Vôlei de Praia (até 2015), atualmente, somente a capoeira é ensinada em dois núcleos do IC. (INSTITUTO COMPARTILHAR; 2013b; 2014).

TABELA 1 – TOTAL DE ALUNOS, NÚMERO DE PROJETOS, NÚCLEOS, CIDADES COM NÚCLEOS E ESTADOS COM PROJETOS DO IC DESDE 2005 ATÉ 2016

ANO	TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS	NÚMERO DE PROJETOS	NÚMERO DE NÚCLEOS	NÚMERO DE CIDADES COM NÚCLEOS	ESTADOS COM PROJETOS
2005	4.275	6	31	27	PR/ RJ/ RS/ SP
2006	4.599	4	33	28	PR/ RJ/ RN/ RS/ SP
2007	4.700	4	33	29	PR/ RJ/ RN/ RS/ SP
2008	5.000	4	33	29	PR/ RJ/ RN/ RS/ SP
2009	5.000	4	27	24	PR/ RJ/ RN/ RS/ SP
2010	4.800	4	33	23	PR/ RJ/ RN/ RS/ SP
2011	3.850	4	39	24	PR/ RJ/ RN/ RS/ SP
2012	3.340	4	36	22	PR/ RJ/ RN/ RS/ SP
2013	2.854	4	34	20	MG/ PR/ RJ/ RN/ RS/ SP
2014	4.200	3	42	21	MG/ PR/ RJ/ RN/ RS/ SP
2015	3.600	3	41	21	MG/ PR/ RJ/ RN/ RS/ SP
2016	3.500	3	40	22	MG/ PR/ RJ/ RN/ RS/ SP

FONTE: A autora (2017), com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2006; 2007a; 2008a; 2009b; 2010b; 2011c; 2012c; 2013b; 2014; 2015c; 2016b; 2017c).

Os três projetos socioesportivos em andamento até o final de 2016 eram o projeto Esporte em Ação (EA), o projeto Núcleos de Iniciação ao Voleibol no Paraná (NIV), antigo Centro Rexona de Excelência do Voleibol, e o projeto Vôlei em Rede (VR)⁶⁵. O EA englobou em 2016 dois núcleos esportivos que oferecem a prática de mais uma modalidade esportiva além do Voleibol, com o objetivo de ampliar o acesso a práticas esportivas diversificadas. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

O NIV é o projeto mais antigo, que iniciou em 1997 e está em atividade há 20 anos. Esse projeto reúne os núcleos que ensinam a prática somente da modalidade Voleibol em todo o Paraná. No ano de 2016, 15 núcleos estiveram em atividade, sendo o núcleo Central na cidade de Curitiba e os outros 14 espalhados pelo Estado. No ano de 2017, o projeto NIV mudou de nome para VR, e assim unificando dois projetos com a mesma característica. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017a). Entretanto, a partir de agora nesta pesquisa, o projeto continuará a ser chamado de NIV, inclusive quando se referir aos anos anteriores em que adotou outros nomes ligados à marca Rexona.

⁶⁵ O SuperAção também fez parte do portfólio de projetos do IC. Com sede em uma escola pública da cidade de Miguel Pereira/RJ esse projeto era realizado pela Fábrica de Integração de Talentos, e contava com aulas de informática, inglês e vôlei. OS professores eram treinados na MCIV e era realizado um trabalho de acompanhamento e monitoramento das atividades relacionadas ao Voleibol. Em 2013, o IC decidiu que o Superação passaria a fazer das ações institucionais da entidade e não mais contar como um projeto próprio. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2014).

O VR foi o primeiro projeto desenvolvido inteiramente pelo IC. As características são as mesmas do NIV, agregando todos os núcleos que ensinam o Voleibol. No ano de 2016, contou com 23 núcleos espalhados por cinco estados (MG/RJ/RS/RN/SP). A cidade do Rio de Janeiro concentra 15 núcleos, sendo a cidade com maior número de núcleos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

A forma de atendimento dos alunos é igual em todos os núcleos. Os alunos fazem aulas duas vezes por semana, com duração de 50 minutos a uma hora, no contraturno escolar. As turmas são divididas em categorias por idades. É respeitado um número máximo de alunos por professor, sendo que o IC considera que um professor consegue dar atenção e ministrar uma boa aula para o máximo de 24 alunos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b).

O programa educacional é uma iniciativa complementar ao programa socioesportivo e compreende o programa “Escolha Certa”, o gibi “Compartilhar é” e as “Clínicas IC”. O “Escolha Certa”⁶⁶, por meio de cartilhas informativas, procura desenvolver ações preventivas e educacionais sobre temáticas relevantes para os adolescentes. A primeira edição do projeto, lançada em 2006, foi sobre a prevenção ao uso de álcool, sendo chamado “Escolha Certa – Esporte sem álcool”. O conteúdo da cartilha foi desenvolvido em parceria com entidades especializadas no assunto como o Centro de Informação sobre Saúde e Álcool (CISA) e com o Instituto de Prevenção e Atenção às Drogas (IPAD). (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2007a; 2008a; 2009a). A segunda edição desse projeto, lançada em 2010, abordou o tema da cultura de paz, denominado “Escolha Certa – Esporte sem Violência”. Essa cartilha foi desenvolvida em parceria com o Projeto Não-Violência e apresenta sugestões para a resolução de conflitos e formas de comunicação não violenta. Nas duas edições, atletas renomados dão dicas e depoimentos referentes aos temas abordados. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011c; 2012c).

O gibi “Compartilhar é...” apresenta o Bernardinho como o interlocutor na transmissão de valores de cidadania. Por meio de histórias em quadrinhos, Bernardinho apresenta a história dando dicas de alimentação saudável, segurança e a importância dos estudos. A primeira edição foi lançada em 2006 e a história se

⁶⁶ As cartilhas do projeto “Escolha Certa” estão disponíveis para download no portal <http://programaescolhacerta.com.br/>. Além das cartilhas também são disponibilizadas atividades de sensibilização e vídeos para professores trabalharem o conteúdo com adolescentes nas escolas e outros ambientes que não somente os projetos do IC.

passava na Praça Plínio Tourinho, Curitiba/PR, local das atividades do núcleo Vila Torres do projeto EA. A segunda edição, lançada em 2008, tinha a nutrição saudável como tema. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2007a; 2009b).

As “Clínicas IC” têm o objetivo de disseminar a metodologia utilizada pelo IC para outros profissionais de Educação Física. O formato das clínicas é composto por aulas teóricas e práticas e o conteúdo é baseado na metodologia do minivôlei. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2007a). Apesar do conteúdo e do formato apresentado ser o mesmo, as clínicas realizadas pelo IC e pelo NIV não eram unificadas até o ano de 2012. A partir de então, os relatórios passam a comunicar as clínicas como de realização do IC. Apesar do programa educacional ser uma parte importante das ações do IC, que tendem a reforçar o ensino de valores, o foco nessa pesquisa será a estruturação e desenvolvimento do programa socioesportivo.

Para compreender a forma de atuação do IC, é necessário compreender os acordos entre o IC e os diferentes parceiros para o início das atividades de qualquer projeto. A estruturação dos projetos socioesportivos da entidade é sempre baseada na parceria entre o governo municipal ou estadual e a iniciativa privada. Para o Instituto Compartilhar (2017b, s. p.), “o sucesso desta parceria está em dividir adequadamente as responsabilidades, com cada um assumindo de fato o que pode fazer e manter a ação por um longo prazo”.

As parcerias, também apontadas como um conceito de “trabalho em rede” pelo IC, assumem as seguintes responsabilidades:

O trabalho em rede é um dos diferenciais do Instituto Compartilhar no desenvolvimento de projetos. Em seu Programa Sócio-Esportivo, primeiramente busca-se apoio do poder público para disponibilizar os espaços e, sempre que possível, os professores já previamente integrados ao sistema público de ensino. Com essa estrutura definida, o próximo passo é encontrar parceiros privados, geralmente locais e que tenham forte vínculo com o público do projeto, para financiar os custos de materiais, uniformes, realização de eventos, etc. Ao Instituto Compartilhar, cabe a disponibilização da metodologia de iniciação, a coordenação das ações e a facilitação da interação dos diversos parceiros, garantindo assim que o grau de excelência do projeto seja mantido. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2008b, p. 41).

Atualmente, a abertura dos núcleos está condicionada ao interesse dos três parceiros, entretanto, no início das atividades do IC é possível verificar que o núcleo Protásio Alves do projeto VR, localizado na cidade de Protásio Alves/RS iniciou as atividades em 2005 somente em parceria com a Prefeitura da cidade, sem contar com um parceiro privado, permanecendo na mesma condição até o ano de 2016.

(INSTITUTO COMPARTILHAR, 2006b; 2017c). O mesmo aconteceu com o núcleo Natal, do mesmo projeto, que iniciou as atividades em 2006 e contou com o primeiro parceiro privado somente no ano seguinte. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2008a).

A opção por firmar “Termos de Parceria”, documento jurídico que define as responsabilidades de cada uma das partes, com governos municipais e estaduais e atuar dentro das escolas ou ginásios públicos, com professores custeados pelos governos, apresenta diferentes razões. Para o IC, as atividades de contraturno realizadas dentro da própria escola⁶⁷ fortalecem o ambiente escolar, e facilitam o acompanhamento integral do desenvolvimento dos alunos. Já a utilização dos professores de Educação Física das redes públicas de ensino objetiva disseminar também para as aulas regulares de Educação Física os princípios da MCIV que podem ser adaptados para outras modalidades. (INSTITUTO COMPARTILHAR 2013b).

Além disso, o custo geral do projeto é bem inferior quando o pagamento do profissional que atua no projeto é de responsabilidade do governo. Projetos com orçamentos reduzidos atraem mais facilmente o parceiro privado. Essa forma também exime o IC de possíveis encargos trabalhistas que se acumulam com o passar dos anos.

Apesar do IC apresentar que são necessários um parceiro público e um privado para a abertura de núcleos, não é possível determinar claramente quais as razões que definem a atuação do IC nos estados ou cidades em que tem projetos atualmente. Com exceção do projeto NIV, que iniciou em 1997 com a convergência de interesses, não são claros os motivos para determinar a expansão do IC, o que demandaria um estudo sobre cada um dos núcleos.

A sustentabilidade financeira dos projetos e da estrutura administrativa do IC está centrada nas parcerias com a iniciativa privada, doações de pessoas físicas e recursos de Lei Federal de Incentivo ao Esporte. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012c). As parcerias com a iniciativa privada são diversificadas e motivadas por interesses locais. É possível citar as parcerias do núcleo Natal/RN, do projeto VR, tendo como parceiros privados o Colégio Centro de Educação Integrada (CEI) e a Universidade Potiguar (UnP). Esses dois parceiros, além do aporte financeiro para

⁶⁷ Dos 40 núcleos em atividade no ano de 2016, 6 deles realizavam as atividades em ginásios que não são localizados dentro de escolas, totalizando 15% dos núcleos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

compra de materiais e uniformes, também estão presentes na rotina do núcleo. A UnP oferta oficinas para alunos e pais de alunos sobre nutrição, escovação dental e aferição de pressão arterial, integrando a academia com a comunidade. O CEI empresta as instalações esportivas para a realização de eventos do núcleo que reúne grande número de pessoas, já que a sede do núcleo não teria condições de comportar todos.

As doações de pessoas físicas fazem parte do programa Amigos do Compartilhar que “engloba uma estratégia de captação de recursos de pessoa física e estabelece uma nova maneira de se relacionar com doadores e parceiros”. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2008b, p. 28). Pessoas que acreditam na missão do IC podem fazer doações para apoiar os projetos desenvolvidos pela organização. As doações são feitas diretamente para a conta do Instituto Compartilhar que direciona o valor para as necessidades de cada núcleo ou projeto.

A outra forma do IC obter recursos é via Lei Federal nº 11438/2006 de Incentivo ao Esporte⁶⁸. Somente a partir de 2011 que o IC inicia a captação de recursos via incentivo ao esporte Federal.

Isto porque, desde sua criação em 2003, o Instituto Compartilhar priorizou desenvolver parcerias que resultassem em cada vez maior independência financeira garantindo sustentabilidade e solidez a longo prazo. Ainda no seu planejamento inicial, o diretor presidente Bernardinho sabia que a maior parte do financiamento inicial para realização das ações viria de doações pessoais, fosse direta ou abrindo mão de cachês de anúncios ou palestras. Mesmo assim, ele estabeleceu que nos primeiros cinco anos, a instituição não receberia recursos financeiros públicos de qualquer esfera governamental, de estatais e provenientes de leis de incentivo. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012a).

Apesar da postura crítica inicial sobre o recebimento de recursos públicos de renúncia fiscal nos primeiros anos de atividade da organização, no ano de 2016 quase 50% dos recursos recebidos pelo IC foram oriundos da Lei Federal de Incentivo ao Esporte. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

O crescimento das ações do IC pode ser a responsável por esse aumento no recebimento de recursos financeiros públicos, com o intento de garantir a

⁶⁸ De acordo com o Ministério do Esporte, a Lei nº 11438/2006 “permite que empresas e pessoas físicas invistam parte do que pagariam de Imposto de Renda em projetos esportivos aprovados pelo Ministério do Esporte. As empresas podem investir até 1% desse valor e as pessoas físicas, até 6% do imposto devido” (2017, s.p.). Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/secretaria-executiva/lei-de-incentivo-ao-esporte>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

sustentabilidade da própria organização. Entretanto, o crescimento dos núcleos deve seguir algumas etapas.

O Sistema de Modulação IC analisa diferentes variáveis para que o núcleo seja autorizado a aumentar a capacidade de atendimento. A maioria dos núcleos inicia no módulo I, com atendimento de até 110 alunos, podendo ter ampliações progressivas até chegar na capacidade de 440 alunos. De acordo com o “Relatório de Prestação de Contas 2005” as variáveis analisadas são

o número de professores, disponibilidade de horários e locais para as aulas, e quantidade de material. Também se leva em conta o relacionamento com os parceiros e a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas, visando o crescimento sustentado. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2006, p. 2).

É possível citar o núcleo Natal/RN, do projeto VR que iniciou as atividades no ano de 2006 com a capacidade de 150 alunos. Com o bom desempenho no ano de inauguração, atingindo todas as metas foi possível aumentar a capacidade de atendimento para 200 alunos. Para essa ampliação, a prefeitura da cidade disponibilizou mais um professor de Educação Física para atuar nas aulas do núcleo. A entrada do CEI, como parceiro privado, para auxiliar nas despesas do núcleo também foi fundamental para a decisão da ampliação. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2008b).

Esse sistema de modulação também organizou os projetos e núcleos do IC. No primeiro ano de atividades da organização, estavam em atividade seis projetos e 31 núcleos. No ano de 2006, o número caiu para quatro projetos e 33 núcleos. Isso aconteceu pela organização de projetos com a mesma característica em um único projeto, com a criação do Vôlei em Rede. Essa organização estrutural também facilitou a comunicação das atividades do IC. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2006).

A partir do conhecimento da origem e estruturação do IC, partindo da convergência de interesses para a criação do Centro Rexona de Excelência do Voleibol, passando pelas rupturas estruturais e filosóficas, chegando a criação do IC com uma forma gerencial diferenciada, é possível avançar para a compreensão da MCIV. Os princípios conceituais dessa metodologia e a forma de aplicação nos projetos socioesportivos serão abordados a seguir.

3.2.2 A Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol

A metodologia utilizada pelo IC é apontada como o elemento diferencial das aulas realizadas nos projetos. A partir da MCIV os alunos podem aprender a jogar Voleibol de maneira simplificada e também aprendem os valores que estão incorporados por essa metodologia. Para o IC, “uma metodologia adequada em um ambiente acolhedor e com o professor comprometido faz do esporte uma enorme possibilidade de transformação social”. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2016b, p.4). Para compreender os detalhes dessa forma de trabalho, o documento base de análise será a apostila utilizada nos credenciamentos de professores e também nas Clínicas IC denominada “Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol”. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b).

Os diferenciais da MCIV apresentados pelo IC mostram a complexidade dessa metodologia, não necessariamente em aspectos técnicos, referentes a modalidade, mas principalmente na abrangência de ações e elementos que a compõem. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b). São eles: (1) Visão integral sobre as crianças e adolescentes, (2) Redimensionar para incluir, (3) Aprender jogando, (4) Materiais utilizados, (5) Planejamento, (6) Formação continuada dos professores, (7) Excelência no atendimento dos alunos e (8) Valores do esporte transferidos para a formação do cidadão. Esses diferenciais serão explicados a seguir.

A visão integral sobre as crianças e adolescentes para o IC se dá na medida em que os alunos, atraídos pela prática do Voleibol, são estimulados pelos professores e pelas situações experimentadas no meio do esporte a praticarem os valores de cooperação, respeito, responsabilidade e autonomia. Além das aulas também são promovidos eventos que ajudam a integrar a família, professores e parceiros, sempre baseados na ludicidade e diversão.

O tamanho da quadra, altura da rede, tamanho da bola e número de jogadores por equipe é dimensionado de acordo com as capacidades físicas das crianças. Com a divisão por idade e o aumento da complexidade dos fundamentos de acordo com o crescimento dos alunos, o IC acredita que a aprendizagem do Voleibol é facilitada e se torna atraente.

O jogo está sempre em evidência dentro das aulas, ou seja, o aluno deve aprender sempre o mais próximo da realidade do jogo. Ao final de toda aula o jogo deve estar presente, já que é o momento de maior motivação para o aluno, de acordo com o IC.

O diferencial sobre os materiais utilizados refere-se às bolas fornecidas pelo IC, que são em quantidade e qualidade adequada para facilitar a aprendizagem. Uma bola por aluno é fundamental, na visão do IC, para melhor aprendizagem.

Para o IC o planejamento é essencial para estabelecer uma sequência lógica dos conteúdos ensinados, além de ser um instrumento de avaliação. O IC recomenda a utilização do planejamento anual, mensal e diário para o melhor acompanhamento do professor, e afirma que pode ocorrer a necessidade de reorganização e mudanças durante o processo. A utilização do planejamento também faz parte da preocupação do IC com a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam em seus projetos, auxiliando na preparação das aulas da MCIV.

A relação entre a quantidade máxima de alunos na turma e a capacidade de atendimento do professor faz parte do diferencial da excelência no atendimento dos alunos. O nivelamento por idade dos alunos também auxilia na melhora da qualidade da aula e pode proporcionar uma atenção mais individualizada do professor.

Sobre os valores do esporte transferidos para a formação do cidadão, o IC afirma que a cooperação, respeito, responsabilidade e autonomia “são valores vivenciados no âmbito esportivo e são salientados na Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol aos alunos”. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b, p. 11).

A lista de diferenciais da MCIV é longa, não se limitando aos aspectos relacionados à metodologia, mas expandido os diferenciais para processos de gestão e de operação que são relativos ao IC como entidade que tem como missão o desenvolvimento humano por meio do esporte. No decorrer da análise da apostila da MCIV foi possível encontrar informações variadas que complementam o que foi apresentado.

A apostila da MCIV apresenta, antes de entrar nos diferenciais e especificidades, conhecimentos referentes a características de aprendizagem de habilidades motoras, períodos sensíveis para o desenvolvimento de capacidades físicas, classificação de habilidade de acordo com a musculatura envolvida, quanto ao ambiente e quanto aos aspectos temporais, além de citar a necessidade de conhecimentos sobre diferentes tipos de feedback. Esses conhecimentos podem ser úteis quando se aborda como diferencial a visão integral da criança e do adolescente, compreendendo seu desenvolvimento físico, social e emocional.

Para facilitar a compreensão dos procedimentos didáticos da MCIV, a parte técnica, de ensino da prática da modalidade Voleibol será abordada inicialmente, e na

sequência, a união com o ensino de valores. É importante destacar que “a inserção de valores acontece em todos os momentos da aula” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015a, p. 5), sendo feita essa divisão somente por procedimentos didáticos.

Para facilitar a aprendizagem dos fundamentos do Vôlei, os alunos são divididos em categorias por idade. Crianças de nove e dez anos fazem aulas na categoria Mini 2x2 (em duplas), crianças de onze e doze anos fazem aulas na categoria Mini 3x3 (em trios), treze anos na categoria Mini 4x4 (quartetos) e 14 e 15 anos na categoria Vôlei (em equipes de seis contra seis). Essas categorias têm padrões de tamanhos de quadra e altura da rede específicos dentro da MCIV. O quadro quatro reúne as informações de todas as categorias.

QUADRO 5 – DIMENSÕES DE QUADRA, IDADE, ALTURA DE REDE E FORMA DE JOGO POR CATEGORIA, DE ACORDO COM A MCIV

CATEGORIA	IDADES	JOGO	TAMANHO DA QUADRA	ALTURA DA REDE
Mini 2x2	9 e 10 anos	2 x 2	3,5m x 7,0m	1,80m a 2,00m
Mini 3x3	11 e 12 anos	3 x 3	4,5m x 12,0m	2,00m a 2,15m
Mini 4x4	13 anos	4 x 4	7,0m x 14,0m	2,10m a 2,20m
Vôlei	14 e 15 anos	6 x 6	9,0m x 18,0m	2,20m a 2,30m

FONTE: Adaptado de INSTITUTO COMPARTILHAR (2015b).

A partir das orientações sobre os tamanhos de quadra e altura de redes, a apostila da MCIV apresenta a estrutura necessária para a montagem da quadra e o material para desenvolvimento das aulas. Uma estrutura com bases e pesos é utilizada para a montagem das miniquadras, ou também é considerada a opção de fazer os furos na quadra para encaixar os postes de minivôlei. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b).

As bolas sugeridas para serem utilizadas para as categorias Mini 2x2 e Mini 3x3 são bolas com menor tamanho e mais leves. Essas características facilitam a manipulação das bolas pelas crianças, considerando o tamanho das mãos e também o peso da bola para sacar, realizar a manchete e o toque. Nas categorias Mini 4x4 e Vôlei recomenda-se o uso de bolas com tamanho e peso oficiais de Vôlei. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b). Os núcleos operados pelo IC recebem, antes do início das atividades, os materiais de quadra (redes, bases e postes, ou somente os postes) e bolas em quantidade necessárias e de acordo com as categorias das turmas do núcleo. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2016a).

As aulas seguem uma estrutura padronizada na MCIV. Elas podem ter duração de 60 minutos, quando realizadas em ginásios públicos, ou de 50 minutos, quando seguem a hora-aula das escolas. Esse período de tempo é dividido em 3 momentos: Aquecimento ou Técnica Individual (10 ou 15 minutos), Parte Principal (25 ou 30 minutos) e Jogo (15 minutos independente da duração da aula).

O momento do aquecimento é utilizado para realização de brincadeiras com os alunos referentes aos valores específicos de cada categoria e também para o aperfeiçoamento da técnica individual. Os alunos realizam exercícios individuais ou em duplas para aprendizagem e aprimoramento do gesto técnico do toque, da manchete, da cortada, entre outros fundamentos do Vôlei. Na parte principal da aula, os alunos realizam movimentações que são recortes da situação de jogo, em que trabalham fundamentos como recepção, levantamento, defesa, bloqueio, ataque, entre outros. Os exercícios da parte principal são sempre baseados em duas ações.

