

Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor e Pró-Reitor
de Coordenação Acadêmica

Rui Vicente Oppermann

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Sara Viola Rodrigues

Conselho Editorial

Ana Lúgia Lia de Paula Ramos

Cassilda Golin Costa

Cornelia Eckert

Flávio A. de