[...] os exercícios devem ser um recorte do jogo, ou seja, sempre pensá-los em duas ações. Isso significa que dificilmente o aluno entrará na quadra para fazer um toque na bola e retornará para a fila ou para o fundo da quadra. Os exercícios são sempre combinados com deslocamentos e fundamentos que representam a realidade do jogo.

As duas ações em uma atividade estimulam o aluno a estar sempre se deslocando e exercendo suas funções de ataque ou defesa, evitando ficar parado esperando a bola na sua mão. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b, p. 16).

Toda aula tem o momento dedicado para o jogo. O momento final é o espaço para os alunos aplicarem as habilidades técnicas e táticas aprendidas durante a aula em situações de jogo. O professor pode mudar as regras do jogo para enfatizar alguma movimentação ou fundamento que tenha trabalhado durante a aula. Para o IC, “o objetivo principal da metodologia é fazer com que o aluno jogue, pois o jogo é o maior fator de motivação para quem inicia”. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b, p. 14).

Dentro dessa estrutura de aula, cada categoria tem conteúdos prioritários a serem ensinados, que evoluem em complexidade de acordo com a passagem das categorias. O quadro 6 apresenta essa evolução no ensino dos conteúdos em cada categoria.

QUADRO 6 – DIVISÃO DE CONTEÚDOS DO VOLEIBOL CONFORME AS CATEGORIAS, DE ACORDO COM A MCIV

	CONTEÚDOS	MINI 2X2	MINI 3X3	MINI 4X4	VÔLEI
FUNDAMENTOS TÉCNICOS	Habilidades motoras	X			
	Iniciação ao toque	X			
	Aperfeiçoamento do toque		X	X	X
	Iniciação a manchete	X			
	Aperfeiçoamento da manchete		X	X	X
	Saque por baixo	X	X	X	
	Saque por cima				X
	Largada	X	X		
	Cortada		X	X	X
	Bloqueio		X	X	X
	Defesa		X	X	X
	Defesa com queda				X
FUNDAMENTOS DE JOGO	Passe de toque	X	X	X	X
	Passe de manchete		X	X	X
	Levantamento de toque	X	X	X	X
	Levantamento de manchete		X	X	X
	Ataque na forma de largada	X	X		
	Ataque		X	X	X
	Bloqueio		X	X	X
	Defesa		X	X	X
	Sistema de Jogo	X	X	X	X
	Sistema de Jogo (levantador na posição 3)				X
	Sistema de Jogo (levantador na posição 2)				X
	Sistema de Jogo (levantador na posição 1)				X
Sistema de Defesa		X	X	X	

FONTE: Adaptado de INSTITUTO COMPARTILHAR (2015b).

A partir dessa organização do ensino da prática do Voleibol, o trabalho de valores foi sendo estruturado com a longevidade do projeto. É interessante destacar que o foco dos anos iniciais do projeto, de 1997 até 2004, era mais voltado para o desenvolvimento de talentos esportivos, ou seja, desenvolver uma base de atletas com eficiência técnica que pudesse ser encaminhada para seleções municipais, estaduais, clubes e posteriormente seleções brasileiras. (CASTANHEIRA, 2008; VLASTUIN, 2008).

Mesmo nas ações do IC é possível perceber que o conceito e a forma de trabalhar valores não estavam consolidados desde o início. No ano de 2006, a

amplitude e a variedade nos valores trabalhados também foram retratadas na descrição das atividades do núcleo Casa Branca/SP, do projeto VR, como o desenvolvimento de atividades rotineiras enfatizando valores sociais como respeito, cooperação, amizade e dedicação. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2007a).

Além disso, a parceria no núcleo Natal/RN, com a escola de vôlei presidida por treinadores referência no Nordeste, que formaram várias atletas de nível nacional, é evidenciada em documentos dos primeiros anos de atividade do IC. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2007a; 2008a; 2009a). Ultrapassando a vertente de formar atletas somente no Voleibol, o mesmo acontece na capoeira, em que há um destaque para os alunos mais habilidosos do núcleo Vila Torres, do projeto EA, que foram encaminhados pelo professor para treinar em uma academia da cidade de Curitiba em outros dias da semana. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2007a).

As primeiras referências a um trabalho com valores sistematizado começam a aparecer no ano de 2008, com atividades do NIV.

A inclusão dos valores do esporte nas práticas de aula e nas atividades complementares foi padronizada, com ações mensais integradas entre os núcleos. Foram estabelecidos os valores a serem trabalhados e na última semana de cada mês todos os núcleos realizavam a mesma atividade. As ações foram fortalecidas nas etapas locais do 11º Torneio Internúcleos, evento anual de conagração dos núcleos que acontece durante o segundo semestre e encerra com a integração dos alunos. A campanha deste ano foi “Cidadania através dos valores do esporte”, que buscou proporcionar aos alunos a vivência de valores tanto nas quadras como por meio de atividades complementares em cada etapa. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009a, p.8).

As impressões empíricas dos professores que atuavam no núcleo Central foram utilizadas como balizadores na escolha dos valores que foram trabalhados de forma sistemática. Apesar de nenhum estudo justificar a escolha da cooperação, respeito, responsabilidade e autonomia, somente a experiência prática dos professores, esses mesmos valores se solidificaram no decorrer dos anos e passaram a ser os valores oficiais da MCIV.

No ano de 2009, o NIV estabeleceu que todos os seus núcleos deveriam desenvolver atividades referentes aos mesmos valores e cada categoria tinha um valor principal, sendo a cooperação no Mini 2x2, responsabilidade no Mini 3x3, o respeito no Mini 4x4 e a autonomia no Vôlei. Nesse mesmo ano, os núcleos do EA também sistematizaram um trabalho com valores. O núcleo Forte do Leme – Rio de Janeiro/RJ adotou os mesmos valores do NIV, porém com uma forma diferente, sendo

ênfâtizado um valor por bimestre em todas as categorias, com atividades que relacionassem esses valores ao meio ambiente. O núcleo Vila Torres – Curitiba/PR adotou empatia, paz, responsabilidade, solidariedade, superaçãõ e tolerância como valores que foram trabalhados por meio de atividades temáticas. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2010b).

A formataçãõ atual do trabalho de valores dentro da MCIV foi apresentada em 2010, no Simpósio de Professores e Coordenadores, e passou a ser aplicada durante as aulas no ano de 2011.

Na busca constante pelo fortalecimento do conceito esporte educaçãõ em todas as suas ações, o Instituto Compartilhar estruturou um novo material para o Programa Socioesportivo sobre valores esportivos que conduzem à cidadania a ser implantado em 2011. Os valores – cooperaçãõ, responsabilidade, respeito e autonomia, além de autoestima e superaçãõ – serão trabalhados de maneira sistemática por todos os professores. Com o diferencial de que as informações serão transmitidas de maneira prática, durante todos os momentos das aulas, aumentando ainda mais o conceito de professor-educador. Isto demonstra o comprometimento do Compartilhar com o desenvolvimento humano das criançãs e adolescentes atendidos em seus projetos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011b, p. 2)

A sistematizaçãõ de um documento com as orientações sobre os valores e também sugestões de atividades para o fortalecimento da aprendizagem desses valores passou por diferentes fases, com a reuniãõ de professores e coordenadores do IC e também com a participaçãõ de uma psicóloga esportiva para auxiliar nesse processo de construçãõ. A escolha dos quatro valores principais (cooperaçãõ, responsabilidade, respeito e autonomia) e mais dois valores transversais (superaçãõ e autoestima) foram embasados na Teoria Cognitiva de Piaget⁶⁹, na Teoria da Universalidade dos Princípios Morais de Kohlberg⁷⁰ e em documentos como a Carta Olímpica e a Declaraçãõ dos Direitos Humanos da ONU. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011a).

⁶⁹ Jean Piaget (1896 – 1980), psicólogo e filósofo suíço, causou grande revoluçãõ com suas pesquisas baseadas na observaçãõ e entrevistas com criançãs para estabelecer novas concepções de inteligênciã e desenvolvimento cognitivo. Na área do desenvolvimento moral, “Piaget preocupou-se com o aspecto específico do julgamento moral e com os processos cognitivos subjacentes a ele.” (FINI, 1991, p. 59).

⁷⁰ Lawrence Kohlberg (1927 – 1987), psicólogo estadunidense, estudioso do tema educaçãõ e argumentaçãõ moral, foi muito influenciado pela teoria de Jean Piaget. Lecionou na Universidade de Chicago e Universidade de Harvard. Tornou-se conhecido por desenvolver as ideias de Piaget e formular sua teoria dos Níveis de Desenvolvimento Moral. (BATAGLIA, MORAES, LEPRE, 2010).

As características de desenvolvimento apontadas nas duas teorias, condizem com os valores preconizados para cada uma das categorias e as respectivas faixas etárias. O quadro 7 apresenta essa relação.

QUADRO 7 – RELAÇÃO ENTRE OS VALORES DO MCIV, FAIXA ETÁRIA E FASES DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE PIAGET E KOHLBERG

Faixa etária	Valor	Fase de desenvolvimento psicossocial (Piaget e Kohlberg)
09-10 anos	Cooperação	<p>Estágio de Imitação e Interação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conscientização de que todos devem jogar da mesma maneira, usando as mesmas regras. • O consenso é atingido através da imitação e da interação. • Este estágio dura enquanto a criança estiver aprendendo a cooperar com os outros nos jogos. • A manutenção das expectativas de outros (comunidade, família, amigos, etc.) é um valor em si mesmo, sem levar em consideração outras consequências óbvias e imediatas. • O bom comportamento é aquilo que agrada aos outros ou recebe aprovação. • Julga-se pela intenção. • Respeito místico à autoridade, às regras fixas e à ordem social vigente.
11-12 anos	Responsabilidade	
13 anos	Respeito	<p>Estágio de Regras Codificadas</p> <p>Estágio associado à autonomia, ou seja, libertação progressiva da necessidade de coerção de uma autoridade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios morais são aceitos conscientemente, independente da autoridade. • O certo é definido por uma decisão de consciência individual de acordo com princípios éticos escolhidos pela própria pessoa. • Os princípios apelam para a lógica, a universalidade e a consistência. • Desenvolvimento de uma atitude baseada no respeito mútuo. • Reconhecimento das regras e suas variações e perda do respeito místico por elas. • A criança atinge este estágio após ter aprendido a cooperar com os outros nos jogos. • Através da interação a criança aprende que as regras existem porque todos de um determinado grupo concordaram com elas.
14 anos	Autonomia	

FONTE: INSTITUTO COMPARTILHAR (2011a).

Além dos quatro valores principais, a superação e a autoestima também são incorporadas como valores transversais, que perpassam por todas as categorias. A ênfase da autoestima é nas categorias Mini 2x2 e Mini 3x3 e da superação, nas

categorias Mini 4x4 e Vôlei. A figura 7 mostra a ênfase dos valores e os valores transversais em cada categoria.

FIGURA 7 – VALORES ENFATIZADOS EM CADA CATEGORIA DA MCIV



FONTE: INSTITUTO COMPARTILHAR (2012c).

As orientações das atividades para desenvolvimento dos valores de cada categoria baseiam-se sempre na definição do valor e do contra-valor, a partir de uma lista de comportamentos observáveis que podem auxiliar o professor na identificação dessas atitudes. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011a). O quadro 8 apresenta os valores e contra-valores.

QUADRO 8 – VALORES E CONTRA-VALORES QUE ORIENTAM AS ATIVIDADES DA MCIV

CATEGORIA	VALOR	CONTRA-VALOR
Mini 2x2	Cooperação	Individualismo
Mini 3x3	Responsabilidade	Negligência
Mini 4x4	Respeito	Transgressão
Vôlei	Autonomia	Heteronomia
Ênfase nas categorias Mini 2x2 e Mini 3x3	Autoestima	Baixa autoestima
Ênfase nas categorias Mini 4x4 e Vôlei	Superação	Conformismo

FONTE: Adaptado de INSTITUTO COMPARTILHAR (2011a).

Os comportamentos observáveis são elencados pelos valores. Para a cooperação alguns dos comportamentos observáveis são: joga com outros colegas, entrega das bolas para o professor durante os exercícios, participa de todas as atividades propostas e recolhe o material. Para a responsabilidade são elencados os seguintes comportamentos observáveis: tem pontualidade para as aulas, usa o

uniforme do projeto, justifica faltas e atrasos, cumpre com as funções nos exercícios, traz a garrafinha de água. Já os comportamentos como: cumprimenta os colegas no início e no fim da aula, chama os professores e os colegas pelo nome, respeita as normas do projeto (uso de brincos, calçados adequados, uso do uniforme), espera sua vez de falar, respeita as decisões do professor, respeita os colegas em dificuldade e os colegas que estão auxiliando nos exercícios, são exemplos dos comportamentos para o respeito. Para a autonomia, os comportamentos estão sempre relacionados à iniciativa em fazer ou realizar algo, como por exemplo: iniciativa em propor atividades para o aquecimento, para auxiliar os colegas em dificuldade e iniciativa em cuidar do espaço onde acontecem as aulas. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011a).

Com a definição dos valores, cada uma das três partes da aula é estruturada para enfatizar o valor da categoria. O objetivo, segundo o IC, é que os valores sejam experimentados em atividades práticas, não ficando restritos aos momentos de conversa ou atividades pontuais. O quadro 9 apresenta a organização de cada uma das partes da aula, para cada uma das categorias.

QUADRO 9 – ATIVIDADES QUE REFORÇAM A APRENDIZAGEM DOS VALORES POR CATEGORIA E PARTE DA AULA, DE ACORDO COM O MCIV

(continua)

COOPERAÇÃO	AULA	MINI 2X2
	1ª parte	Jogos cooperativos para aquecimento, exercícios de aquecimento envolvendo cooperação.
	2ª parte	Logística em forma de rodízio.
	3ª parte	Os alunos cooperam jogando com colegas diferentes a cada aula.
RESPONSABILIDADE	AULA	MINI 3X3
	1ª parte	Exercícios técnicos de aquecimento onde um aluno depende do outro para a sequência do exercício.
	2ª parte	Logística alternada
	3ª parte	Em uma aula quem escolhe as equipes é o professor, na outra os alunos.
RESPEITO	AULA	MINI 4X4
	1ª parte	Os alunos trabalham a maioria dos aquecimentos em duplas, sendo que as mesmas não devem se repetir.
	2ª parte	Logística alternada. Um ou mais alunos devem participar da aplicação do exercício.
	3ª parte	Em uma aula quem escolhe as equipes é o professor, na outra os alunos escolhem, conforme a escala.

QUADRO 9 – ATIVIDADES QUE REFORÇAM A APRENDIZAGEM DOS VALORES POR CATEGORIA E PARTE DA AULA, DE ACORDO COM O MCIV

		(conclusão)
AUTONOMIA	AULA	VÔLEI
	1ª parte	Em algumas aulas é proposto aos alunos que ministrem o aquecimento, proporcionando a capacidade de escolha e comando de atividades.
	2ª parte	Logística alternada. Um ou mais alunos deve participar da aplicação do exercício. Em algumas aulas os alunos podem propor uma sequência de exercícios.
	3ª parte	Em uma aula quem escolhe as equipes é o professor, na outra os alunos escolhem conforme a escala.

FONTE: Adaptado de INSTITUTO COMPARTILHAR (2011a).

Na segunda parte da aula de todas as categorias há a menção à “logística alternada” ou “logística rodízio”, que correspondem à organização dos exercícios na parte principal da aula e favorecem a aprendizagem prática dos valores. Na “logística rodízio”, presente principalmente na categoria Mini 2x2, todos os alunos realizam o exercício simultaneamente e também auxiliam no recolhimento das bolas. Dessa forma, o aluno recolhe a bola, passa para o professor, e essa bola será utilizada para que outro aluno realize o exercício. Se os alunos não cooperarem, passando a bola para que o outro possa realizar o exercício, a atividade não tem continuidade. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b).

A “logística alternada” é mais utilizada nas categorias Mini 3x3, Mini 4x4 e Vôlei e compreende a divisão dos alunos em dois grupos, sendo que um grupo realiza o exercício e o outro auxilia o professor durante o exercício recolhendo as bolas. Depois de um tempo de realização do exercício, a função dos grupos é trocada. Pequenas alterações nos papéis dos alunos do grupo que auxiliam o professor podem ser feitas com a intenção de enfatizar o respeito e a autonomia. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b).

O trabalho de valores da MCIV realizado durante as aulas é complementado com atividades pontuais. A metodologia recomenda que sejam realizadas quatro atividades pontuais, com os seguintes temas: (1) apresentação e compreensão do conceito do valor; (2) aplicação do valor em algum ambiente conforme a categoria, sendo a aplicação da cooperação em casa, aplicação da responsabilidade na escola, aplicação do respeito no meio ambiente e aplicação da autonomia na comunidade; (3) aplicação do valor nas atividades do projeto e (4) a última atividade é a mesma

dinâmica da segunda atividade, porém com a mudança dos locais de aplicação do valor. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015a).

Essas atividades procuram ampliar o relacionamento do projeto com a escola, com a família e com a comunidade. Os professores recebem um material que contém sugestões de atividades que podem ser utilizadas para cada tema. Algumas atividades envolvem trabalhos conjuntos com pais ou com professores da escola para responderem perguntas relativas ao valor da categoria. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015a).

O documento “Desenvolvimento de Valores na Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol” também apresenta sugestões de intervenções complementares que o professor pode aplicar durante as aulas. Três exemplos são a roda de diálogo, em que o professor deve estimular a turma a encontrar soluções para situações-problema que ocorreram durante as aulas; troca de papéis, em que o aluno assume por alguns momentos o papel do professor e o professor o papel do aluno; e o diário da superação, em que os alunos escrevem em um pedaço de papel situações que precisaram se superar e depositam em uma urna, podendo ou não se identificar, para que ao final da semana o professor leia as situações de superação para o grupo. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011c).

Os professores também recebem orientações sobre a construção de um clima motivacional positivo durante as aulas. Orientações sobre a postura do professor, seu papel como espelho dos valores que devem ser transmitidos aos alunos e a importância do reforço positivo são destacados.

O professor deve proporcionar a comunicação entre ele e seus alunos, compartilhar vivências, comunicar uma visão de mundo e da vida, construir amizades, fazer passar a sabedoria pelo pensamento e emoções do aluno, transmitir uma mensagem durante suas aulas, reconhecer publicamente condutas esperadas, controlar condutas indesejáveis e reforçar a generalização de certos comportamentos para o ambiente escolar, familiar e outros. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011c, p. 9).

Com uma metodologia complexa, a preocupação com a capacitação do professor é destacada dentro dos projetos do IC. Entretanto, antes de abordar especificamente os treinamentos e materiais pedagógicos disponibilizados para os professores, é importante salientar que, com exceção dos oito professores do núcleo Central e da professora de Voleibol dos núcleos de São José dos Pinhais do EA, os

outros 43 professores⁷¹ não são contratados diretamente pelo IC, e sim têm suas cargas horárias disponibilizadas pelos governos municipais ou estaduais com quem o IC assina os termos de parceria. As responsabilidades de cada uma das partes serão abordadas posteriormente.

Dessa forma, vários professores que se propõem a atuar nos núcleos não têm experiência no ensino de voleibol. Para nivelar os conhecimentos, todos os profissionais passam por um credenciamento inicial para trabalhar com a MCIV. A duração desse credenciamento é variável, não sendo estabelecida qual a duração mínima em nenhum dos documentos oficiais. O credenciamento é realizado pelos coordenadores, que se deslocam até a cidade do núcleo para realizar o credenciamento, ou os professores se deslocam para Curitiba para entenderem a aplicação da metodologia observando o desenvolvimento das ações no Núcleo Central. Aspectos técnicos do ensino do Voleibol são enfatizados e também como é feito o trabalho com valores.

Mais do que um professor de educação física que goste de esporte e de trabalhar com crianças e adolescentes, o Compartilhar busca profissionais que tenham consciência de seu papel educador e de que são referência para os alunos. Portanto, tratando-se de um processo formativo, o professor deve ser antes de tudo um portador e transmissor de valores, um exemplo de postura ética. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012c, p. 15).

Durante esse credenciamento, o professor também recebe as instruções sobre os procedimentos administrativos necessários para a gestão dos núcleos como ficha de matrícula e a operação do Sistema de Gerenciamento Instituto Compartilhar (SIGIC), no qual todos os alunos são cadastrados e ocorre o acompanhamento dos indicadores de frequência, ocupação das vagas, taxa de aproveitamento da carga horária e evasão. A necessidade de preenchimento dos relatórios mensais de acompanhamento também é esclarecida nesse momento. Além disso, o coordenador também auxilia na montagem das turmas e divisão das categorias de acordo com os horários de disponibilidade para as aulas.

Além da capacitação inicial, os professores também recebem acompanhamento permanente e a formação continuada. Até o ano de 2007, os professores dos núcleos dos projetos com sede fora do Paraná deslocavam-se para Curitiba para participar da Clínica anual organizada pelo NIV. Assim, os professores

⁷¹ Dados referentes ao ano de 2016, obtidos no Relatório Anual 2016 (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

se reuniam e podiam aprender novos conhecimentos e trocar ideias com outros profissionais da área. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2007a).

A partir de 2008, o IC passou a organizar o “Encontro de Professores e Coordenadores IC”, que reuniu, no seu primeiro ano, 30 profissionais que atuavam nos projetos. Em 2010, foi organizado o “Simpósio de Professores e Coordenadores”, que novamente reuniu os profissionais e passou a ter uma periodização bienal, sendo esse Simpósio realizado também nos anos de 2012 e em 2015. O evento não aconteceu no ano de 2014 em virtude da realização da Copa do Mundo de Futebol no Brasil, fator que impactou o calendário de muitas escolas, dificultando o deslocamento dos professores para Curitiba. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009b; 2011c; 2013b; 2016b).

O foco desses eventos está em aprofundar as bases da MCIV, apresentar novos processos que serão implantados nos núcleos como atividades específicas de valores, avaliações técnicas e avaliações de valores, e trocar experiências. Estimular o sentimento de pertencimento a uma entidade que tem ações espalhadas por diferentes estados também é um dos objetivos desses encontros. Palestrantes de outras áreas como psicologia, medicina, assistência social e sociologia também são convidados a conversarem com os profissionais. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

O acompanhamento contínuo dos professores acontece por meio da comunicação com os coordenadores, mensalmente por meio de relatórios sobre o andamento do projeto e também nas visitas técnicas, quando os coordenadores vão até os núcleos para observar as aulas e corrigir falhas na aplicação da MCIV ou auxiliar nas dúvidas dos professores. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2013b).

Os professores recebem um caderno pedagógico, que é composto pelos planejamentos anuais, mensais e diários das aulas. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2016a). O planejamento é apresentado pronto para o professor, com os conteúdos definidos que devem ser ensinados em cada categoria, além do número de aulas que o professor deve trabalhar cada um dos conteúdos. O planejamento anual é baseado em 40 aulas de conteúdo obrigatório que devem ser feitas pelo professor. Além das aulas obrigatórias, o planejamento conta com “aulas complementares” em que o professor escolhe o conteúdo que a turma precisa que seja reforçado.

O planejamento diário de 40 aulas obrigatórias também é enviado pronto para os professores dos núcleos⁷², desde 2011. Cada planejamento diário indica o conteúdo, além do objetivo específico da aula, e contém a descrição de um exercício da parte principal da aula. O professor deve realizar o exercício proposto e pode criar outro exercício que trabalhe o conteúdo e o objetivo específico da aula. O conteúdo dos valores também está presente no planejamento diário de cada aula, com a indicação do valor que deve ser trabalhado na categoria e também a logística mais adaptada para aquele valor. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012c).

O IC afirma que essa forma de planejamento garante que todo o conteúdo estimado para a categoria seja ensinado pelo professor dentro do período letivo. Mesmo com o planejamento anual definido, o IC acredita que o professor tem liberdade para usar as aulas complementares conforme as particularidades de cada núcleo. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012c).

O acompanhamento das atividades dos projetos foi uma preocupação desde o início das ações do IC, sendo em alguns momentos também responsável por decisões referentes à expansão e ao crescimento. O estabelecimento de indicadores e metas foi aprimorado com o desenvolvimento das ações.

Os primeiros núcleos desenvolvidos pelo IC em 2005 iniciaram as atividades sob a avaliação de três indicadores, que verificavam o número de crianças atendidas, o percentual de crianças atendidas que pertenciam à rede pública de ensino e o número de atividades extras realizadas pelos núcleos durante o ano. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2006). Apesar de parecerem incipientes, esses indicadores mostram a atenção do IC em monitorar as ações que se propõe a realizar.

Apesar da preocupação constante, o processo de avaliação de ações sociais é complexo pelas diferentes variáveis que podem contribuir para a transformação das crianças e adolescentes participantes do projeto. Nos anos iniciais, o IC tinha como uma das metas verificar o desempenho escolar dos alunos, tentando monitorar possíveis melhoras nas notas escolares. Porém, com o passar dos anos, a dificuldade de obter esses dados foi apontada nos relatórios e diferentes motivos contribuíram, desde a falta de padronização das notas de alunos que estudavam em diferentes

⁷² Os professores do núcleo Central em Curitiba/PR têm maior liberdade no planejamento. Isso porque esses profissionais possuem maior experiência com o Voleibol e também as sugestões criadas por esses professores são repassadas posteriormente para os professores dos outros núcleos. (INSTITUTO COMAPRTILHAR, 2013b).

escolas (quando as aulas são realizadas em ginásios municipais), até a dificuldade de estabelecer uma relação de causa-efeito entre o bom desempenho escolar e a participação no projeto. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2006; 2007a; 2008a).

O aprofundamento nos conceitos de monitoramento e avaliação aconteceu no ano de 2008, com a contratação de uma consultoria especializada em elaboração e avaliação de projetos sociais, para desenvolver o Sistema de Monitoramento e Avaliação do Compartilhar (SIMAC).

Dentro de um conceito de crescimento com sustentabilidade de suas iniciativas, o foco da estratégia do Instituto Compartilhar em 2008 foi no desenvolvimento de ferramentas para aprofundar o acompanhamento dos projetos em diversos aspectos, com os objetivos de manter a excelência na aplicação da metodologia, aprimorar a gestão e verificar os efeitos de suas ações nas crianças e adolescentes atendidos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009a, p. 2).

A consultoria ajudou na criação de indicadores quantitativos e qualitativos que auxiliavam no acompanhamento dos processos de implantação e execução dos núcleos e também tentavam verificar os efeitos do esporte no comportamento dos alunos, tanto no ambiente do projeto, como na escola e na família. O núcleo Forte do Leme – Rio/RJ, do projeto EA, foi o núcleo piloto na implantação desse sistema de monitoramento. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009a).

A construção dos indicadores quantitativos foi realizada a partir do SIGIC, que é um sistema *online* em que os dados cadastrais de todos os alunos são inseridos e é possível acompanhar todo o seu histórico dentro do projeto. Além disso, o SIGIC permite o abastecimento de informações dos núcleos como as aulas dadas, frequência dos alunos nas aulas, quantidade de alunos desistentes, entre outros. Esses dados são transformados em indicadores como taxa de ocupação das vagas, taxa de evasão, taxa de frequência e taxa de aproveitamento da carga horária. Os professores de cada núcleo alimentam o sistema e as informações são acompanhadas pelos coordenadores dos núcleos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009a).

Os dados qualitativos são coletados por meio de uma entrevista com todos os envolvidos no projeto: alunos, professores do projeto, direção da escola, professores da escola, pais ou responsáveis pelos alunos. As entrevistas são realizadas por uma pessoa externa ao IC e aborda as percepções desses envolvidos sobre mudanças de comportamentos dos alunos, sobre o desenvolvimento do projeto no tocante à frequência, evasão e assiduidade, sobre o interesse nas atividades do projeto e sobre

a metodologia utilizada. A partir das entrevistas, o avaliador emite um relatório em que aponta as passagens mais significativas de todas as entrevistas. O monitoramento qualitativo é realizado a cada três meses. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2009a).

Por ser um processo com um custo mais elevado por causa da contratação de pessoal externo para a realização, o monitoramento qualitativo não foi realizado em todos os núcleos, sendo feito um revezamento entre eles. Já os dados quantitativos são acompanhados em todos os núcleos de todos os projetos, mensalmente. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2010a).

Apesar da estruturação do sistema de monitoramento em 2007, nem todos os núcleos fizeram parte desse processo. Por ser o projeto mais antigo e com procedimentos já consolidados antes da gestão do IC, os núcleos do NIV não seguiam os mesmos padrões de monitoramento adotados pelo IC. Esse projeto era avaliado com base em outros critérios, sob a responsabilidade do Instituto de Desenvolvimento Cultural, Educacional e Ação Comunitária (IDECA). (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2010a). Somente a partir de 2012 os dados quantitativos de todos os projetos do IC foram consolidados. Esse foi um dos resultados de um processo de integração da gestão entre o NIV e o IC. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012a).

Em 2012, após 5 anos de atividades do núcleo Forte do Leme – Rio/RJ, foi realizada uma avaliação de impacto com o foco de identificar as mudanças de comportamentos ocorridas nos alunos. Uma equipe de consultoras externas, que integraram a equipe na construção do SIMAC, foi a responsável pela condução do processo de avaliação.

Medir a influência exata de qualquer aspecto objetivo para mudanças na vida de um grupo de pessoas, especialmente de crianças e adolescentes, é meta ambiciosa para qualquer pesquisa. Um caminho possível é colher evidências e indicações do que pode ser percebido dentro desses processos fazendo uso de diferentes ferramentas de acompanhamento. A sistematização dessas indicações ao longo do tempo e a utilização de técnicas especiais de escuta, comparação e consolidação de informações permitem configurar um campo de sentido e revelar pistas das mudanças que se pretende observar. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2013a, p. 10).

Os principais achados dessa avaliação apontaram para percepções de mudanças relacionadas aos valores, que englobam aspectos afetivos e subjetivos, além de aspectos tangíveis de comportamento com destaque para a perda da timidez e melhores relacionamentos. A avaliação também apontou para percepções de uma estrutura mais sólida das mudanças com o decorrer do tempo no projeto, porém foram

frágeis as percepções sobre as melhoras no desempenho escolar influenciadas pela participação no projeto. O ponto de destaque foi para a equipe de profissionais que atuava no projeto, estando diretamente relacionada com a adesão e mudança dos alunos, sendo apontados como exemplo de profissionais e cidadãos⁷³. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2013b).

Seguindo a necessidade de comprovar os impactos da participação de crianças e adolescentes nos projetos socioesportivos, o IC lança, em 2013, a campanha “Ex-aluno, por onde você anda?”, com o objetivo de mensurar os impactos da prática esportiva na vida dos ex-alunos. Por meio de um questionário *online*, os ex-alunos dos diferentes projetos do IC responderam questões que investigavam as influências da participação nos projetos em suas vidas. Os detalhes dessa pesquisa serão abordados no próximo item dessa dissertação.

Em 2014, e após a realização de várias pesquisas com enfoque nos benefícios da prática esportiva para os alunos dos projetos esportivos, o IC lança o “Efeito Esporte” (efeitoesporte.com.br), uma plataforma *online* para o compartilhamento de pesquisas sobre o esporte educacional e social. Essa plataforma divulga as pesquisas realizadas pelo IC e também realizadas por outras instituições. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2014).

A forma de avaliação do IC sofreu algumas alterações no ano de 2015. Os dados quantitativos continuaram a ser monitorados, porém o monitoramento qualitativo passou por mudanças. Com o desejo de formular um processo avaliativo que fosse possível de ser aplicado para todos os alunos do IC, foi organizado um questionário em que os alunos deveriam responder sobre motivação e interesse em participar e permanecer no projeto, avaliação de aspectos relacionados à metodologia, aprendizagem de valores e mudanças pessoais depois do início da participação nas atividades dos núcleos. Em 2015 foi aplicado um piloto nos 14 núcleos do projeto VR, na cidade do Rio de Janeiro, e em 2016 essa pesquisa foi realizada com todos os alunos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

O questionário em 2016 foi respondido por 1.607 alunos, ou seja, 76% do total de alunos matriculados nas categorias avaliadas⁷⁴. Na metodologia dessa avaliação,

⁷³ Para maiores detalhes sobre a Avaliação de Impacto do núcleo Forte do Leme, acesse <<http://efeitoesporte.com.br/site/img/home/34.pdf>>.

⁷⁴ Participaram dessa pesquisa as categorias Mini 3x3, Mini 4x4 e Vôlei. A categoria Mini 2x2 não foi incluída porque são os alunos com menor tempo de inserção no projeto e ainda com algumas limitações

os alunos só poderiam escolher uma das alternativas para cada pergunta, e os principais resultados apontam que 57% dos alunos entraram no projeto porque gostavam da modalidade Voleibol, e a razão para permanecerem nas atividades para 37% é a vontade de aprender a jogar melhor, enquanto 28% querem ser jogadores profissionais. Em uma escala de 1 a 10, os professores receberam nota média 9,64 e as aulas receberam nota média de 9,34. Ao serem perguntados sobre qual o valor mais importante aprendido no projeto, 28,2% afirmaram que foi o trabalho em equipe, seguido do respeito (21,2%), da responsabilidade (15,1%), da cooperação (7,6%) e outros totalizando 27,9%⁷⁵. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2016b).

O IC também realiza avaliações de cunho pedagógico, como as avaliações técnicas e de valores. A verificação técnica observa a aprendizagem dos fundamentos do voleibol, com protocolos que observam a execução correta dos movimentos. O foco dessa avaliação não é no resultado, por exemplo, acerto do saque dentro da quadra, e sim no processo. Os alunos são observados na execução de posturas que, se realizadas de forma correta, tendem a garantir o êxito na execução do fundamento. Essa avaliação é realizada após a quantidade de aulas previstas no planejamento para o fundamento. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012b).

A avaliação de valores é baseada em comportamentos observáveis que são representativos dos valores, por exemplo: pontualidade nas aulas se refere à responsabilidade, auxiliar no recolhimento do material se refere à cooperação, chamar os colegas pelo nome se refere ao respeito e dar ideias para atividades de aquecimento se refere à autonomia. O professor avalia se o aluno realiza uma série de comportamentos, com uma graduação de zero a dois, sendo que se o aluno nunca realiza é zero, se o aluno realiza às vezes é marcado um e se realiza sempre é marcado dois. Essa avaliação é realizada duas vezes por ano, no início das atividades e no final do ano. Os resultados tanto das avaliações técnicas como de valores são discutidos entre os professores e coordenadores, verificando como é possível melhorar os resultados. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012b).

Todos esses procedimentos avaliativos estão ligados também à transparência e prestação de contas do IC para os parceiros e para a sociedade.

para responder questões sobre mudanças comportamentais pessoais. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

⁷⁵ Para maiores detalhes sobre a pesquisa Percepções de Alunos 2016, realizada em todos os projetos do IC, acesse <<http://efeitoesporte.com.br/site/img/home/52.pdf>>.

A realização de processos de acompanhamento em projetos sociais e socioesportivos, além de uma necessidade de gestão é também uma exigência de transparência e de prestação de contas com a sociedade e financiadores que esperam verificar os resultados e impactos dos investimentos realizados. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2013b, p. 10).

A apresentação dos indicadores de desempenho de cada núcleo, além da avaliação de resultados obtidos no ensino de valores para os alunos que frequentaram as atividades é uma forma de atrair parceiros. Os relatórios apresentados pelo IC mostram os resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos. Os resultados negativos, como baixos índices de ocupação das vagas em alguns projetos, ou baixo cumprimento da carga horária, são mostrados e as justificativas para tais resultados são explicadas, assim como as ações que serão realizadas para a melhora desses índices. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2013b).

O balanço contábil da entidade também está disponível *online* anualmente. É importante lembrar que a transparência nas contas é uma exigência para a manutenção da certificação de OSCIP, e também quando se recebe recursos da Lei Federal de Incentivo ao Esporte.

O desenvolvimento e busca pelo aperfeiçoamento da MCIV no decorrer dos anos, bem como a gestão das ações com preocupação pela avaliação contínua e revisão da metodologia empregada, podem se constituir enquanto parte das explicações para a manutenção das atividades no decorrer dos 20 anos. A partir do histórico apresentado, é possível identificar transformações, rupturas e realinhamentos que demonstram adaptações no decorrer do tempo. As pesquisas realizadas podem servir como balizadores para identificar como foram os caminhos percorridos até o momento, na busca pela missão da entidade. Os resultados da pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?” serão analisados a seguir, para compreender, do lugar dos beneficiários de todas essas ações, se existe uma relação entre os significados que o IC pretende alcançar e o recebimento destas mensagens pelas crianças e adolescentes.

Mantendo a filosofia de avaliação permanente das suas ações, o IC decidiu no ano de 2013, realizar uma pesquisa com o objetivo de identificar o impacto da participação em seus projetos na vida dos ex-alunos. Após 17 anos de atuação e mais de 20 mil atendimentos até aquele ano, o IC lançou a campanha “Ex-aluno, por onde você anda?” para saber maiores informações sobre como estavam os alunos egressos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2014).

A campanha foi estruturada para estimular os alunos egressos a preencherem um questionário *online* com perguntas que investigavam sobre como os alunos significavam a sua passagem pelos projetos, se tinham aprendido a jogar vôlei, se tinham aprendido valores e se tinha ocorrido a transferência desses valores do ambiente esportivo para outros ambientes da vida. Toda a divulgação foi feita nas mídias sociais do IC (página do *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*) e no *site* do IC no período de agosto a dezembro de 2013. Professores e coordenadores que atuavam há vários anos no projeto gravaram vídeos chamando os ex-alunos para responderem o questionário, e o IC fez uma parceria com a Associação de Emissoras de Radiofusão do Paraná (AERP), que enviou às emissoras associadas gravações do Bernardino divulgando a campanha. (INSTITUTO COMPATILHAR, 2014).

O questionário era composto por três partes: primeiro, por 32 perguntas fechadas de múltipla escolha e atribuição de notas de 5 a 10, sendo que 5 era a pior avaliação e 10 a melhor avaliação; segundo, por 4 perguntas abertas sobre sentidos e significados da participação nos projetos; e terceiro, dados de identificação como nome, data de nascimento e e-mail. Responderam ao questionário 738 ex-alunos de quatro projetos socioesportivos (EA, NIV, Superação e VR), em cinco estados brasileiros (PR, RJ, RN, RS, SP), que estiveram relacionados a 39 núcleos ativos e inativos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2014).

Toda a estruturação das perguntas que compunham o questionário foi feita pelos coordenadores do IC⁷⁶. De acordo com o relatório de análise da pesquisa, as perguntas tentavam captar aspectos da realidade objetiva dos alunos, durante e após a participação no projeto, e também resgatar memórias afetivas relacionadas ao projeto e as impressões sobre as aulas, eventos e professores. (MARCHI JÚNIOR; AFONSO; MOREIRA, 2014).

Apesar de já ter realizado uma avaliação de impacto no núcleo Forte do Leme – Rio/RJ, do projeto EA no ano de 2012, o IC considerou os resultados da campanha “Ex-aluno, por onde você anda?”, por sua abrangência, como uma resposta à sociedade do trabalho que estava desenvolvendo durante esses vários anos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015c). Em artigo publicado sobre os resultados dessa campanha, outras relevâncias da realização da pesquisa são evidenciadas, principalmente na incorporação de valores.

⁷⁶ A autora dessa dissertação participou na elaboração e estruturação do questionário utilizado na pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?”.

A realização dessa pesquisa suscita a discussão sobre os efeitos da participação em projetos sociais e esportivos, bem como sobre os resultados efetivos desses projetos. A validade de entrevistarmos ex-alunos se sustenta por entendermos que a transferência do modo de agir pautado em valores sociais apreendidos no esporte para diferentes esferas da vida não ocorre numa relação de causa-efeito e, por este motivo, não pode ser “aferida” imediatamente após uma aula na qual se foi enfatizado determinado valor, pois a mesma demanda tempo, depende dos lugares onde o aprendiz transita/interage e está circunscrita na complexidade das relações sociais a que o aluno está constantemente exposto. (CARON et al., 2017, p. 34).

Recorrer aos alunos egressos para essa avaliação apresenta uma ressignificação das experiências vividas no projeto com uma perspectiva diferente para os ex-alunos adultos do que para os então alunos adolescentes. O saudosismo de uma determinada etapa da vida, marcada por menos responsabilidades do que a vida adulta, pode influenciar os significados atribuídos atualmente, quando lembrado determinado período. Entretanto, esse distanciamento das atividades do projeto, a continuidade no curso da vida, com a vivência de outras experiências, pode favorecer a operacionalização dos valores aprendidos. A incorporação e aplicação dos valores dependem também de um processo de amadurecimento e que pode ser potencializado ou minimizado pela soma das experiências vividas.

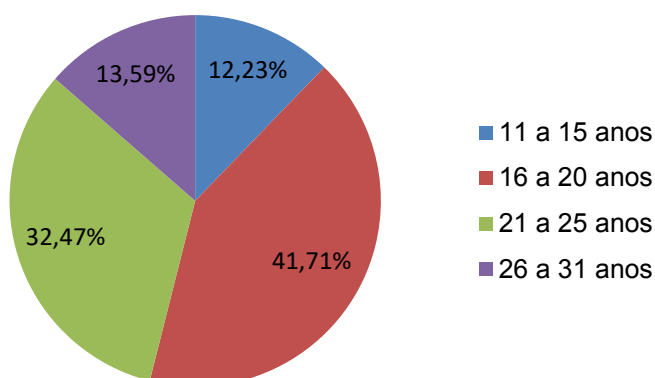
A pesquisa também envolve ex-alunos que participaram dos projetos do IC em períodos cronológicos diferentes. Durante os 17 anos de atuação, os projetos, especialmente o NIV, passam por transformações e estruturações de ordem filosófica e metodológica. A diversidade das experiências dos ex-alunos, apresentadas na pesquisa, garante uma visão ampla de todo o processo.

Os resultados obtidos serão apresentados em duas etapas, na primeira parte serão apresentados os dados que permitem avaliar as características da amostra. No segundo momento, foram selecionados alguns dados que auxiliarão na discussão sobre os apontamentos teóricos e os achados na RSL, que será feito no capítulo 4.

A faixa etária dos respondentes do questionário variou de 11 a 31 anos, porém é necessário observar que essa idade foi calculada para o ano de 2013, ano em que eles participaram da pesquisa. O gráfico 2 mostra a divisão em grupos etários⁷⁷.

⁷⁷ As respostas foram agrupadas em faixas de 5 anos para facilitar a visualização dos resultados, evitando uma série muito longa de dados, já que a faixa etária dos respondentes teve uma grande variação.

GRÁFICO 2 – RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” POR GRUPOS DE IDADE



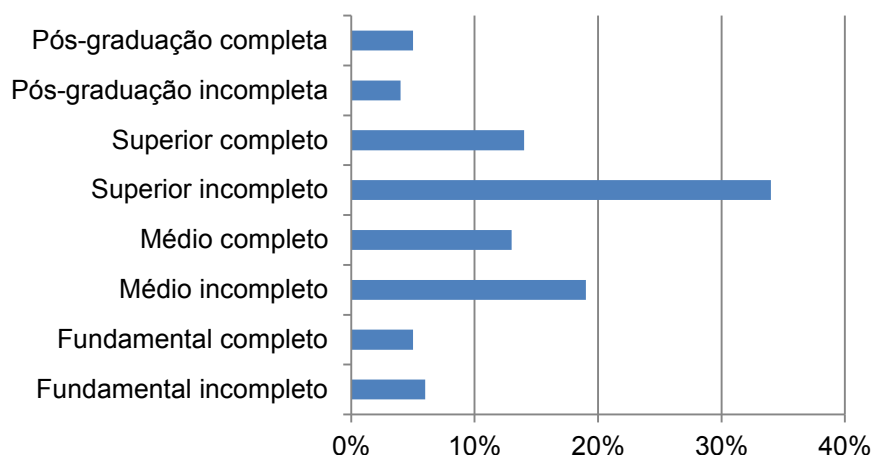
FONTE: A autora (2017), com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b)⁷⁸.

A faixa etária dos 16 a 20 anos apresentou o maior número de respondentes (41,71%), sendo a faixa etária de 21 a 25 anos como o segundo maior grupo (32,47%) e de 26 a 31 anos o terceiro grupo de respondentes (13,59%). Essa grande variação nas idades, com anos de nascimento entre 1981 e 2002, representa a longevidade do projeto. Para Marchi Júnior, Afonso e Moreira (2014), que participaram da análise dos resultados da pesquisa, os 17 anos de atividade de um mesmo projeto social são um marco em ações que envolvem esporte e educação, já que as iniciativas no Brasil tendem a iniciar e terminar em curtos intervalos de tempo.

Ainda nos dados de caracterização da amostra da pesquisa, foi perguntado o grau de escolaridade dos respondentes. Lembrando novamente que esse dado se refere ao ano de 2013, no qual a pesquisa foi respondida. O gráfico 3 apresenta esse resultado.

⁷⁸ A autora teve acesso ao arquivo com as respostas de todos os questionários da pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?”. A partir do arquivo no formato de planilha eletrônica foram elaborados todos os gráficos dos resultados referentes a essa pesquisa.

GRÁFICO 3 – GRAU DE ESCOLARIDADE DOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”



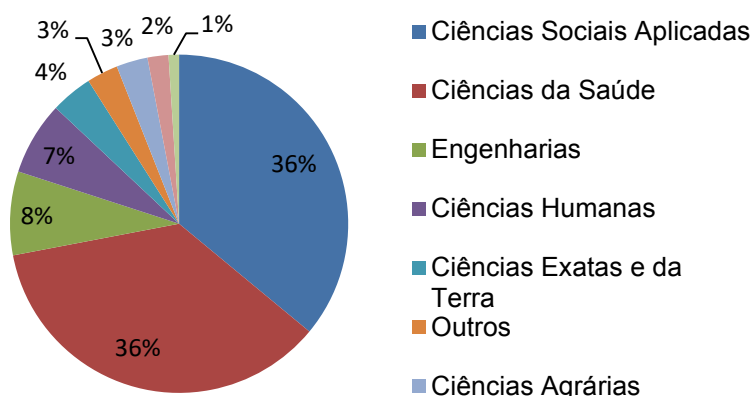
FONTE: A autora (2017), com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

As respostas mostram que 57% dos respondentes estavam, na época da pesquisa, ligados de alguma forma ao Ensino Superior, seja ainda em curso, completo ou com o avanço para a pós-graduação. O Ensino Médio completo foi o grau de escolaridade indicado por 13% dos respondentes e o Ensino Médio incompleto representa o grau de escolaridade de 19% dos respondentes. O Ensino Fundamental foi completado por 5% dos respondentes e 6% apresentavam o ensino fundamental incompleto. A relação entre a faixa etária dos respondentes e o grau de escolaridade ajuda a compreender as características da amostra da pesquisa.

Para os participantes da campanha que já tinham ingressado no Ensino Superior, foi perguntado qual a opção de curso. As 421 respostas foram variadas, abrangendo todas as áreas de conhecimento⁷⁹. A quantidade de respostas não corresponde aos 738 questionários respondidos porque nem todos os participantes ingressaram no Ensino Superior. O gráfico 4 mostra a distribuição dos cursos pelas áreas do conhecimento.

⁷⁹ Foi utilizada a classificação das áreas do conhecimento utilizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de 2017. Disponível em: <www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em: 04 set. 2017.

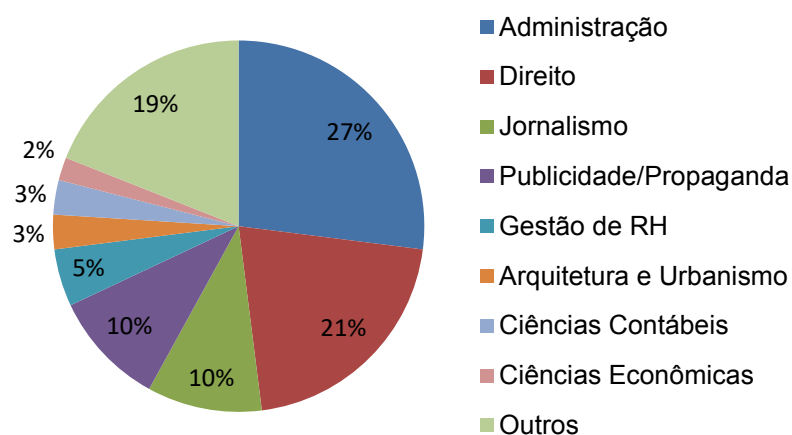
GRÁFICO 4 – OPÇÕES DE CURSOS SUPERIORES PELAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”



FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

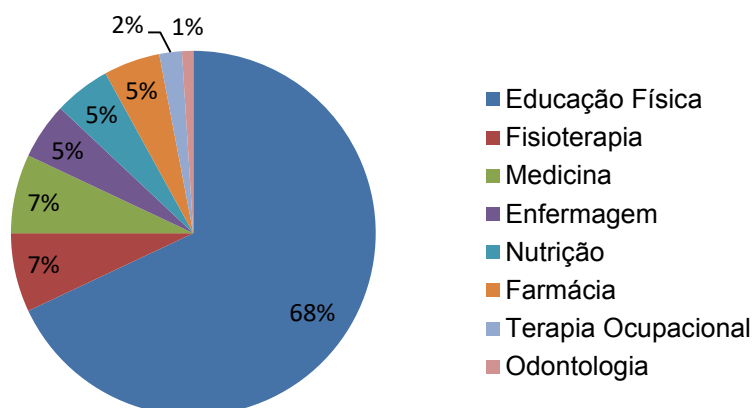
Cursos superiores em todas as áreas do conhecimento fizeram parte das escolhas dos alunos egressos, representando uma diversidade de carreiras. Entretanto, as áreas de Ciências Sociais Aplicadas (36%) e Ciências da Saúde (36%) apresentam grande destaque. Para compreender melhor o destaque dessas áreas, o gráfico 5 mostra a distribuição dos cursos mais escolhidos na área das Ciências Sociais Aplicadas e o gráfico 6 mostra a distribuição dos cursos mais escolhidos na área das Ciências da Saúde.

GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS ESCOLHIDOS PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” NAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS



FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS ESCOLHIDOS PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE



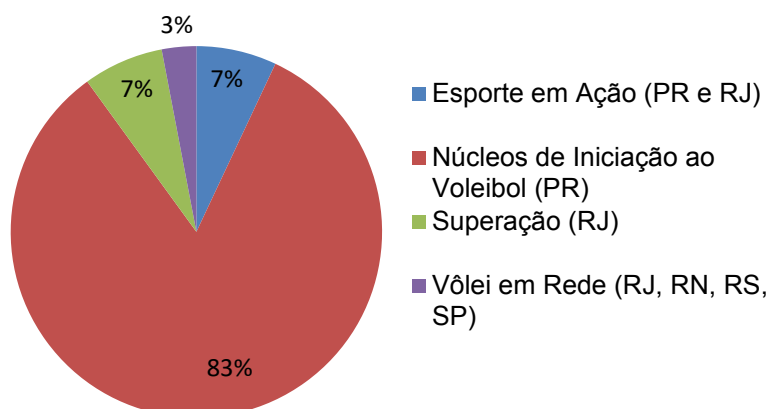
FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

Na área das Ciências Sociais Aplicadas os cursos que foram mais escolhidos pelos participantes da pesquisa foram Administração (27%) e Direito (21%). Na área das Ciências da Saúde, o curso de Educação Física representa mais da metade (68%) da escolha dos alunos egressos. Apesar do destaque dos resultados para o curso de Educação Física, não é possível afirmar que a participação no projeto foi o único fator decisivo para a escolha da profissão. Pode-se considerar que hábitos da prática de atividade física podem ter sido incorporados pelos alunos e a transferência dos valores aprendidos permitiu a inserção desses alunos em ambientes diferenciados.

Os participantes da campanha também foram perguntados se a participação no projeto tinha influenciado na escolha da profissão. Para 31% dos respondentes a participação no projeto influenciou na escolha da profissão, enquanto para 50% o projeto não exerceu essa influência e 19% ainda não tinham escolhido a profissão.

Ainda nos dados de caracterização dos alunos egressos que participaram da pesquisa, a divisão dos respondentes pelos projetos em que cada um participou auxilia na compreensão da distribuição geográfica dos ex-alunos. O gráfico 7 apresenta a quantidade de respondentes por projeto.

GRÁFICO 7 – DIVISÃO DOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” POR PROJETO QUE PARTICIPARAM



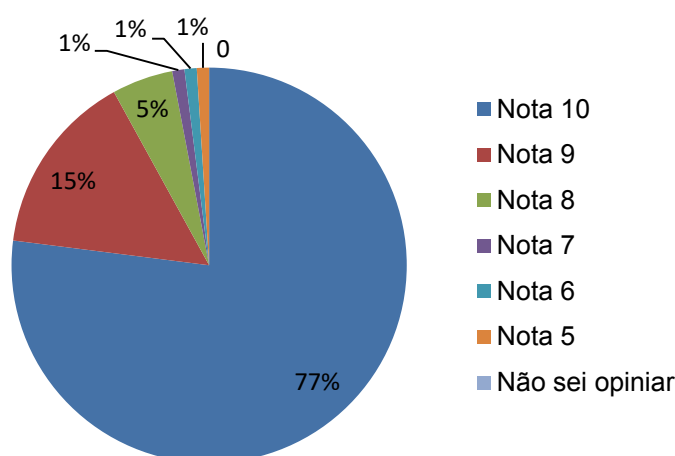
FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

A grande maioria dos respondentes (83%) participou das aulas do NIV, desenvolvido no estado do Paraná. Os projetos EA e Superação representam 7% cada do total de respondentes e o VR representa apenas 3% das respostas. Essa grande quantidade de respondentes do NIV pode ser explicada porque foi o primeiro projeto a ser desenvolvido em 1997, contar com um núcleo Central que, de 1997 a 2004 atendia anualmente 900 alunos e a partir de 2005 atende aproximadamente 600 alunos, e contar com núcleos em cidades do interior do Estado que já somaram 24 núcleos ativos. Alguns dos outros projetos iniciaram as atividades somente a partir de 2005, com poucos núcleos e uma quantidade de alunos inferior do NIV. Esse percentual tão significativo de um só projeto do IC pode ocultar diferenças na eficiência dos projetos realizados em outras localidades e até mesmo influências de especificidades culturais locais.

Os próximos dados apresentados serão relacionados a respostas que podem auxiliar nos achados sobre os fatores da MCIV que influenciam no ensino de valores por meio do esporte. Com base nos fatores elencados na RSL, as perguntas e respostas foram selecionadas para indicarem a relevância desses fatores para o ensino de valores.

Na campanha “Ex-aluno, por onde você anda?”, os respondentes foram questionados a atribuírem notas de 5 a 10 para diferentes componentes da metodologia, sendo 5 a nota mais baixa e 10 a mais alta, e o professor era um dos itens dessa pergunta. O gráfico 8 apresenta as notas atribuídas pelos alunos egressos para os professores.

GRÁFICO 8 – NOTAS DE 5 A 10 ATRIBUÍDAS AO PROFESSOR PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA”?



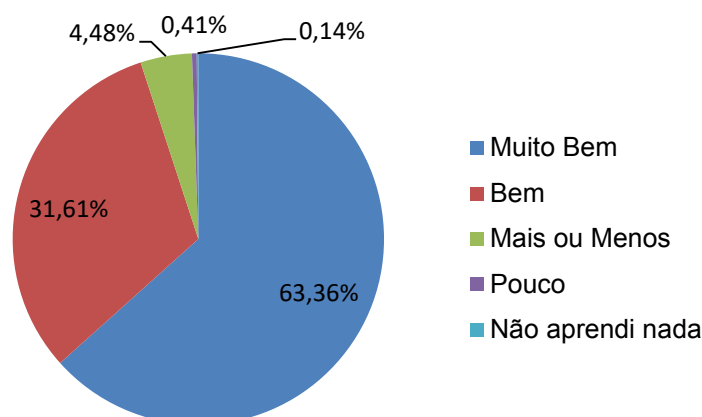
FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

Os alunos egressos atribuem grande admiração pelos professores que atuam nos projetos. Notas 9 e 10 foram atribuídas para os professores por 92% dos respondentes da pesquisa, apresentando uma grande aceitação da figura do professor. Nota 8 foi atribuída aos professores por 5% dos respondentes, enquanto 3% atribuíram notas de 5 a 7 para os professores.

O IC valoriza o professor e entende que é esse profissional que mantém os alunos frequentando o projeto. Se o professor não acolher bem os alunos e estabelecer uma relação positiva, será difícil construir qualquer ensinamento.

A metodologia utilizada pelos professores também apresenta bons resultados. Várias perguntas do questionário apontam para a validade da metodologia, sendo que os egressos foram questionados se aprenderam a jogar Voleibol, Futebol de Areia e/ou Capoeira para os participantes dos núcleos do EA, participando do projeto. O gráfico 9 mostra resultados sobre essa pergunta.

GRÁFICO 9 – NÍVEL DE APRENDIZAGEM DAS MODALIDADES ENSinADAS NOS PROJETOS DO IC

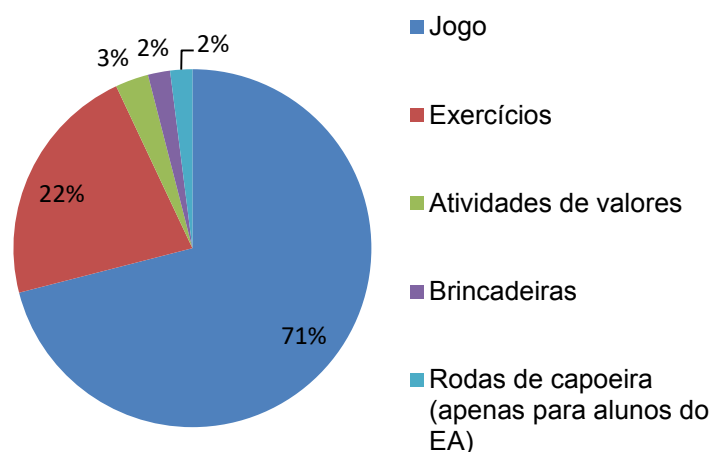


FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

Os alunos egressos afirmam que aprenderam “Muito Bem” (63,36%) ou “Bem” (31,61%) a jogar as modalidades a que tiveram contato nas atividades do projeto. O alto índice de respostas positivas para essa pergunta indica a validade da metodologia no sentido de ensinar a prática, ou seja, os alunos que tiveram aulas dentro dos conceitos da MCIV, que também são adaptados principalmente para o Futebol de Areia e para o Vôlei de Areia, aprenderam a jogar. Apesar de apresentar foco no ensino de valores, os projetos do IC mantêm o foco no ensino do esporte.

Outra pergunta feita aos participantes da campanha “Ex-alunos, por onde você anda?” é referente aos momentos que os alunos mais gostavam durante as aulas. O gráfico 10 mostra as respostas para essa pergunta.

GRÁFICO 10 – MOMENTOS DA AULA MAIS APRECIADOS PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”



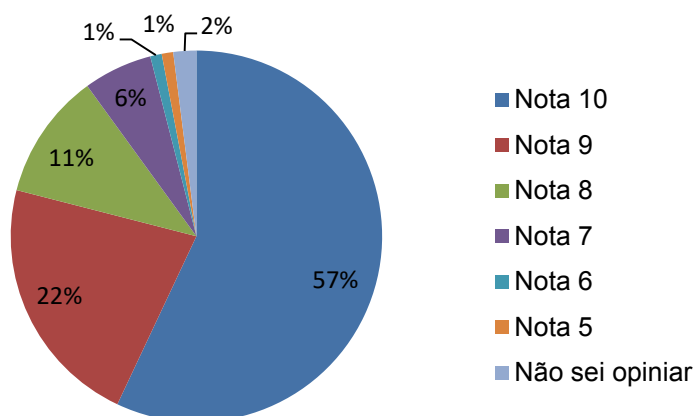
FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

O momento do jogo foi o indicado como o preferido para 71% dos respondentes, seguido pelos exercícios para 22% deles. As atividades de valores foram indicadas por 3% dos respondentes como o momento preferido, e 2% dos respondentes indicaram as brincadeiras e a capoeira como momento preferido.

É importante lembrar que as aulas da MCIV são divididas em 3 momentos: aquecimento ou técnica individual, parte principal ou exercícios combinados e jogo. Nas aulas de capoeira é possível comparar a roda de capoeira com o momento do jogo. Na atividade de aquecimento são realizadas brincadeiras relacionadas ao valor de cada categoria. As atividades de valores são pontuais, realizadas normalmente uma vez por mês.

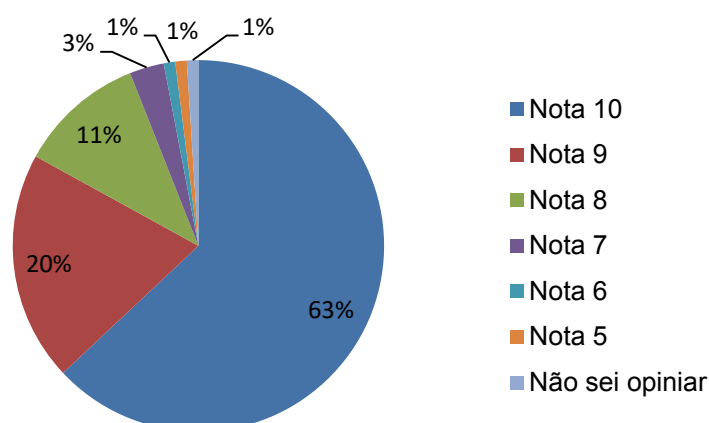
Também foi pedido que os ex-alunos dessem notas de 5 a 10 para os eventos e para as aulas. Os gráficos 11 e 12 apresentam os resultados para essas perguntas.

GRÁFICO 11 – NOTAS DE 5 A 10 ATRIBUÍDAS AOS EVENTOS PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”



FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

GRÁFICO 12 – NOTAS DE 5 A 10 ATRIBUÍDAS ÀS AULAS PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”



FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

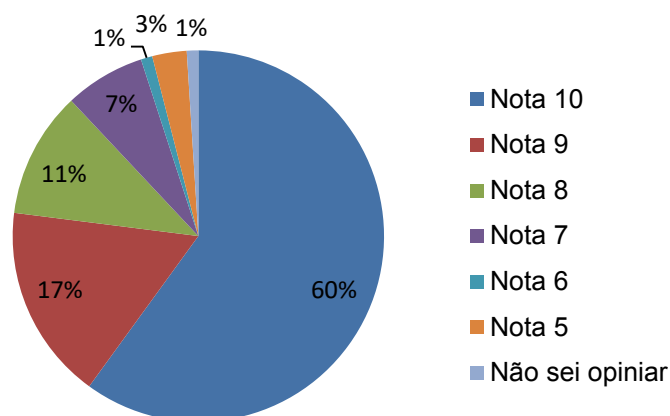
Os resultados são muito parecidos para os eventos e para as aulas. Para os eventos realizados pelo IC, 57% dos respondentes atribuíram nota 10, 22% atribuíram nota 9 e 11% dos respondentes atribuíram nota 8. Cada núcleo tem por meta realizar pelo menos 4 eventos durante o ano. Esses eventos podem ser esportivos como festivais, campeonatos, participação em jogos de equipes profissionais ou seleções, ou culturais como visita a museus, passeios a parque, jardins etc. A maioria dos eventos deve ter em sua programação uma ação ou oficina relacionada aos valores preconizados pelo IC. Temas transversais como por exemplo, reciclagem, cultura de paz, nutrição e *fair play* fazem parte de temáticas utilizadas para a programação dos eventos. Além disso, há uma preocupação em realizar eventos em que haja a integração da família e da escola com os núcleos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011c).

As aulas foram avaliadas com nota 10 para 63% dos respondentes, nota 9 para 20% e nota 8 para 11% dos respondentes. A boa avaliação das aulas pode estar relacionada a diferentes fatores como o bom relacionamento dos professores com os alunos, a MCIV que preconiza a divisão dos momentos da aula tendo a ludicidade e o jogo sempre presente e também a qualidade e quantidade dos materiais utilizados que deixa a prática mais dinâmica.

A influência das amizades, que foi destacada na RSL, também aparece como importante para os alunos egressos do IC. Duas perguntas estão relacionadas às amizades construídas durante a participação nos projetos do IC. Uma delas solicita

aos ex-alunos que atribuem notas de 5 a 10 para as amizades. O gráfico 13 mostra os resultados para essa pergunta.

GRÁFICO 13 – NOTAS DE 5 A 10 ATRIBUÍDAS ÀS AMIZADES PELOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”



FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

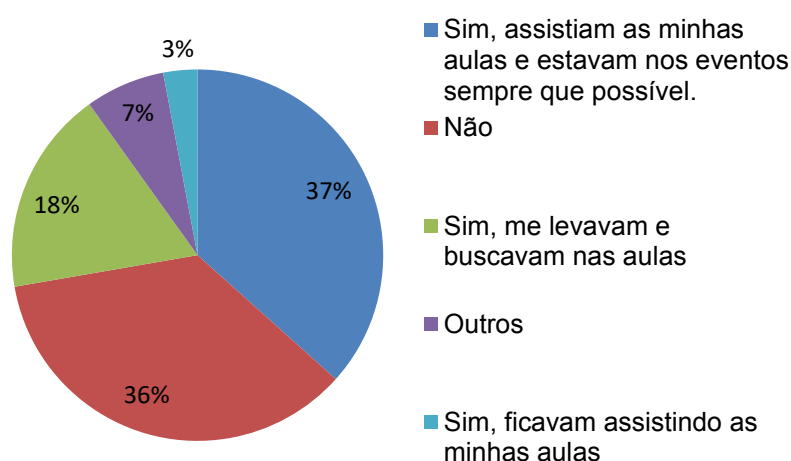
A grande maioria das notas atribuídas às amizades foram altas, sendo que 60% dos respondentes atribuiu nota 10, 17% atribuiu nota 9 e 11% atribuiu nota 8 para as amizades. A criação de laços de amizade no ambiente do projeto facilita a internalização dos valores, já que os amigos representam uma grande influência para crianças e adolescentes. A cumplicidade e a convivência estimuladas pela ludicidade presente na MCIV favorecem a formação de vínculo.

A segunda pergunta referente às amizades questiona sobre a manutenção dessas amizades após o encerramento da participação no projeto. As amizades continuaram para 89% dos respondentes e para 11% não continuaram após o término da participação nas atividades dos projetos. A construção de relações sociais duráveis indica o papel socializador do esporte.

A influência de outros contextos tendo a família como um dos elementos fundamentais é identificada na pesquisa realizada pelo IC por meio de duas perguntas. A primeira questionava se os pais ou responsáveis incentivaram a participação no projeto. Os resultados apontam que para 79% dos respondentes os pais ou responsáveis incentivaram a participação, para 16% os pais ou responsáveis incentivaram “mais ou menos” e 5% dos respondentes não receberam incentivos dos pais ou responsáveis.

A segunda pergunta investigava um pouco mais a fundo a participação dos pais nas atividades do projeto questionando se os pais tinham algum envolvimento com o projeto. O gráfico 14 apresenta esses resultados.

GRÁFICO 14 – ENVOLVIMENTO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS DOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?” COM O PROJETO

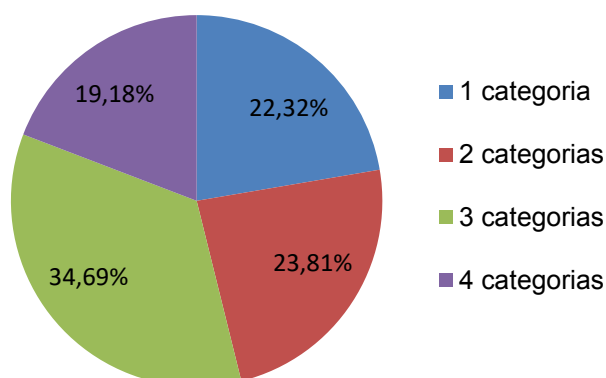


FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

Pais ou responsáveis de 65% dos respondentes apresentavam algum envolvimento com o projeto. Assistir as aulas e participar dos eventos era o envolvimento dos pais ou responsáveis para 37% dos respondentes. Já para 18% dos respondentes, o envolvimento era no acompanhamento no deslocamento até as aulas. E para 3% dos respondentes, os pais ou responsáveis ficavam assistindo as aulas. Para 36% dos respondentes os pais ou responsáveis não tinham nenhum envolvimento com o projeto. Esses dados podem ser observados em conjunto com as respostas da pergunta anterior, a qual questionava sobre o incentivo à participação no projeto.

O apoio e suporte da família para participar do projeto também podem estar relacionados à adesão aos projetos. Os alunos egressos foram questionados sobre quais categorias, dentro da MCIV, tinham participado. O gráfico 15 apresenta esses resultados.

GRÁFICO 15 – PARTICIPAÇÃO DOS RESPONDENTES DA PESQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDÁ?” NAS CATEGORIAS DOS PROJETOS



FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

Apesar de não ser um dado extremamente confiável, as respostas dos ex-alunos sobre a quantidade de categorias que participaram durante o projeto auxiliam na compreensão do tempo de permanência dos respondentes no projeto. O aluno pode participar de cada categoria por pelo menos um ano, sendo que, em algumas categorias e dependendo da idade de entrada do aluno, pode ficar até dois anos. Para os ex-alunos que afirmaram que participaram de uma categoria (22,32%), o IC considerou que ele permaneceu um ano no projeto, para os ex-alunos que participaram de duas categorias (23,81%), foi considerado a permanência de dois anos e assim sucessivamente até a permanência de 4 anos.

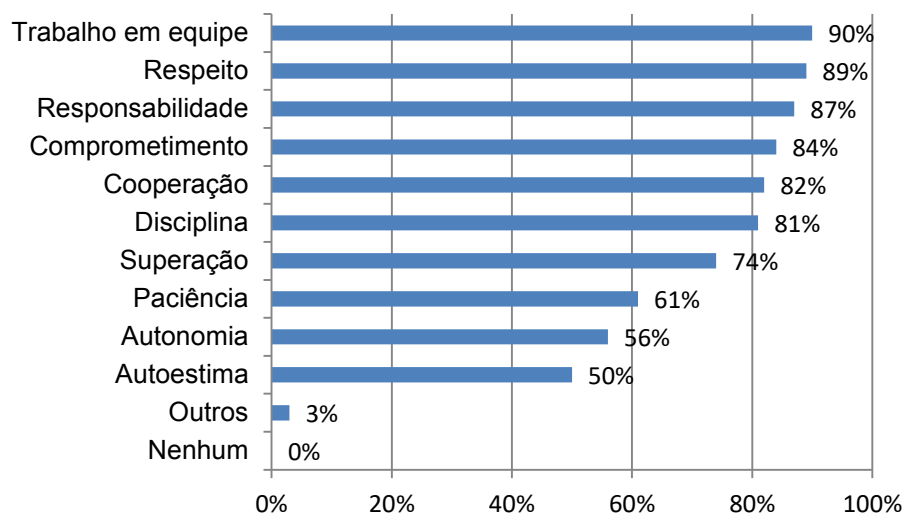
A campanha também questionou sobre a manutenção da prática esportiva após a participação nos projetos e sobre os principais valores aprendidos. Nas respostas sobre a manutenção da prática esportiva, seja do Voleibol ou outra modalidade, 79% dos respondentes afirmaram que continuaram praticando algum esporte, e 21% afirmaram que não continuaram praticando nenhum esporte.

A pesquisa não especifica a frequência e nem a duração dessa prática, mas o percentual de respostas positivas para a manutenção de uma prática física representa uma contribuição para a adoção de um estilo de vida mais saudável. A prática esportiva também pode ser incluída como uma atividade de lazer para os alunos egressos, ampliando a cultura corporal e possibilitando que o esporte seja utilizado com diferentes propósitos.

O questionário também apresentava uma lista de valores para os ex-alunos escolherem quais eles tinham aprendido durante o tempo que participaram do projeto.

Nessa pergunta, os alunos poderiam selecionar mais de uma alternativa. O gráfico 16 apresenta os valores mais citados.

GRÁFICO 16 – VALORES APRENDIDOS PELOS EX-ALUNOS DURANTE O PROJETO

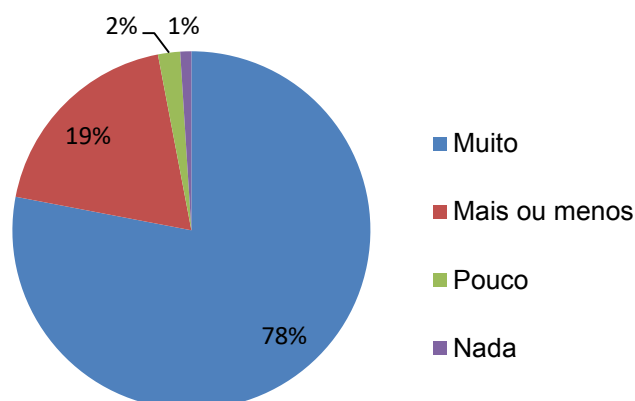


FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

O trabalho em equipe foi o valor mais citado, 90% dos respondentes escolheram esse valor. O respeito foi o segundo valor mais citado, sendo escolhido por 89% dos respondentes e a responsabilidade com 87%. Respeito e responsabilidade são dois dos quatro valores principais no trabalho desenvolvido pela MCIV.

Ainda relacionado à aprendizagem de valores, uma das perguntas do questionário indagava se o projeto tinha contribuído no desenvolvimento dos ex-alunos como cidadão. O gráfico 17 apresenta esses resultados.

GRÁFICO 17 – CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO NO DESENVOLVIMENTO COMO CIDADÃO DOS PARTICIPANTES DA PEQUISA “EX-ALUNO, POR ONDE VOCÊ ANDA?”

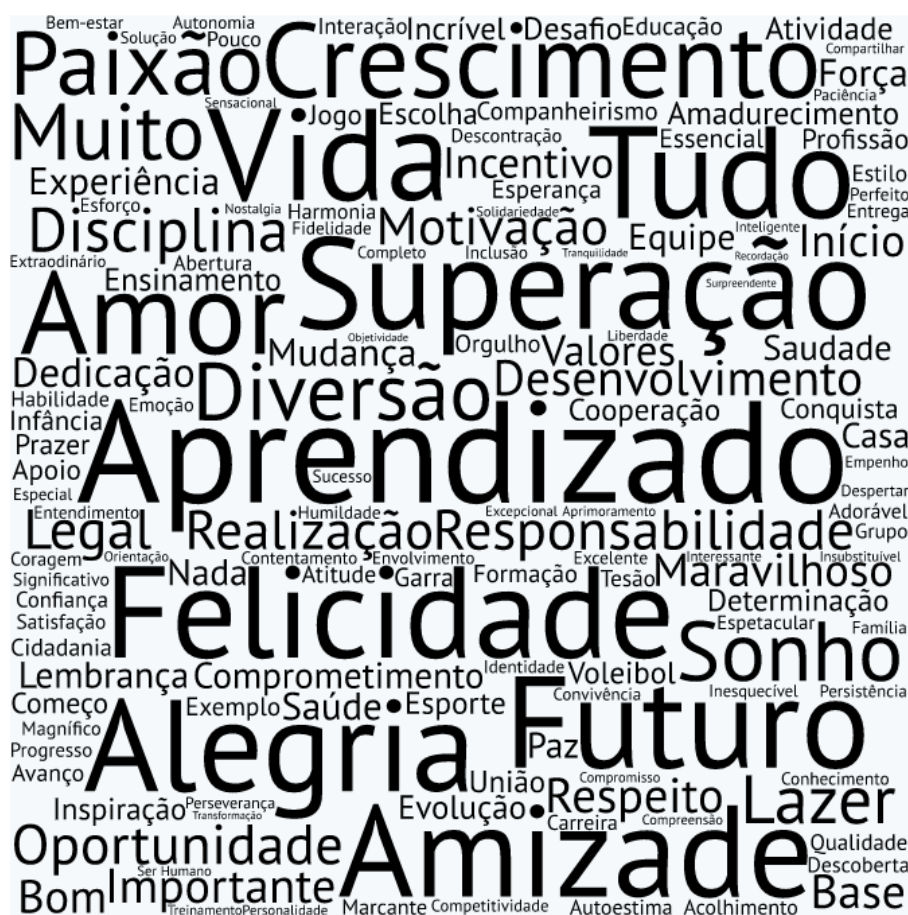


FONTE: A autora (2017) com base em INSTITUTO COMPARTILHAR (2014b).

Os resultados para a pergunta sobre o desenvolvimento como cidadão mostra que, para 78% dos respondentes, a participação nos projetos do IC contribuiu muito no desenvolvimento como cidadão, para 19% a contribuição foi “mais ou menos” e para 2% a contribuição foi pouca. A análise desses resultados necessita de um aprofundamento de reflexões para compreender a sua importância.

Em uma das questões abertas do questionário, foi solicitado que os ex-alunos definissem com uma palavra o significado que o projeto teve para suas vidas. Para organizar as respostas e facilitar a visualização foi utilizado um programa *online* que cria uma “nuvem de palavras”, em que cada palavra tem seu tamanho estabelecido pela frequência que aparece em determinado texto. A figura 8 mostra a nuvem de palavras com a definição do projeto feita pelos ex-alunos.

FIGURA 8 – NUVEM DE PALAVRAS COM O SIGNIFICADO ATRIBUÍDO A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO PELOS EX-ALUNOS



FONTE: A autora (2017).

As palavras em maior tamanho foram as mais citadas pelos alunos egressos. A palavra “Aprendizado” foi a resposta com maior quantidade de citações, sendo seguida pelas palavras “Tudo”, “Alegria”, “Superação”, “Felicidade”, “Amizade”, “Vida”, “Crescimento”, “Futuro”, “Responsabilidade”, na ordem de quantidade de citação, e para ilustrar as dez palavras mais citadas.

O destaque dado pelos ex-alunos para o “Aprendizado” sugere que o investimento educacional do IC está sendo bem desenvolvido. A abrangência do termo utilizado não permite que seja definido se esse aprendizado se refere somente a aprendizagem da modalidade esportiva ou, em uma perspectiva mais abrangente, se refere também ao aprendizado de valores e de habilidades sociais que impactaram de alguma forma na vida dos ex-alunos. Entretanto, a segunda palavra mais citada foi “Tudo”, permitindo a interpretação que amplia a aprendizagem ocorrida no projeto para além das habilidades técnicas do esporte.

Com o conhecimento sobre a forma de atuação do IC, a estrutura da MCIV, e as informações da receptividade dessa proposta pelo público-alvo da instituição a

partir dos dados da pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?”, é possível avançar para próximo capítulo. No capítulo 4 serão alinhados os conhecimentos apresentados pelos referenciais teóricos utilizados, com os achados da RSL e as propostas apresentadas pelo IC.

4 “RECEPÇÃO, LEVANTAMENTO E ATAQUE”: LIGANDO OS FATORES ESSENCIAIS PARA O ENSINO DE VALORES

Os conhecimentos debatidos na construção deste trabalho apresentam alguns elementos opostos e outros complementares no entendimento do esporte como um meio para o ensino de valores. Ao indicar o esporte como um meio de ensino, sua característica educacional é enaltecida e a partir disso é possível adentrar as áreas de conhecimento da Sociologia e da Pedagogia. Os conceitos filosóficos auxiliam na explicação da importância do ensino de valores, e a RSL identifica na produção acadêmica específica do esporte, quais os elementos necessários para que a relação educacional do esporte com os valores como objeto de ensino possa ser profícua.

Esse foi o caminho percorrido na construção dessa pesquisa. Neste capítulo, os referenciais apresentados serão alinhados com os achados sobre a forma de atuação do IC e a sua metodologia. Dessa forma será possível analisar sob a ótica da Sociologia, Filosofia e Pedagogia do Esporte os fatores que contribuem para o ensino de valores, em particular aqueles realizados nas ações do IC.

Os referenciais teóricos utilizados na discussão sobre a socialização – Durkheim e Simmel – apresentam compreensões da sociedade e dos processos de socialização opostos. Durkheim (2011a) acredita que a sociedade é externa aos indivíduos e o processo de socialização acontece por meio da educação das regras morais aceitas socialmente e ocorre dos adultos para as crianças. Já para Simmel (1983a), a sociedade não está pronta, está em construção constante. Os indivíduos, por meio das interações, fazem e sofrem a sociedade e todos os tipos de interações contribuem para a socialização.

Apesar de visões sobre o processo educacional e o papel do indivíduo na sociedade serem opostos, essa pesquisa não tem o intento de colocá-los como excludentes, ou seja, não é necessário tomar os ideais de um ou outro sociólogo como sendo únicas. A opção por referenciais antagônicos surge para auxiliar na discussão das diferentes possibilidades da utilização da prática esportiva como espaço de socialização.

O IC não apresenta, declaradamente, em seus documentos, quais são as bases epistemológicas que norteiam a construção da sua concepção de sociedade e educação. Certamente essas concepções, mesmo que não declaradas, estão presentes nos discursos e nas ações desenvolvidas pela instituição. Compreender quais são essas bases pode servir como reforço para o que está sendo proposto, ou

então, a verificação para passar a atuar de outra forma. Essas rupturas e alterações já fizeram parte da história do IC, principalmente nos ajustes dos objetivos do projeto NIV.

A concepção de educação do IC se aproxima das ideias de Durkheim. Para ele, o meio social tem forte influência sobre o indivíduo, regulando os seus pensamentos, sentimentos e forma de agir. (VARES, 2010). A partir desse pensamento, a educação passa a ter um papel fundamental para Durkheim, com caráter propedêutico, regulando e adaptando o indivíduo a viver em sociedade. Os adultos, que já passaram pelo processo de socialização e incorporaram as regras da sociedade, exercem esse papel sobre as crianças. (VARES E BORTOLUCCI, 2015).

Durkheim (2011b) acredita que o papel da educação seja transmitir valores que contribuam para a manutenção da sociedade, formando uma moral coletiva, diminuindo os efeitos do individualismo que surgia exacerbado frente às modificações sociais que estava vivenciando. Lucena (2010) afirma que Durkheim compreendia que a sociedade poderia se desintegrar se os valores comuns enfraquecessem, estando a sociedade exposta aos perigos do individualismo. Para atingir esse intento, o sociólogo francês acreditava que a educação deveria transmitir um conjunto único de comportamentos, ideias e valores que servem de base para todos, ou seja, um “ideal de homem” que deve ser ensinado para todas as crianças. (DURKHEIM, 2011b, p. 52).

Aproximando os conceitos de Durkheim da sociedade do século XXI, o investimento no ensino de valores e, conseqüentemente, na construção da moral de crianças e jovens continuam sendo necessários. Tognetta e Vinha (2009), em pesquisa de campo realizada com jovens de 14 a 16 anos, investigaram quais seriam os valores identificados como importantes pelos jovens e quais atitudes que os deixavam indignados. Os resultados mostram que os jovens possuem alguns valores, porém não são condizentes com a moralidade. A noção dos adolescentes para o que é justo e moral é identificada como um senso de justiça individualista, em que os valores pesam para o individualismo ou ao alcance das suas relações afetivas. Esse quadro de individualismo é explicado pelo fato de que 76% dos participantes da pesquisa disseram que os valores não podem ser generalizados para qualquer ser humano. Esse resultado mostra que a moral, para esses jovens, está restrita à esfera privada, em detrimento da dimensão pública, ou seja, esses jovens não desenvolveram uma solidariedade ou um senso de comunidade.

Na MCIV, cooperação, responsabilidade, respeito e autonomia são os valores tidos como estruturantes, enquanto autoestima e superação e valores transversais são trabalhados em todos os núcleos, por meio das mesmas atividades padronizadas. Apesar da definição dos valores estar baseada em teorias de desenvolvimento como de Piaget e Kohlberg, que ratificam o desenvolvimento moral de acordo com a faixa etária, o componente cultural local não é considerado. Perkins e Noam (2007, p. 80) acreditam que os programas esportivos que apresentam melhores resultados precisam se conectar com a cultura local.

Os programas de desenvolvimento dos jovens baseados no esporte são sensíveis ao contexto cultural que envolve o programa. Isso significa que as regras e as expectativas são culturalmente relevantes e respeitadores dos valores únicos da população que está sendo atendida. Além disso, esses programas promovem deliberadamente a competência cultural, proporcionando um local para que os jovens experimentem trabalhar com jovens diferentes deles (tradução livre)⁸⁰.

A utilização de valores específicos, cada um tendo o foco de trabalho em uma categoria da MCIV, é uma estratégia apresentada pelo IC com o objetivo de fortalecer a internalização daquele valor, sendo possível trabalhar a sua aplicação em diferentes contextos como em casa e na escola, por exemplo. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011a). Durkheim faz uma reflexão sobre o papel da educação moral quanto à sua eficácia, que se aproxima dos direcionamentos do IC.

Pois, o que nos faz duvidar da eficácia da escola no que concerne à cultura moral é o fato de que esta nos parece implicar tal variedade de ideias, sentimentos, hábitos, que o mestre, durante os breves instantes em que as crianças permanecem sob sua influência, não disporia do tempo necessário para despertá-los e desenvolvê-los. (...) Para agir com eficácia, sobretudo quando a ação só pode ser exercida durante um período tão breve, é necessário ter um objeto definido, representado com nitidez; é preciso ter uma ideia fixa, ou um pequeno grupo de ideias fixas que operem como um pólo. (DURKHEIM, 2012, p. 37).

Para o ensino da moralidade, Durkheim (2011b) elenca três elementos essenciais que são a disciplina, o sentimento de pertencimento e a autonomia. Os dois primeiros elementos estão presentes na prática, principalmente, de esportes coletivos, considerando a obediência às regras da modalidade praticada ou

⁸⁰ Do original em inglês: “Sports-based youth development programs are sensitive to the cultural context surrounding their program. This means that the rules and expectations are culturally relevant and respectful of the unique values of the population that is being served. In addition, these programs deliberately foster cultural competence by providing a venue for youth to experience working with peers who are different from them”. (PERKINS; NOAM, 2007, p. 80).

campeonatos, e o relacionamento com a equipe, na busca de um objetivo coletivo. (NOGUEIRA, 2003).

As ações informadas pelo IC apontam para regras estabelecidas, que devem ser cumpridas por professores e alunos e não apontam muitas ações da construção coletiva. Os controles de indicadores e a padronização das aulas pode ser um indicativo de manutenção da qualidade nos diferentes núcleos espalhados pelo país. A descrição de eventos que poderiam proporcionar uma construção coletiva dos procedimentos, como o Simpósio de Professores e Coordenadores, é sempre no sentido de apresentação de novos procedimentos e da troca de experiências e não da construção coletiva.

A construção coletiva foi apontada na RSL como um dos fatores que contribuem para o ensino de valores por meio do esporte. A participação ativa na construção do conhecimento contribui para uma maior valoração da aprendizagem, além de criar um senso de comunidade fortalecido na busca de soluções para os problemas encontrados. (PERKINS; NOAM, 2007; TAVARES; COSTA; TUBINO, 2010).

O sentimento de pertencimento enfatizado por Durkheim (2012) como a necessidade do indivíduo de ligar-se a algo além dele mesmo, abrindo mão das vontades próprias em busca de algo maior, também é destaque na RSL. Além da convivência durante as atividades regulares dos projetos, o incentivo do IC para a realização de passeios, eventos e campeonatos pode auxiliar a ampliar esse sentimento.

A convivência em grupos e o estabelecimento de ligações entre os indivíduos são fundamentais para o desenvolvimento de valores e para a moralidade.

Ser “moral” implica em pensar nos outros, em qualquer outro, na humanidade... Ser “moral” implica em ter vontade: querer raciocinar além do próprio “eu”... Ser “moral” implica, às vezes, em perder vantagens imediatas para si em prol de outros que nunca conheceremos... (KADOOKA; LEPRE; EVANGELISTA, 2015, p. 1612)

O último elemento fundamental da moralidade para Durkheim é a autonomia, que também é o valor trabalhado na última categoria dos núcleos do IC. Apesar de parecer antagônico que Durkheim defenda a disciplina e a autonomia, é exatamente nessa relação que aparece a complexidade da vida social. O estímulo da razão e da inteligência tem por objetivo a “adesão esclarecida” das regras morais. (VARES; BORTOLUCCI, 2015). Vares (2011) afirma, que na visão de Durkheim, é necessário

primeiro alcançar o autocontrole e pressupostos sociais que somente a disciplina e o pertencimento a grupos sociais podem ensinar para, então, atingir o “espírito de reflexão”, que compreende a autonomia. Neste contexto, a autonomia é a capacidade de aceitar e refletir sobre as regras, ou seja, ter a consciência sobre as possibilidades de conduta.

A autonomia enfatizada pelo IC tem como palavras-chave “iniciativa, independência, responsabilidade pelos seus atos, liderança, tomada de decisão” (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011a, p. 6) e representa o último estágio de várias etapas, passando antes pela cooperação, responsabilidade e pelo respeito. As ações de autonomia estimuladas pela MCIV estão relacionadas a proposições de atividades para o aquecimento ou então sugestões para modificações nos exercícios da parte principal da aula. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2011a). Para Durkheim (2011, p. 73), “a liberdade é a filha da autoridade bem aplicada, pois ser livre não significa fazer o que bem entender, mas sim ter autocontrole e saber agir guiado pela razão e cumprir o seu dever”.

O professor desempenha papel fundamental para a educação da moralidade para Durkheim e também no ensino de valores na MCIV, além de ser o fator mais citado como determinante para o ensino de valores na RSL. Vares e Bortolucci (2015, p.138) afirmam que o professor é comparado a um sacerdote na concepção de Durkheim, por possuir uma grande “força moral”. Além disso, o sociólogo francês afirma que “é através do professor que a criança se comunica com a moral. É através do professor que a regra é revelada à criança, é dele que depende tudo”. (DURKHEIM, 2012, p. 154).

O IC credita ao professor o grande diferencial das suas atividades. Para a instituição, o professor deve acreditar no esporte como um elemento de transformação social e ser o exemplo dos valores que devem ser ensinados para os alunos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2013b). Entretanto, apesar dos resultados da RSL também valorizarem a figura do professor, é preciso refletir sobre a sua postura e relacionamento com os alunos. Hirma, Montagner, Baia e Matos (2012) citam que a criança respeita as regras quando demonstra respeito pelas pessoas que as determinam e esse vínculo pode ser criado pela admiração, medo ou ambos.

Vislumbrando essas três possibilidades de criação de vínculo entre alunos e professores, Santana (2015, p. 51) aponta o tipo de relação mais profícua no ensinamento de valores.

Por conseguinte, exige do mesmo que se afine com a ideia de que os valores morais são construídos (e não transmitidos) e que, portanto, é preciso criar um ambiente cooperativo, de trocas, no qual a criança se encontra com iguais e, entre estes, possa coordenar, simultaneamente, o seu ponto de vista e o alheio (reciprocidade). Transgredir o egocentrismo (a atitude de sair do centro) demanda, outrossim, a minimização da autoridade do professor (o que não significa a sua ausência). Explico: em estabelecendo uma relação tanto mais simétrica quanto possível (ainda que isso não seja de todo possível, afinal, para a criança, o professor é mais “velho”, mais “forte”, mais “sábio”), o professor permite à criança “caminhar com as suas próprias pernas”, o que demonstra o respeito daquele por esta. Isso é uma atitude, sobretudo, amorosa. Não significa dizer que a criança fará na aula o que bem entender.

As reflexões apresentadas por Santana apontam para outra forma de pensar sobre as posturas do professor que podem contribuir para o ensino de valores, uma postura que estimula a troca e não a transmissão de conhecimento. Apesar da vertente *durkheimiana* das concepções do IC é possível pensar sobre outras possibilidades de socialização por meio do Esporte que também contribuem para o ensino de valores, e que em alguns momentos também são identificáveis na MCIIV.

Considerando outras possibilidades de socialização, Simmel (1983b) acredita que a interação entre as pessoas é o que constrói a sociedade e afirma que as formas de interação são diversas, não se restringindo, por exemplo, à dominação e subordinação. Essas possibilidades de interações garantem que o processo de educação não ocorre somente do adulto para as crianças, sendo possíveis outras possibilidades.

O sociólogo alemão destaca que é a interação que desenvolve as formas sociais, e apesar das formas serem estruturadas no processo de interação e restringirem o comportamento dos indivíduos, os indivíduos também remodelam as formas, criando novos elementos dentro das formas estruturadas. (MAIA, 2001). Assim, mesmo a educação sendo uma forma estruturada dentro da sociedade, está sujeita a remodelações constantes resultantes de novos processos de interação.

Maia (2001) destaca a espontaneidade do indivíduo no pensamento de Simmel. Apesar da existência de práticas sociais institucionalizadas, os indivíduos têm espaço para conteúdos particulares e variáveis nas formas gerais. O caráter dual das formas é reforçado, considerando que “as formas operam sobre os indivíduos e os indivíduos operam sobre elas”. (MAIA, 2001, p.8).

Na sociologia do esporte, a socialização também está atrelada à interação. As concepções de identidade individual e do mundo social são estabelecidas no processo

interativo. Coakley (2015c) reflete sobre a socialização pelo esporte como um processo interacionista, quem pratica esporte influencia a sociedade e é influenciado por ela. Stigger e Thomassim (2013) também defendem que é necessário olhar para além da possibilidade de o esporte transmitir unilateralmente valores, é preciso considerar a função socializadora das relações.

Analisar as possibilidades educacionais do esporte envolve estar atento a esses entendimentos de socialização. Apesar de parecerem opostos, coexistem em propostas e metodologias adotadas por diferentes experiências, tendo ênfase maior em uma socialização como transmissão de valores ou em uma socialização como interação e construção de valores.

Para alcançar as possibilidades de educação de valores por meio da prática esportiva, a construção de uma metodologia adequada e com objetivos claros é necessária. Para Sanches e Rubio (2011), a prática esportiva pode ter uma repercussão positiva ou extremamente negativa na vida do praticante. Tudo depende da forma como essa prática é conduzida.

A construção de uma metodologia para o ensino de esporte também é um dos fatores apontados pela RSL como necessária para o ensino de valores por meio do esporte. Diferentes autores da área da Pedagogia do Esporte e da Filosofia afirmam que o aumento no desenvolvimento moral por meio do esporte não é automático, consequência da simples participação em atividades físicas. São as relações sociais que dão sentido às práticas, e não o pensamento inverso. (GIBBONS; EBBECK; WEISS, 1995; STIGGER; THOMASSIM, 2013; ISIDORI, 2015).

Doty (2006) enfatiza a utilização de uma metodologia fundamentada teoricamente e de um planejamento com objetivos para promover o desenvolvimento moral dos participantes. Esse planejamento deve ser construído e seguido por todos que fazem parte do ambiente esportivo como professores, administradores, pais e participantes. Korsakas (2009, p.61) é enfática ao afirmar a necessidade da relação entre as concepções filosóficas e a prática pedagógica para alcançar o potencial do esporte, afirmando que “não bastam os princípios filosóficos para que o esporte seja praticado adequadamente. É essencial que exista uma prática pedagógica capaz de transformar e concretizar o que as concepções filosóficas fundamentam”.

Machado, Galatti e Paes (2015) aprofundam as discussões sobre a necessidade de um tratamento pedagógico no processo educacional do esporte, especificamente no ambiente de projetos sociais. As autoras destacam a necessidade

de organização, sistematização e aplicação com foco no desenvolvimento amplo dos participantes, superando a visão da utilização do esporte para manter esse público ocupado e longe de possíveis confusões.

O esporte, para contribuir com a educação, deve ser alvo de tratamento didático-pedagógico a fim de fomentar a cultura esportiva e de estimular a criticidade da cultura geral da comunidade que abriga sua prática. Nesse sentido, os projetos sociais, ao ofertarem o esporte como meio de cidadania, devem estruturar seu programa esportivo a fim de oferecer prática e reflexão, para formar e transformar. (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, p.415).

A Pedagogia do Esporte apresenta possibilidades para a organização de uma metodologia de ensino de esportes que seja capaz de contemplar o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos. (PAES, 1996; CÔTÊ; FRASER-THOMAS, 2007; BARROSO; DARIDO, 2009; MACHADO; GALATTI; PAES, 2014). Para analisar a MCIV dentro dos preceitos da Pedagogia do Esporte serão utilizados os referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural propostos por Paes (1996) e por Machado, Galatti e Paes (2014).

A análise de uma metodologia que está sendo aplicada em diferentes espaços, a partir dos referenciais da Pedagogia do Esporte, se faz pertinente frente às afirmações de Rodrigues, Darido e Paes (2013). Para esses autores, as propostas apresentadas atualmente se referem muito à formação do cidadão ou então à formação integral dos que praticam esportes, entretanto, “identifica-se na maioria das obras alusão ao que deve ser ensinado, sem que haja preocupação de indicar estratégias metodológicas para o desenvolvimento desse referencial”. (RODRIGUES; DARIDO; PAES, 2013, p. 327).

A MCIV apresenta uma progressão para o ensino da modalidade voleibol para crianças de nove a quinze anos, aliado ao ensino de valores. O tamanho da quadra, número de jogadores, tamanho e peso da bola e regras do jogo são adaptadas para a capacidade física dos alunos, visando facilitar a aprendizagem da modalidade. Miron (2011) e Bizzochi (2016) apontam algumas características do jogo de Voleibol que o torna uma modalidade de difícil aprendizado. A modalidade é caracterizada por ter um jogo aéreo em que não é possível segurar a bola, ou seja, a habilidade técnica precisa ser apurada e o raciocínio precisa ser rápido. Os movimentos dos fundamentos são antinaturais, como o rebater a bola no caso do fundamento manchete. Além disso, o erro técnico ou tático de um jogador confere ponto para a equipe adversária, acrescentando uma pressão extra em quem joga.

As aulas da MCIV são divididas em três momentos sendo que cada um deles tem foco para diferentes competências. O primeiro momento é destinado para a técnica individual, o segundo para a tática e o terceiro para o jogo (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b). O referencial técnico-tático discute sobre as diferentes estratégias para o ensino das habilidades esportivas. A MCIV utiliza-se do método analítico-sintético e do método global-funcional. Ferreira, Galatti e Paes (2015) afirmam que, devido às diferentes formas de aprendizado das pessoas, não se pode estabelecer somente um único método para o ensino técnico-tático. A utilização de diferentes abordagens é o ideal para os autores.

A adaptação das dimensões da quadra, número de jogadores por equipe e a simplificação das regras é defendida por Coakley (2015c), que afirma que a redução no tamanho das equipes aumenta as possibilidades de envolvimento com a modalidade, porque a criança tem contato com a bola um maior número de vezes, além de outros benefícios.

A ação pode ser aumentada alterando ou eliminando certas regras, mudando a estrutura de jogos e usando equipes menores e áreas de jogo. Mas muitos adultos resistem a essas mudanças porque querem que os jogos se assemelhem ao que ocorre nos esportes de elite e adultos. Eles dizem que as crianças devem desempenhar "a coisa real" para aprender o esporte corretamente e esquecem que as crianças estão mais interessadas na ação do que imitar adultos e seguir regras que nunca foram destinadas a maximizar a diversão de uma criança. (COAKLEY, 2015c, p. 101, tradução livre⁸¹).

Seguindo o raciocínio de Coakley com a preocupação de tornar a prática esportiva atraente e divertida, a presença do jogo é fundamental. A MCIV determina que os últimos quinze minutos de todas as aulas devem ser destinados ao jogo. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015c). Venditti Júnior e Sousa (2008) e Coakley (2015c) afirmam que o jogo é o elemento de motivação para os alunos, além de ser também um excelente momento de aprendizado. Ferreira, Galatti e Paes (2015) afirmam que em todo o momento do jogo são apresentados problemas que exigem uma resposta ou solução do aluno. A aprendizagem técnica e tática da modalidade são instrumentos para auxiliar nessa tomada de decisão. A escolha da melhor opção

⁸¹ Do original em inglês: "Action can be increased by altering or eliminating certain rules, changing the structure of games, and using smaller teams and playing areas. But many adults resist these changes because they want games to resemble what occurs in elite, adult sports. They say that children must play "the real thing" to learn the sport properly, and they forget that children are more interested in action than mimicking adults and following rules that were never intended to maximize a child's fun." (COAKLEY, 2015c, p. 101).

e a segurança para tomar decisões podem ser transferidas do ambiente esportivo para outros ambientes.

Na pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?” o prazer sentido no momento do jogo se reflete nas respostas de 71% dos participantes que afirmaram que este é o momento mais apreciado por eles na aula. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2014b).

Apesar da necessidade da presença do jogo, Mead (1992) alerta para a adaptação das características desse jogo aos estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Até os 12 anos, as crianças não apresentam desenvolvimento para entender posicionamentos táticos. Isso porque até essa faixa etária, a criança não consegue “se colocar no lugar do outro”, ou seja, ter o ponto de vista de outra pessoa. Portanto, os jogos até essa faixa etária devem ser simplificados, com baixas exigências de táticas defensivas e ofensivas e trocas de posicionamento.

Os resultados da pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?” sobre o nível de aprendizagem da modalidade esportiva (Voleibol, Futebol de Areia, Capoeira e Voleibol de Areia) auxiliam na compreensão da estruturação da MCIV quanto ao referencial técnico-tático. Para 94,97% dos respondentes da pesquisa, eles aprenderam a jogar “Muito Bem” ou “Bem” a modalidade específica do projeto do qual fizeram parte. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2014b). Esse dado isolado não permite avaliar a efetividade da proposta da MCIV, e essa não é a proposta dessa pesquisa, mas auxilia na compreensão da MCIV frente a um dos referenciais preconizados pela Pedagogia do Esporte.

O referencial socioeducativo está relacionado ao ensino de princípios, valores e comportamentos. (PAES, 1996). Entretanto, antes de abordar diretamente a proposta da MCIV para o ensino de valores é necessário refletir sobre a problematização apresentada por Stigger e Thomassim (2013) que apontam para uma associação direta entre esporte e valores “positivos”. Os autores discutem que também pode existir uma relação entre esporte e valores “negativos”. Situações da prática esportiva podem promover ou o condicionamento ou o raciocínio e julgamento moral levando a comportamentos morais positivos ou negativos. (DA COSTA et al., 2007).

Frente à essa constatação, os pensamentos de Simmel, explicados por Maia (2001), auxiliam a compreensão de como determinados valores passam a ser significados para os indivíduos.

O que define as atitudes individuais não é a mera interiorização de normas, mas a relevância da situação imediata, sendo que o significado é determinado pela negociação individual, ou melhor, pela reação dos outros ao ato do indivíduo. (MAIA, 2001, p.8).

As propostas da MCIV para o ensino de valores são muito enfáticas na possibilidade de mostrar a aplicação de determinado valor em ações práticas. Segundo o material que descreve a MCIV, as logísticas utilizadas durante as aulas favorecem aplicação do valor em todos os momentos. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2015b). Inclusive, o protocolo da “Avaliação de Valores”, realizada pelos professores, está baseado em comportamentos observáveis que expressam os valores (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2016a).

Sendo a prática esportiva um momento relevante para os alunos, a condução do trabalho com valores do IC estaria próxima dos pensamentos de Simmel. Santana (2003, p.4), em sua dissertação sobre a Pedagogia do Esporte e a moralidade infantil, indica qual o melhor ambiente para a construção da moralidade.

Em dialogando com os autores presentes nesta dissertação foi possível descobrir que pessoas autônomas não se formam com belos discursos, mas a partir de um ambiente que enseje trocas entre os indivíduos, baseado no respeito mútuo, na reciprocidade, na cooperação e em relações democráticas. Está aí um caminho interacionista para educar a moralidade infantil.

Mesmo oferecendo um ambiente propício e relações que estimulem a internalização de valores, o acompanhamento do desenvolvimento da compreensão destes apresenta dificuldades. Caron et al. (2017) afirmam que não se pode estabelecer uma relação causa-efeito imediata, ou seja, como outros conteúdos, não é possível aplicar uma prova para saber se o aluno aprendeu valores. Essa internalização ocorre em uma interdependência nem sempre planejada entre as atividades desenvolvidas no ensino do voleibol e a prática social dos alunos envolvidos. Por meio da participação nas tarefas desempenhadas nas aulas, os alunos do IC aprendem as técnicas e táticas do jogo, e, para além disso, incorporam valores a partir das situações emocionais e conflituosas que a prática de um esporte coletivo é capaz de proporcionar.

A pesquisa realizada pelo IC com os alunos egressos questionou quais valores os ex-alunos tinham aprendido no projeto. Os quatro valores mais citados em ordem decrescente foram: trabalho em equipe, respeito, responsabilidade e comprometimento. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2014b). É relevante lembrar que

alguns ex-alunos responderam à pesquisa mais de dez anos após deixarem de participar das atividades regulares do projeto. O trabalho em equipe, valor mais citado pelos ex-alunos, e o comprometimento, não fazem parte dos valores trabalhados na MCIV, entretanto, pode ser que tenha ocorrido uma ressignificação dos valores em outros contextos sociais que proporcionaram este resultado.

Após a análise da MCIV sob o referencial técnico-tático e do referencial socioeducativo, é possível avançar para o referencial histórico-cultural, que compreende o conhecimento histórico da modalidade e reflexões sobre como o esporte pode influenciar e ser influenciado pela sociedade como, por exemplo, a violência entre torcidas, o *doping*, o *marketing* esportivo, entre outros. (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

Apesar de apresentar ações estruturadas para os referenciais técnico-tático e socioeducativo, a MCIV não apresenta, nos materiais destinados à capacitação dos professores, nenhum referencial sobre como trabalhar o referencial histórico-cultural. O programa educacional “Escolha Certa” teve, principalmente na edição sobre esporte sem violência, uma abordagem mais próxima do referencial histórico-cultural. Mesmo assim, as ações com o “Escolha Certa” não são desenvolvidas anualmente com os alunos do IC, sendo que a última ação realizada com esse material para os alunos dos projetos do IC foi em 2011. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2012c).

A proposta da Pedagogia do Esporte é dar um tratamento pedagógico ao processo de ensino por meio do esporte que não seja reducionista, focado somente no desempenho físico, habilidades esportivas ou nos objetivos competitivos. Os estudos dessa área discutem as possibilidades da educação pelo esporte abranger os aspectos físicos, sociais e culturais, primando pelo completo desenvolvimento humano. (SOUZA; SCAGLIA, 2004; BENTO, 2006). Após a análise da MCIV frente aos três referenciais da Pedagogia do Esporte, é possível estabelecer uma relação com uma das perguntas da pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?”

A referida pesquisa questionou os participantes sobre a contribuição do projeto no desenvolvimento dos ex-alunos como cidadãos. Havia quatro opções de respostas (Muito, Mais ou Menos, Pouco ou Nada) e os maiores resultados foram de 78% para “Muito” e 19% para “Mais ou Menos”. Antes de rejeitar os resultados dessa resposta por não considerar outras influências ou de destacar a MCIV, é necessário fazer duas reflexões.

A primeira reflexão se refere ao entendimento do que é ser cidadão. Caron et al. (2017, p. 43) explicam que é “a conscientização individual de uma construção baseada em valores sociais, éticos e morais pautada por uma matriz cultural e delimitada por um determinado período histórico”. Entendendo o “ser cidadão” nesta perspectiva, pode-se afirmar que as ações do projeto contribuíram para a construção dessa conscientização, podendo ter colaborado para o desenvolvimento do cidadão.

Uma segunda reflexão é referente à relação desse ex-aluno com a sociedade, sendo necessário saber como ele se enxerga dentro da sociedade e como ele se posiciona frente aos conflitos sociais. Para isso, seriam necessárias outras metodologias de pesquisa que pudessem observar e acompanhar por mais tempo o ex-aluno.

Considerando essas duas reflexões não é possível negar, nem exaltar a contribuição das atividades do IC para a formação do cidadão. É importante lembrar que o ambiente em que a criança está inserida exerce influência sobre ela e sobre os seus posicionamentos.

Seguindo a reflexão sobre outras influências que podem ser determinantes no ensino de valores, a RSL elencou fatores que precisam estar presentes em uma proposta com esse objetivo. A atuação do professor foi o fator de contribuição com maior número de indicações na RSL. Aproximando da pesquisa realizada com os alunos egressos do IC, os resultados de pergunta específica sobre os professores demonstram uma boa relação entre estes e os alunos.

Notas 9 e 10 foram atribuídas aos professores por 92% dos respondentes. A identificação e a admiração que os alunos estabelecem e cultivam pelos professores é um elemento importante, podendo facilitar a transmissão dos valores estimulados na aula. O professor exerce o papel de exemplo de valores para o aluno na concepção do IC. Para atingir esses resultados, o IC investe na capacitação do profissional, com curso de credenciamento inicial para alinhamento da filosofia do projeto, acompanhamento sistemático de coordenadores que auxiliam nas dúvidas sobre a aplicação da MCIV e avaliam o desempenho do núcleo e também encontros bianuais para aperfeiçoamento dos profissionais.

O investimento na capacitação dos profissionais que atuam nos projetos esportivos é uma preocupação da Pedagogia do Esporte e também um fator necessário apresentado na RSL. Aprimorar os conhecimentos sobre etapas de desenvolvimento de crianças e adolescentes, ampliar o conhecimento sobre a

realidade local do espaço em que se está trabalhando, entendendo as necessidades e possibilidades do público alvo, além de um equilíbrio entre o referencial técnico-tático e o socioeducativo durante as práticas, são as recomendações mais específicas. (SANCHES; RUBIO, 2011; RODRIGUES; DARIDO; PAES, 2013).

Ao juntar as boas avaliações para os professores, as aulas e os eventos apresentados na pesquisa com os alunos egressos, acredita-se que o ambiente em que o projeto se desenvolve seja positivo e agradável, favorecendo a manutenção e a presença dos alunos. Algumas características para um ambiente positivo apontados na RSL como um ambiente inclusivo, de respeito às diferenças e sem cobranças excessivas (PERKINS; NOAM, 2007; HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015), podem ser encontradas na MCIV. Os alunos não são selecionados ou excluídos pelo nível de habilidade técnica. Apesar de inicialmente o projeto Centro Rexona de Excelência do Voleibol ter objetivos claros de detecção e formação de futuros atletas, as transformações que aconteceram na filosofia do projeto prezam hoje por uma formação ampla, com foco em valores.

É importante destacar que, por mais que o IC não almeje a formação de grupos competitivos, a competição não foi retirada da metodologia sendo presente nas ações dos projetos. Balbino et al. (2013) afirmam que a competição é um elemento até motivador no momento da iniciação. Para os autores, a criança é atraída para o esporte por assistir campeonatos de atletas profissionais. O que precisa ser considerado na relação com a competição é a forma como é apresentada às crianças e os objetivos a que se destina.

O “Guia de Eventos 2017/18” do IC apresenta alguns conceitos principais que devem estar no planejamento de todos os eventos que realiza. São eles: “jogar o maior número de vezes possível; trabalhar valores de forma intencional e otimizar espaço para melhorar aproveitamento”. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017d, p. 9). Baseado nesses conceitos, o IC não utiliza o sistema de eliminatória simples em seus eventos, procurando sempre fazer com que o aluno jogue várias vezes, tendo a possibilidade de ganhar e perder e assim aprender a lidar com ambos os sentimentos.

O ambiente das aulas do projeto promove a interação entre alunos com diferentes perspectivas e visões de mundo. Quanto mais diversificado for o ambiente de convivência no projeto, mais enriquecedor pode ser para os alunos participarem dessas trocas, que são ampliadas para além da aprendizagem de uma modalidade esportiva. Waizbort (2000b) explica que, para Simmel, a quantidade de relações

proporcionadas pelo ambiente é significativa e precisa ser considerada, porque tudo parte de uma relação. A sociedade é um conjunto de interações e, a partir de cada interação é possível adentrar a teia do todo.

As interações promovidas pelo ambiente positivo do projeto podem evoluir para amizades. Na RSL a influência dos amigos aparece como um dos fatores que contribui para o ensino de valores. A interação estabelecida pelas amizades em diferentes ambientes é fundamental na estruturação da sociedade. Para Simmel (2006, p. 17), “a sociedade, cuja vida se realiza num fluxo incessante, significa sempre que indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si e pela determinação recíproca que exercem uns sobre os outros”.

As amizades feitas durante o período de participação regular das aulas do projeto receberam nota 10 para 60% dos respondentes e nota 9 para 17% dos respondentes da pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?”. Ao serem questionados sobre a manutenção das amizades após a participação nas atividades regulares do projeto, 89% dos participantes afirmaram que continuaram com as amizades.

A manutenção de amizades indica a hipótese de que o esporte colaborou para a criação de relações sociais duráveis. Neste sentido, o fator convivência entre os alunos é fundamental para a concretização da proposta filosófica do Instituto Compartilhar, pois os mesmos estabeleceram trocas simbólicas não somente durante suas participações no IC nas aulas, jogos e demais eventos, mas continuam se relacionando após a saída do projeto, ou seja, em maior ou menor escala, transmitindo valores uns aos outros. (CARON et al., 2017).

Essas relações podem não estar limitadas somente entre os alunos, mas se expandem também para a escola onde o projeto está inserido e para a família. A união dessas três instituições, alinhadas com os mesmos propósitos favorece a apropriação dos valores pelas crianças e adolescentes. (SANCHES; RUBIO, 2011).

Para a criação de vínculos e fortalecimento das amizades, a adesão às atividades dos projetos é fundamental. Quanto maior a exposição dos alunos a um ambiente que reforça e estimula atitudes positivas, maiores são as possibilidades de mudanças comportamentais e benefícios para a socialização, afetividade e respeito às regras. (VANDELL; PIERCE; DADISMAN, 2005; CANDALL et al., 2013). Os dados da pesquisa realizada com os egressos, considerando a participação nas diferentes categorias, aponta que mais de 77% participou de duas ou mais categorias, significando a manutenção nas atividades do projeto por pelo menos dois anos.

A atenção à adesão dos alunos ao projeto deve ser constante para o IC, considerando que a aprendizagem das habilidades da modalidade Voleibol acontece lentamente, assim como a internalização dos valores. A adesão significa não somente a permanência como aluno matriculado no projeto, mas também tem grande relação com a frequência nas atividades. O IC tem como meta uma taxa de frequência superior a 75%, considerando as aulas dadas. No ano de 2016, a média da taxa de frequência de todos os núcleos da instituição foi de 81%. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c).

A taxa de evasão também demonstra a adesão dos alunos aos projetos. A meta estipulada pelo IC é que a evasão seja menor que 8%, e no ano de 2016 a taxa de evasão de todos os núcleos foi de 3%. (INSTITUTO COMPARTILHAR, 2017c). Entretanto, apesar da publicidade desses dados indicarem resultados satisfatórios para a adesão aos projetos, o IC não divulga a taxa de rotatividade dos alunos. Conhecer a taxa de rotatividade seria um dado interessante para verificar a adesão. É possível que um número considerável de alunos não efetue a matrícula de um ano para outro, porém o número de vagas é preenchido com alunos novos. Esses alunos que não voltam para o projeto não contam como alunos evadidos, ou seja, não impactam na taxa de evasão. Se o objetivo é manter o aluno a maior quantidade de tempo no projeto, a rotatividade também precisa ser investigada.

Analisar o ensino de valores por meio da prática esportiva sob as perspectivas da Sociologia, da Filosofia e da Pedagogia do Esporte abre um espectro de variáveis que se relacionam e exercem influência mútua entre elas que não é possível determinar uma sequência hierárquica sobre o que é mais relevante. Moraes Filho, (1983, p. 15) enfatiza essa quantidade de possíveis influências ao afirmar que “a personalidade do indivíduo encontra-se entrecruzada por numerosos círculos sociais, que lhe condicionam a consciência moral”.

Partindo dessa constatação e considerando todos os fatores indicados até o momento, entende-se o processo de aprendizagem dos valores como não linear e complexo. Os fatores elencados apresentam uma interdependência entre eles, sem uma hierarquização. Waizbort (200b) afirma que, devido a essa interdependência, as atitudes individuais nunca podem ser vistas como independentes, mas sim como influenciadoras de todo um conjunto.

As palavras que representam o significado da participação nos projetos do IC para os ex-alunos respondentes da pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?” podem indicar o complexo processo não linear de aprendizagem de valores e a

interdependência dos fatores que favorecem essa aprendizagem. Os destaques para as palavras “Aprendizado”, “Tudo” e “Alegria”, para ilustrar com as três palavras mais citadas, levam a entender que o esporte ofertou oportunidades diferenciadas de socialização. Mesmo que o objetivo fosse a aprendizagem da modalidade Voleibol e dos valores de cooperação, responsabilidade, respeito e autonomia, os resultados são mais abrangentes e diferenciados.

Entretanto, a interdependência dos fatores de ensino de valores por meio do esporte e as interações sociais que o esporte favorece sejam positivas no sentido de ampliar as possibilidades de socialização, essas também dificultam o processo de aferição desse processo educacional por meio do esporte. A construção crítica de procedimentos para avaliação dos efeitos da participação esportiva em projetos sociais que tenham atenção com os fatores apontados pela RSL é uma necessidade para avançar ainda mais nos estudos dessa temática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o ensino de valores por meio do esporte é uma área nebulosa, em que poucas afirmações podem ser feitas, e os resultados desse processo educacional ainda são inconsistentes. Com o entendimento da necessidade e importância do ensino de valores e buscando evidenciar o papel do esporte nesse processo, essa pesquisa cumpre com o objetivo geral de identificar na literatura científica quais os principais fatores que contribuem para o ensino de valores por meio do esporte e quais desses fatores se fazem presentes na MCIV.

Para atingir esse objetivo, primeiro foi necessário compreender o embasamento das iniciativas que visam ensinar valores por meio do esporte. Neste ponto, destacamos que a rede de conhecimentos e as bases epistemológicas e filosóficas precisam ser definidas e nítidas para todos os profissionais envolvidos, porque serão refletidas nas atividades desenvolvidas com o público-alvo dos projetos. Caso esses procedimentos e cuidados não sejam tomados, corre-se o risco de não se alcançar os benefícios possíveis da prática esportiva, ou propor objetivos que são improváveis de serem alcançados.

Para atender o objetivo de identificar os fatores que contribuem para o ensino de valores por meio do esporte, inicialmente foi utilizada uma base teórica composta pelo entendimento dos processos de socialização, as bases filosóficas para o ensino de valores e para a construção da moral, bem como o tratamento pedagógico dado ao esporte para atingir seu potencial educacional. Posteriormente, a RSL identificou, em artigos publicados em português e em inglês, dez categorias que contribuem para o ensino de valores, a saber, em ordem alfabética: adesão, ambiente, amizade, capacitação profissional, construção coletiva, influência de outros contextos, metodologia, pertencimento, professor e regras.

A categoria que contribui para o ensino de valores com maior destaque no material analisado na RSL foi o professor. As formas adequadas de atuação do professor para influenciar positivamente os alunos praticantes de esportes não são consenso, podendo ter uma inclinação mais autoritária e de exemplos de conduta moral ou então, uma postura mediadora, buscando construção dos valores em conjunto com os alunos.

A segunda categoria com maior destaque na RSL foi a necessidade de existir uma metodologia sistematizada e adequada para que se possa atingir os objetivos

estimados. A construção de uma metodologia engloba concepções filosóficas e pressupostos pedagógicos que não podem passar despercebidos. Facilitar a aprendizagem da modalidade escolhida, adaptando as exigências técnicas para a faixa etária das crianças, além de estabelecer uma progressão pedagógica adequada são alguns dos conhecimentos da pedagogia do esporte fundamentais nessa construção. Além disso, reconhecer o esporte na sua capacidade total de educação envolve mais do que somente o ensino das habilidades técnicas e físicas. Uma metodologia adequada para o ensino de valores deve compreender, além da dimensão técnico-tática, as dimensões socioeducativa e histórico-cultural.

Ao relacionar os fatores indicados com a forma de atuação do IC será possível propor espaços para aprimoramento, fortalecendo as atividades desenvolvidas pelos seus projetos há mais de 20 anos. O IC valoriza a postura do professor, creditando a ele um bom relacionamento com os alunos e conseqüentemente o ensino de valores.

Além disso, o IC valoriza a complexidade da MCIV. A partir da análise documental, foi possível identificar que a MCIV abrange quase todos os aspectos apontados pela RSL, entretanto, apesar do foco nas dimensões técnico-tática e socioeducativa, a dimensão histórico-cultural é pouco referenciada. Orientações para desenvolver a dimensão histórico-cultural podem ser incorporadas para a MCIV para completar essa lacuna.

É interessante observar como quase todos os fatores apontados na RSL se relacionam com o professor, com a metodologia ou com ambos. O professor tem papel decisivo na criação de um ambiente positivo, em incentivar o sentimento de pertencimento e a adesão. Já a metodologia estabelece como as regras serão implantadas e as possibilidades de construção coletiva de diferentes aspectos dentro das atividades. A capacitação dos profissionais prepara os professores para conhecerem e aderirem os direcionamentos da metodologia. As amizades e a influência de pais e da escola são os fatores que apresentam menor relação com o professor, porém esse pode estimular uma aproximação dessas esferas, para motivar uma reflexão fortalecendo uma linguagem aproximada, principalmente aos direcionamentos da educação moral.

Praticamente todos os fatores que contribuem para o ensino de valores por meio do esporte podem ser transferidos para outras atividades educacionais, especificamente quando os resultados da pesquisa dão maior ênfase aos fatores da influência do professor e da metodologia utilizada. Entretanto, a principal reflexão se

dá no sentido da atribuição do ensino de valores às atividades esportivas, e não a outras atividades educacionais. As informações levantadas pela RSL podem contribuir para que outras iniciativas de ensino de valores por meio do esporte possam organizar as suas ações observando esses dez fatores, podendo assim potencializar as características educacionais da prática esportiva.

A atração exercida pelo esporte sobre crianças e adolescentes pode ser um dos fatores que contribuem para essa atribuição. Coatsworth e Conroy (2007) afirmam que a atividade física é um “gancho” que atrai e mantém os jovens participando dos projetos, afirmando ainda que poucas atividades são tão “magnetizantes” como o esporte para os jovens, e a partir desse apelo, é possível inserir outros elementos educacionais nas atividades esportivas. Rutten et. al (2007) são mais enfáticos ao afirmarem que os jovens não praticam esportes para serem educados e sim para se divertirem e aprendem habilidades esportivas.

Além da motivação das crianças e jovens pela prática esportiva, o tipo de experiências por meio do esporte pode contribuir para o ensino de valores. Puig (1998, p. 196) afirma que as capacidades de reflexão e ação moral são construídas em situações que proporcionam experiências morais que “desencadeiam dúvidas, conflitos, dor, moléstias ou crises, e nos vemos obrigados a elaborá-las para recuperar a coerência e a estabilidade perdidas”. Segundo o autor, são nessas situações que se adquirem os guias de valor e se orienta a identidade moral.

A prática esportiva oportuniza momentos em que as experiências de dúvida, conflito, crises, entre outras, são vividas com grande intensidade, inclusive são experiências vividas corporalmente. A motivação em participar de atividades esportivas também pode estar relacionada ao uso do corpo e a aprendizagem de valores pode ser potencializada quando as situações morais também são vividas pelo corpo.

Considerando o recorte dessa pesquisa, é preciso salientar que não houve a coleta de dados diretamente com os alunos e demais profissionais envolvidos com os projetos. Apesar da utilização de dados da pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?”, que traz a opinião dos beneficiários das ações do IC, é evidente a dificuldade de estabelecer uma relação causa-efeito no aprendizado de valores, dada as interferências de múltiplos outros contextos. Assim, a utilização dos resultados dessa pesquisa foi feita com cautela, já que os resultados positivos não podem ser atribuídos

somente a MCIV. Essa limitação parece ser uma dificuldade iminente para projetos e estudos que buscam compreender a relação entre valores e esporte.

Soma-se a isto, o fato de que a pesquisa se fundamentou em investigações científicas e em documentos que registram o histórico de funcionamento dos projetos do IC. O aprofundamento desse debate demandaria entrevistas com professores, coordenadores e alunos, que poderiam auxiliar em uma melhor compreensão de como os fatores levantados por meio da RSL se aplicam na implementação da MCIV, bem como são compreendidos ou incorporados pelos beneficiários. Entretanto, dada a própria limitação temporal para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, esse procedimento não foi preconizado para esse momento.

A partir dos dez fatores identificados na RSL, abre-se a possibilidade de analisar outras metodologias de ensino de valores por meio do esporte, em diferentes projetos esportivos. Essas análises podem comparar resultados e verificar até que ponto os fatores identificados se aplicam, considerando ainda quais deles aparecem com maior frequência ou têm maior grau de importância. Em momento posterior, essas investigações poderiam identificar processos de avaliação visando conhecer a efetividade de projetos para o ensino de valores por meio do esporte.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. S. de; MARCHI JUNIOR, W. Das “origens” do esporte na Inglaterra aos Jogos Olímpicos Idealizados por Coubertin: um olhar da produção acadêmica em língua inglesa. **Revista Educação Física UEM**, Maringá, v. 26, n. 3, p. 495–504, set. 2015.
- ALVES, W. V. **Uma breve história das crises econômicas**. Fdigital, 1ª ed, 2012.
- ANDRÉ, M. H.; HASTIE, P.; ARAÚJO, R. F. O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 37, n. 4, p. 323-332, 2015.
- ARMOUR, K. What is sports pedagogy and why study it? In: ARMOUR, K. (Org.). **Sport pedagogy: an introduction for teaching and coaching**. Londres: Routledge, p. 11-23, 2011.
- ARNOLD, P J. Olympism, sport, and education. **Quest**, v. 48, n. 1, p. 93-101, 1996.
- BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. **Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 71-90, 2005.
- BALBINO, R. S.; GALATTI, L. R.; FERREIRA, H. B.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: significações da iniciação esportiva e da competição. In: REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. (Orgs.). **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013. p. 41-68.
- BÁRBARA, L. B. A vida e as formas da sociologia de Simmel. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n.2, p. 89-107, nov. 2014.
- BARBIRATO, F. R. **A Socialização em contextos de projetos socioesportivos: um estudo de caso na Fundação Gol de Letra**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2005. 143f. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3 reimp 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO, A., L., R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, atitudinal e procedimental. **Revista Educação Física UEM**, Maringá, v.20, n.2, p. 281–289, 2009.
- BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, maio/ago, 2003.
- BASSO, F.; TAVARES, O. O enquadramento axiológico do ensino dos esportes: problemas e perspectivas. **Revista da Alesde**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 96-106, 2012.
- BATAGLIA, P. U. R; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o Desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e

competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.

BEAN, C.; FORNERIS, T. Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate positive youth development. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, n.4, p. 410-425, 2016.

BENTO, J. O. Pedagogia do desporto: definições, conceitos e orientações. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 03-97.

BETTI, M. Esporte, educação e socialização: algumas reflexões à luz da sociologia do esporte. **Kinesis**, Santa Maria, v.4, n.1, p. 31-43, 1988.

BINDER, D. L. "Olympism" revisited as context for global education: implications for physical education. **Quest**, v. 53, n. 1, p. 14-34, 2001.

_____. Teaching Olympism in schools: Olympic education as a focus on values education. **International Chair in Olympism Lecture, Centre for Olympic Studies**. Autonomous University of Barcelona: Spain, v. 5, 2005. Disponível em: <<http://olympicstudies.uab.es/lectures/web/pdf/binder.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Olympic values education: evolution of a pedagogy. **Educational Review**, v. 64, n. 3, p. 275-302, 2012.

BIZZOCHI, C. **O Voleibol de alto nível: da iniciação a competição**. 5 ed. Barueri: Manole, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Magister, 1997.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRITO, S. M.; MORAIS, J. V. de; BARRETO, T. V. Regras de jogo *versus* regras morais: para uma teoria sociológica do *fair play*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 133-146, 2011.

CANDAL, C.; LOBO, T.; OBERG, L.; RIBEIRO, C.. **Avaliação de Impacto - O que mudou? Relatório Final**. 2013. Disponível em: <<http://www.efeiportesporte.com.br/site/arquivo/RelatorioImpactoEALeme2012.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CARDOSO, C. M. Ciência e Ética: alguns aspectos. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n.1, p. 1-6, 1998.

CARDOSO, U.C.; CARNEIRO, V. L. N.; RODRIGUES, E. R. Q. **OSCIIP: organização da sociedade civil de interesse público**. Série Empreendimentos Coletivos. Brasília: Sebrae, 2014.

CARMO, R. L. do; HOGAN, D. J. O desafio do desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Campinas, v. 12, n. 1/2, p. 201-204, 1995.

CARON, A. E. G.; MOREIRA, T. S.; AFONSO, G. F.; MARCHI JÚNIOR, W. Desenvolvimento humano e transmissão de valores nos projetos socioesportivos do Instituto Compartilhar: a perspectiva dos ex-alunos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 31-49, maio/2017.

CASTANHEIRA, M. A. V. **Capital Social, Sustentabilidade e Esporte**: elementos para a construção de uma educação em valores a partir do esporte voleibol. 2008. 253 f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Organização e Desenvolvimento) – UNIFAE – Centro Universitário Franciscano, Curitiba, 2008.

CASTANHEIRA, M. A. V.; DANGUI, R. V. B. **Marketing Social e Responsabilidade Social: estratégias de qualidade para o novo milênio**. 2001, 234f. Monografia (Pós-Graduação *Latu Senso* em Gestão de Qualidade e Produtividade) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHOW, G. M.; MURRAY, K. E.; FELTZ, D. L. Individual, team, and coach predictors of players' likelihood to aggress in youth soccer. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 31, n. 4, p. 425-443, 2009.

COAKLEY, J. Sport and Socialization. **Exercise and Sport Sciences Reviews**, v. 21, n. 1, p. 169-200, 1993.

_____. Sport Specialization and its effects. In: PRETTYMAN, S. S.; LAMPMAN, B. (Ed.). **Learning Culture through Sports**. 2nd ed. Lanham: Rowman & Littlefield, INC. 2011a. p. 7-19.

_____. Youth sports: what counts as "Positive Development"? **Journal of Sport and Social Issues**, v.35, n. 3, p. 306-324, 2011b.

_____. Assessing the sociology of sport: on cultural sensibilities and the great sport myth. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 50, p. 402-406, 2015a.

_____. Sport and character development among adolescents. **Sports in Society's Online Learning Center (OLC)**. 2015b. Disponível em: <http://www.mhhe.com/coakley11e>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. **Sports in Society: Issues and Controversies**. 11. ed. New York: McGraw-Hill Education. 2015c.

COALTER, F. **Sport for development: What game are we playing?**. New York: Routledge, 2013.

COATSWORTH, F. D.; CONROY, D. E. Youth sport as a component of organized afterschool programs. **New Directions for Youth Development**, v. 2007, n. 115, p. 57-74, 2007.

COHN, G. Simmel e a depuração das formas. In: COHN, G. **Crítica e Resignação**. Fundamentos da Sociologia de Max Weber. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

_____. As diferenças finas: de Simmel a Luhmann. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, s/p, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091998000300003&script=sci_arttext&lng=es>. Acesso em: 02 nov. 2016.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagens de conceitos, procedimentos e atitudes. Tradução de: NEVES, B. A. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL. Carta Olímpica. Trad: Alexandre Miguel Mestre, Filipa Saldanha Lopes. Em vigor desde 8 de julho de 2011. Lisboa: 2012.

CONGER, J. Quem é a geração X? **HSM Management**, n.11, p.128-138, nov./dez. 1998.

COPE, E. J.; BAILEY, R.; PEARCE, G. Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches. **International Journal of Coaching Science**, v. 7, n. 1, p. 55-74, jan. 2013.

CORRÊA, A. J.; MORAES e SILVA, M; SEVEGNANI, P. FIGUERÔA, K. M.; MEZZADRI, F. M. O esporte brasileiro entre dilemas epistemológicos: da acusação à busca por absolvição. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 22, n.3, p. 118 – 125, 2014.

CORREIA, M. M. Projetos sociais em Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 29, n. 3, p. 91-105, 2008.

CORRION, K.; D'ARRIPE-LONGUEVILLE, F.; CHALABAEV, A.; SCHIANO-LOMORIELLO, S.; ROUSSEL, P.; CURY, F. Effect of implicit theories on judgment of cheating acceptability in physical education: the mediating role of achievement goals. **Journal of Sports Sciences**, v. 28, n. 8, p. 909-919, 2010.

COSTA, E. A. **Gestão estratégica, Da empresa que temos para a empresa que queremos**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

COSTA, S. P. da. Apontamentos para uma leitura de Georg Simmel. **Diálogos: Revista do Programa de Pós Graduação em História**. Maringá. v. 3, n. 3, p. 291-307, 1999.

CÔTÊ, J.; FRASER-THOMAS, J. Youth involvement in sport. In: CROCKER, P. R. E. (Ed.). **Sport psychology: a Canadian perspective**. Toronto: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 266-294.

DA COSTA, L P. A never-ending story: The philosophical controversy over Olympism. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 33, n. 2, p. 157-173, 2006.

_____. Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras. **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 1, 2009. p. 17-28.

DA COSTA, L.; MIRAGAYA, A.; TURINI, M.; GOMES, M.; ROGRIGUES, F. F. S. **Manual valores do esporte – SESI: fundamentos**. Brasília: SESI/DN. 2007.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Trad: Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus. 2009

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.

DARNELL, S. C. Situating sport-for-development and the 'sport for development and peace' sector. In **Sport for Development and Peace: A Critical Sociology**. London: Bloomsbury Academic. 2012. Disponível em: <<https://www.bloomsburycollections.com/book/sport-for-development-and-peace-a-critical-sociology/>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

DIETRICH, K.; DÜRRAWACHER, G.; SHALLER, H. J. Os grandes jogos: metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

DOBB, M. H. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DONNELLY, P.; ATKINSON, M.; BOYLE, S.; SZTO, C. Sport for development and peace: A public sociology perspective. **Third world quarterly**, v. 32, n. 3, p. 589-601, 2011.

DONNELLY, P.; YOUNG K. The construction and confirmation of identity in sport subcultures. **Sociology of sport journal**, v. 5, n. 3, p. 223-240, 1988.

DOTY, J. Sports Build Character?!, **Journal of College and Character**, v, 7, n.3, p. 1-9, 2006.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. Trad: Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **As regras do método sociológico**. Trad: Pietro Nasseti. 4º reimp. São Paulo: Martin Claret, 2011a.

_____. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011b.

_____. **A Educação Moral**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ECCLES, J. S.; BARBER, B. L. Student Council, Volunteering, Basketball or Marching Band: What kind of extracurriculars involvement matters? **Journal of Adolescent Research**, v. 14, n. 1, p. 10-43, 1999.

EDWARDS, H. **Sociology of Sport**. Chicago, IL: Dorsey Press, 1973.

EIRAS, S. B. **Significado de um projeto social esportivo: o caso do projeto Esporte em Ação - Núcleo Vila Torres**. 138f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ENNES, M. A. Interacionismo simbólico: contribuições para se pensar os processos identitários. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, Araraquara, v. 43, 2014.

ESTRADA, J. A. C.; GONZÁLEZ-MESA, C. G.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. **Psicothema**, Oviedo, v. 23, n. 1, p. 51-57, 2011.

FERREIRA, A. L. P.; VLASTUIN, J.; MOREIRA, T. S.; MEDEIROS, C. C. C. de; MARCHI JUNIOR, W. Notas sobre o campo da Sociologia do Esporte: o dilema da produção científica brasileira entre as Ciências Humanas e da Saúde. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 251-275, 2013.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul/dez. 2015.

FERREIRA, H. B.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte: Contextos e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2015. p. 123-136.

FINI, L. D. T. Desenvolvimento Moral: de Piaget a Kohlberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 58-78, 1991.

FRANCO, M.A.S. A pedagogia para além dos confrontos. In: Fórum de Educação: pedagogo, que profissional é esse? 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, v. 1, 2003. p. 39-68.

FULLER, R. D.; PERCY, V. E.; BRUENING, J. E.; COTRUFO, R. J. Positive youth development: minority male participation in a sport-based afterschool program in an urban environment. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 84, n. 4, p. 469-482, 2013.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do Esporte**: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GALTER, M.I.; MANCHOPE, E. C. P. A educação em Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, p. 01-12, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art12_12.htm#_edn1>. Acesso em 29 set. 2016.

GANO-OVERWAY, L. A.; MAGYAR, T. M.; KIM, M.; NEWTON, M.; FRY, M. D.; GUIVERNAU, M. R. Influence of caring youth sport contexts on efficacy-related beliefs and social behaviors. **Developmental Psychology**, v. 45, n. 2, p. 329-340, 2009.

GIBBONS, S. L.; EBBECK, V.; WEISS, M. R. Fair Play for Kids: effects on the moral development of children in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 66, n. 3, p. 247-255, 1995.

GIDDENS, A. **Política, sociologia e teoria social**: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. Trad: Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Unesp, 1998.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, pp. 20-29, 1995.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005.

_____. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007.

GONÇALO, E. T. Os valores como fundamento ético do agir humano. **Revista Contexto**, Mossoró, v. 3, n. 3, p. 111-124, 2010.

GONÇALVES, C. E.; SILVA, M. J. C. e; CRUZ, J.; TORREGROSA, M.; CUMMING, S. P.. The effect of achievement goals on moral attitudes in young athletes. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 9, n. 4, p. 605-611, 2010.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: Current status and future directions. **International review of sport and exercise psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito de “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 33-54, jan/abr. 2008.

GUSMÃO, M. F. S.; REIS, L. A. dos. Efeitos do treinamento sensório motor no equilíbrio de idosos: revisão sistemática. **Revista Saúde Coletiva**, Feira de Santana, v. 7, n. 1, p. 64-70, 2017.

HANSEN, D. M.; LARSON, R. W.; DWORKI, J.B. What Adolescents Learn in Organized Activities: a Survey of Self-Reported Developmental Experiences. **Journal of Research on Adolescence**, v. 13, n. 1, p. 25-55, 2003. Disponível em: <<http://youthdev.illinois.edu/wp-content/uploads/2013/10/Hansen-Larson-Dworkin-2003-What-Adolescents-Learned-in-Organized-Youth-Activities.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

HIRAMA, L. K. **Algo para além de tirar as crianças da rua: a Pedagogia do Esporte em projetos socioeducativos**. 2008. 359 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. dos S.; COSTA, R. R.; MONTAGNER, P. C. Propostas interacionistas em Pedagogia do Esporte: aproximações e características. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 12, n. 4, p. 51-68, out./dez. 2014.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. dos S.; MONTAGNER, P. C. Esporte e construção da personalidade moral: impressões de jovens em projetos socioesportivos. **Educación Física y Deporte**, v. 34, n. 2, p. 525-553, 2015.

HIRAMA, L. K. ; MONTAGNER, P. C. ; BAIA, A. C. ; MATOS, J. A. B . Educação moral e pedagogia do esporte: dimensões que coexistem? **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 12, p. 103-106, 2012.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v.21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOLT, N. L. Introduction: Positive youth development through sport. In: HOLT, N. L. (Ed.). **Positive youth development through sport**. New York: Routledge, 2008. p. 1-6.

HOLT, N. L.; NEELY, K. C. Positive Youth Development Through Sport: a review. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**. Las Palmas de Gran Canaria, v. 6, n. 2, 2011.

HUGHES, R.; COAKLEY, J. Positive deviance among athletes: The implications of over conformity to the sport ethic. **Sociology of Sport Journal**, v. 8, n. 4, p. 307–325, 1991.

INSTITUTO COMPARTILHAR. **Estatuto Social do Instituto Compartilhar**. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Prestação de Contas 2005**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/pres_conta_ic_2005.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Prestação de Contas 2006**. Curitiba, 2007a. Disponível em: <http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/pres_conta_ic_2006.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Relatório Anual Atividades 04, 05, 2006**. Curitiba, 2007b.

_____. **Prestação de Contas 2007**. Curitiba, 2008a. Disponível em: <http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/pres_conta_ic_2007.pdf> . Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Relatório Anual Atividades 2007**. Curitiba, 2008b.

_____. **Prestação de Contas 2008**. Curitiba, 2009a. Disponível em: <http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/pres_conta_ic_2009.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Relatório Anual Atividades 2008**. Curitiba, 2009b.

_____. **Prestação de Contas 2009**. Curitiba, 2010a. Disponível em: <<http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/relatorio-de-prestacao-de-contas-2010.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Relatório Anual Atividades 2009**. Curitiba, 2010b.

_____. **Desenvolvimento de valores na Metodologia Compartilhar de Iniciação do Voleibol**. Curitiba, 2011a.

_____. **Prestação de Contas 2010**. Curitiba, 2011b. Disponível em: <<http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/relatorio-de-prestacao-de-contas-2010.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Relatório Anual Atividades 2010**. Curitiba, 2011c.

_____. **Prestação de Contas 2011**. Curitiba, 2012a. Disponível em: <http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/relatorio_de_prestacao_de_contas_2011.pdf> . Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Protocolo de avaliação técnica e de valores**. Curitiba, 2012b.

_____. **Relatório Anual Atividades 2011**. Curitiba, 2012c. Disponível em: <<http://compartilhar.org.br/relatorio/2011/index.html>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. **Prestação de Contas 2012**. Curitiba, 2013a. Disponível em: <http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/01/relatorio_de_prestacao_de_contas_2012.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Relatório Anual Atividades 2012**. Curitiba, 2013b.

_____. **Relatório Anual Atividades 2013**. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://compartilhar.org.br/relatorio/2013/Relatorio_Anuar_2013.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. **Atividades de valores – 2015**. Curitiba, 2015a.

_____. **Metodologia Compartilhar de Iniciação ao Voleibol. Curitiba**, 2015b. Disponível em: <http://webzite.com.br/clientes/compartilhar/wp-content/uploads/2015/12/metodologia_compartilhar_voleibol.pdf> . Acesso em: 24 mai. 2016.

_____. **Relatório Anual Atividades 2014**. Curitiba, 2015c. Disponível em: <http://www.compartilhar.org.br/relatorio/2014/Relatorio_Anuar_2014.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2015.

_____. **Caderno Pedagógico 2016**. Curitiba, 2016a.

_____. **Relatório Anual Atividades 2015**. Curitiba, 2016b. Disponível em: <<http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Relat%C3%B3rio-Anual-2015.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Linha do tempo**. 2017a. Disponível em: <<http://20anos.com.vc/#realizacao>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Parceiros**. 2017b. Disponível em: <<http://compartilhar.org.br/parceiros/>> . Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. **Relatório Anual Atividades 2016**. Curitiba, 2017c. Disponível em: <<http://compartilhar.org.br/wp-content/uploads/2017/06/RELAT%C3%93RIO-2016.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Guia de Eventos 2017/18**. Curitiba, 2017d. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0B9kTLVqLhHaeFRTQkhQRIVGOWc>>. Acesso em: 14 out. 2017.

ISIDORI, E. Philosophy of sport education: main issues and methodology. **Physical Culture and Sport. Studies and Research**, Varsóvia, v. 66, n.1, p. 5-13, 2015.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, 2002.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JONES, R.; MORGAN, K.; HARRIS, K. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 3, p. 313-329, 2012.

KADOOKA, A.; LEPRE, R. M.; EVANGELISTA, V. de M. A. Considerações sobre a educação moral de Kohlberg. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p. 1607-1614, 2015.

KIDD, B. A new social movement: Sport for development and peace. *Sport in society*, v. 11, n. 4, p. 370-380, 2008.

KOBAYASHI, M. do C. M.; ZANE, V. C. Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 195-204, abr./jun. 2010.

KOH, K. T.; CAMIRÉ, M. Strategies for the Development of Life Skills and Values through Sport Programmes: Review and Recommendations. In: **Emerging Trends and Innovation in Sports Marketing and Management in Asia**. Editora IGI Global, 2015. pp. 241-256.

KOHLSDORF, N. Televisão: a socialização na sociedade de consumo. 157f. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

KORSAKAS, P. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: DE ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e Atividade Física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2009. P. 61-72.

KORSAKAS, P.; DE ROSE JUNIOR, D.. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-93, 2002.

KREAGER, D. A. Unnecessary roughness? School sports, peer networks, and male adolescent violence. **American Sociological Review**, n. 72, p. 705-724, 2007.

LA TAILLE, Y. de. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: teoria e pesquisa**: Brasília, v. 26, n. especial, p. 105-114, 2010.

LAZZARI, A.; THOMASSIM, L. E. A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis. In: **Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, V, 2010, Itajaí. Anais...Itajaí: Univali, 2010.

LEE, M. J.; WHITEHEAD, J.; NTOUMANIS, N.; HATZIGEORGIADIS, A. Relationships among values, achievement orientations, and attitudes in youth sport. **Journal of Sport Exercise Psychology**, v. 30, p. 588-610, 2008.

LEME, A. A. A sociologia de Max Weber e Émile Durkheim: questões preliminares acerca dos métodos. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 18, n. 9/10, p. 725-744, set./out. 2008.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58, ago. 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Identidade da pedagogia e Identidade do pedagogo*. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANES, S. G. C. (Org.). **Formação da pedagogia e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2012. p. 11-34.

LIMA, H. L. A.. *Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 95-102, 2000.

LUCENA, C. *O pensamento educacional de Émile Durkheim*. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 40, p. 295-305, dez. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

MACAGNAN, L. D. G.; BETTI, M. *Futebol: representações e práticas de escolares do ensino fundamental*. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 315-327, abr./jun. 2014.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R.. *Pedagogia do Esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática*. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. 2014.

_____. *Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocução sobre a prática pedagógica*. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, abr./jun. de 2015.

MACHADO, G.V.: **Pedagogia do Esporte**: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MACHADO, P. X. **Impacto e processo de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MAIA, R. C. M. *Sociabilidade: apenas um conceito?* **GERAES**, n. 53, p. 4-15, 2001.

MALAFIA, G. S. *Gestão estratégica de pessoas em ambientes multigeracionais*. In: **Congresso Nacional de Excelência em Gestão**, 7, Anais ... Rio de Janeiro e Niterói: UFF, 2011.

MALCOLN, D. **The SAGE Dictionary of Sport Studies**. Londres: SAGE, 2008.

MARANTE, W. O; FERRAZ, O. L. *Clima motivacional e Educação Física escolar: relações e implicações pedagógicas*. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n.3, p.201-216, set/dez, 2006.

MARCHI JÚNIOR, W.; AFONSO, G. F.; MOREIRA, T. S. **Análise da Pesquisa “Ex-aluno, por onde você anda?”**. Curitiba, 2014. Disponível em

<http://www.compartilhar.org.br/relatorio/2014/ex-aluno_completo_publicacao.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2015.

MARCHI JÚNIOR, W. **“Sacando” o voleibol**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. O esporte “em cena”: perspectivas históricas e interpretações conceituais para a construção de um modelo analítico. **The Journal of the Latin America Socio-cultural Studies of Sport**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 46-67, 2015.

MARCON, T.; CENCI, A. V. Sociedades Complexas e Educação: individualização e socialização. In: **Seminário Nacional Sociologia & Política**, 5., 2014, Curitiba. Anais..., Curitiba, 2014. p. 1-17.

MARIO, E. A escola de Chicago de Sociologia: perfil e atualidades. In: LUCENA, C. T.; CAMPOS, M. C. S de S. (orgs). **Práticas e Representações**. São Paulo: Humanitas/CERU. 2008.

MARTINES, I. C. **As relações entre as organizações não governamentais e o governo no Estado do Paraná no campo esportivo**. 2009. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MARTINS, L. C.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 17, n. 2, p. 169-176, 2001.

MATTEI, L. Teoria do valor-trabalho: do ideário clássico aos postulados marxistas. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v.24, n.1, p.271-294, 2003.

MCCORMACK, J. B.; CHALIP, L. Sport as socialization: A critique of methodological premises. **The Social Science Journal**, v. 25, n. 1, p. 83-92, 1988.

MEAD, G. H. **Mind, self, and society**: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

MELLO, A. S.; VOTRE, S. J.; LOVISOLO, H. R. Evasão e permanência no projeto Esporte Cidadão. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n. 1, p. 1-18, 2011.

MELO, M. P. de. Lazer, esporte e cidadania: debatendo a nova moda do momento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 105-122, 2004.

MELO, V. A. D; ROCHA JUNIOR, C. P. D. Esporte, pós-colonialismo, neocolonialismo: um debate a partir de fingir o destino (1998). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 34, n. 1, p. 235-251, 2012.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social . In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. Lei Federal de Incentivo ao Esporte. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/secretaria-executiva/lei-de-incentivo-ao-esporte>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

MIRON, E. M. **Da pedagogia do jogo ao voleibol sentado: possibilidades inclusivas na Educação Física escolar**. 2011. 340 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MOLINA, R. M. K.; SILVA, L. O. e.; SILVEIRA, F. V. da. Celebração e transgressão: a representação do esporte na adolescência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-136, abr./jun. 2004.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005.

MONTEIRO, A. de O.; BRAUNER, M. R. G.; LOPES FILHO, B. J. P. O desempenho desportivo: um mosaico de valores, sentidos e significados. **Movimento**: Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 541-567, 2014.

MORAES FILHO, E. (org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983.

NERY, S. Pontes: proximidades e distanciamentos entre as propostas de sociologia de Georg Simmel, Pierre Bourdieu e Norbert Elias. **Teoria & Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 147-163, 2007.

NOGUEIRA, Q. W. C. **A moralidade da experiência esportiva: jogos escolares e a educação moral de alunos-atletas**. 216f. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2003.

NOGUEIRA, Q. W. C. A ética do voleibol e o espírito esportivo. **Revista da Educação Física/UEM**: Maringá, v. 21, n. 3, p. 503-516, 2010.

NOGUEIRA, Q. W. C. Lutando contra a anomia: considerações sobre esporte e moralidade. **Pensar a prática**: Goiânia, v. 19, n.3, jul./set. p. 677-687. 2016.

NTOUMANIS, N.; TAYLOR, I. M.; THOGERSEN-NTOUMANI, C. A longitudinal examination of coach and peer motivational climates in youth sport: implications for moral attitudes, well-being, and behavioral investment. **Developmental Psychology**, v. 48, n. 1, p. 213-223, 2012.

OKAZAKI, F.; PETRUNKO, V. Estudo descritivo dos fundamentos: toque, manchete e saque por baixo do voleibol em crianças e adolescentes participantes de um programa socioesportivo do Instituto Compartilhar. **Revista Científica - JOPEF**, Fórum Internacional de Qualidade de Vida e Saúde, Curitiba, v. 13, n 1, p. 208-2013, 2012.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento Estratégico: conceitos metodologia práticas**. 22.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, G. B. de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**, Curitiba, v.5, n. 2, p. 37-48, maio/agosto, 2002.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, 2004.

ONU. Nações Unidas no Brasil. **Esporte como meio para promover educação, saúde, desenvolvimento e paz**. 2003. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

ONUBR. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

PAES, R. R., BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PAES, R. R. ; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JUNIOR, Dante de et al. **Esporte na infância e adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed. 2009. p. 73–83.

PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

PAPPAS, N.; MCHENRY, P.; CATLETT, B. Athlete Aggression on the Rink and Off the Ice. **Men and Masculinities**, v. 6, n. 3, p. 291-312, 2004.

PARRY, J. Olympism for the 21st Century. . **International Chair in Olympism Lecture, Centre for Olympic Studies**. Autonomous University of Barcelona: Spain, 2003. Disponível em: <> Acesso em: 26 dez. 2016.

_____. Olympism and its ethic. **Report of the 44th Session of the International Olympic Academy**, p. 86-102. Ancient Olympia: 2004. Disponível em: <[http://www.ioa.org.gr/uploads/Young%20Participants%202004~37948-6002\(1\).pdf](http://www.ioa.org.gr/uploads/Young%20Participants%202004~37948-6002(1).pdf)> Acesso em: 10 dez. 2016.

PEDRO, A. P. Ética, moral axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**: Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, p. 483-498, 2014.

PERKINS, D. F.; NOAM, G. G. Characteristics of sports-based youth development programs. **New Directions for Youth Development**, v. 2007, n. 115, p. 75-84, 2007.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. **Systematic reviews in social science**: a practical guide. Oxford: Blackwell, 2006.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

PILATTI, L. A. **Os donos das pistas: uma efígie sociológica do esporte federativo brasileiro**. 2000. 268f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275401>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

PIRES, G. L.; SILVEIRA, J. Esporte educacional ... existe? Tarefa e Compromisso da Educação Física com o esporte na escola. In: SILVA, M. R. (Org.) *Esporte, educação, estado e sociedade: as políticas públicas em foco*. Chapecó: Argos, 2007.

PNUD. Human Development Report – Human Development for everyone. New York, 2016. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf>. Acesso em 01 ago. 2017.

PROGRAMA ESCOLHA CERTA. Disponível em:< <http://programaescolhacerta.com.br/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

PROIOS, M.; DAGANIS, G.; PROIOS, M. Form of athletic exercise, school environment, and sex in development of high school student's sportsmanship. **Perceptual and Motor Skills**, v. 103, p. 96-106, 2006.

PRONI, M. W. **História do capitalismo: uma visão panorâmica**. 39f. Caderno do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

PUIG, J. M. **A Construção da Personalidade Moral**. São Paulo: Ática, 1998.

QUINTANEIRO, T. Émile Durkheim. In: QUINTANEIRO, T; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um toque de clássicos**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 67-101.

REIS, N., S.; ATHAYDE, P. F. A.; NASCIMENTO, E. L. do; MASCARENHAS, F. Programa de formação esportiva na escola – Atleta na escola: fundamentos lógicos e circunstâncias históricas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 190-206, maio/2015.

REIS, N. S.; SANTOS, S. A.; CARNEIRO, F. H. S; MATIAS, W. B.; ATHAYDE, P. F. A.; MASCARENHAS, F. O esporte educacional como tema da produção de conhecimento no periodismo científico brasileiro: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n.3, p. 709-724, 2015.

REVERTIDO, R. S.; SCAGLIA, A., J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.600-610, jul./set. 2009.

_____. Pedagogia do Esporte: conceito e cenário contemporâneo. In: REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. (Orgs.). **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013. p. 19-40.

RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C.; PAES, R. R. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-339, abr./jun. 2013.

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

ROTH, J.; BROOKS-GUNN, J., MURRAY, L.; FOSTER, W. (1998) Promoting healthy adolescents: synthesis of youth development program evaluations. **Journal of Research on Adolescence**, v. 8, p. 423–459. 1998.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A produção científica em Pedagogia do Esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 9, n. 2, p. 110-132, maio/ago. 2011.

RUTTEN, E. A.; STAMS, G. J. J. M.; BIESTA, G. J.; SCHUENGEL, C.; DIRKS, E.; HOEKSMAN, J. B. The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. **Journal Youth Adolescence**, v. 36, v.2, p. 255-264, 2007.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para a síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANCHES, S. M.; RÚBIO, K. A prática esportiva como ferramental educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, pp. 825-842, 2011.

SANTANA, W. C. de. **A pedagogia do esporte e a moralidade infantil**. 2003. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte**: Contextos e Perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara, 2015. p. 1-23.

SAWITZKI, R. L.; ARRUDA, T. Z.; AITA, S.; ALVES, R. C. Retomada de valores e mudanças atitudinais: uma experiência no programa social cidadão UFSM/CEFD. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 1-23, set./2013.

SCAGLIA, A. J. A Pedagogia do Esporte e as novas tendências do esporte. Nova Escola, n. 273, jun./jul. 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/246/a-pedagogia-do-esporte-e-as-novas-tendencias-metodologicas>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

SCOTT, J. (org.). **Sociologia: conceitos-chave**. Trad: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SDP IWG - Sport For Development And Peace International Working Group. **Literature reviews on sport for development and peace**. 2007. Disponível em: <<http://www.sportanddev.org/en/connect/organisation.cfm?org=575>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SENA, S.; LIMA, J. M. de. O jogo como precursor de valores no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 247-262, jul./set. 2009.

SERRA, F. A. R.; TORRES, M. C. S.; TORRES, A. P. **Administração estratégica: conceitos, roteiro prático e casos**. 1. ed Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso editores, 2004.

SERRA, P. The sociology of Sport. In: MASTERALEXIS, L.; BARR, C.; HUMS, M. **Principles and practice of sport management**. Jones & Bartlett Publishers, 2011.p. 57-93.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 296-307, 2009.

SILVA, E. P. da; SILVA, L. C. F. da; MONTOYA, A. O. D. A educação moral: de Durkheim à Piaget. **Luminária**, União da Vitória, v.16, n.02, p. 1-26, 2014.

SILVEIRA, J. **Desenvolvimento Humano, Responsabilidade Social e Educação no Capitalismo**: investigando o programa “Educação pelo Esporte” do Instituto Ayrton Senna. 151f. 2007. Dissertação (Mestrado). Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. Responsabilidade Social, ONGs e Esporte: o caso do Instituto Ayrton Senna no Brasil. In: MATIEELO JÚNIOR, E.; CAPELA, P.; BREIHL, J. (Org). **Ensaio Alternativos Latino-americanos de Educação Física, Esporte e Saúde**. Florianópolis: Copiart, 2009. p. 55-70.

_____. Considerações sobre o esporte e o lazer: entre direitos sociais e projetos sociais. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-22, 2013.

SIMMEL, G. Como as formas sociais se mantêm. In: MORAES FILHO, Evaristo (org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 46-58.

_____. O problema da sociologia. In: MORAES FILHO, Evaristo (org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983b. p. 59-78.

_____. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SKINNER, J.; ZAKUS, D. H.; COWEL, J. Development through Sport: Building Social Capital in Disadvantaged Communities. **Sport Management Review**, v. 11, pp. 253-275, 2008.

- SOUZA, A. de. SCAGLIA, A. J. Pedagogia do Esporte. In: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialistas de Educação Física. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. p. 6-53. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/228/modulo02DimensoesPedagogicasEsporte.pdf?sequence=3>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- SOUZA, J. de; MARCHI JÚNIOR, W. Por uma gênese do campo da sociologia do esporte: cenários e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 45-70, 2010.
- SOUZA, R. F. de. George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 369-378, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a18v23n2.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.
- STIGGER, M. P.; THOMASSIM, L. E. Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre perspectivas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, 2013.
- STUNTZ, C. P.; WEISS, M. R. Social goal orientations, perceived beliefs of significant others, and adolescents’ own beliefs about unsportspersonlike play. *Journal of Sport Behavior*, v. 38, n. 1, p. 79-96, 2015.
- SZAZI, E. **Terceiro Setor: regulação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. **Estudo de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 37-46. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10952.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.
- TAVARES, A. F.; COSTA, V. L. de M.; TUBINO, M. J. G. Recreação esportiva e seus desafios corporais no Complexo do Alemão. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 258-268, jan./mar. 2010.
- TEETZEL, S. J. Optimizing Olympic education: a comprehensive approach to understanding and teaching the philosophy of Olympism. **Educational Review**, v. 64, n. 3, p. 317-332, 2012.
- TENENBAUM, G.; STEWART, E.; SINGER, R. N.; DUDA, J. Aggression and Violence in Sport: an ISSP position stand. **The Sport Psychologist**, v. 11, p. 1-7, 1997.
- TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.
- TUBINO, M. J. G. **Dimensões Sociais do Esporte**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TURINI, M. Projeto “Métodos e Estratégias de Educação Olímpica na prática da Educação Física. In: DA COSTA, L.P.; HATZIDAKIS, G. S. (orgs). **Coletânea de textos em estudos olímpicos 2001**. São Paulo: Uniban, 2001.

U.S. OLYMPIC COMMITTEE. **Olympism: a basic guide to the history, ideals, and sports of the Olympic Movement**. Milwaukee: Griffin Publishing Group, 2001.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO**. 1978. Disponível:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489por.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para educação ciência e cultura**. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

VALENTIN, F.F.; PINEZI, A. K. M. Indivíduo e a sociedade no pensamento da social da escola de Chicago. **Agenda Social**, v. 6, n.3, p. 1-16, 2012.

VANDELL, D. L.; PIERCE, K. M.; DADISMAN, K. Out-of-school settings as a developmental context for children and youth. **Advances in Child Development and Behavior**, v. 33, p. 43-77, 2005.

VARES, S. F. Sociologismo e individualismo no pensamento social de Émile Durkheim. **Akrópolis**. Umuarama, v. 18, n. 4, p. 281-290, out./dez. 2010.

_____. A educação como fato social: uma análise sobre o pensamento pedagógico de Durkheim. **Revista Educação**. Guarulhos, v. 6, n. 1, p. 29-45, 2011.

_____. A formação do cidadão republicano: sociologismo, individualismo e educação moral em Émile Durkheim. 224f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VARES, S. F.; BORTULUCCE, V. B. O sentido da educação em Émile Durkheim e Max Weber: elementos para um estudo comparado. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. Uberlândia, v. 5, n. 1, 126-157, 2015.

VASCONCELOS FILHO, P. de; PAGNONCELLI, D. **Construindo estratégias para vencer: um método prático, objetivo e testado para o sucesso da sua empresa**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 28 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VENDITTI JUNIOR, R.; SOUSA, M. A. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem motora. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n. 1, pp. 1-9, 2008.

VIANA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. **Movimento**. Porto Alegre, v.15, n. 3, pp.145-62, 2009.

VLASTUIN, J. **O caso da equipe de Voleibol feminino Rexona (1997-2003): um estudo das inter-relações com a mídia esportiva**. 2008. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

WAIZBORT, L. **As aventuras de Georg Simmel**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000a.

_____. Elias e Simmel. In: WAIZBORT, L. (org.). Dossiê Norbert Elias. São Paulo, Edusp, 2000b. p. 89-112.

_____. Simmel no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 1, p. 11-48, 2007.

WHITE, M. A.; WATERS, L. E. A case study of 'The Good School': examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. **The Journal of Positive Psychology**, v. 10, n. 1, p. 69-76, 2015.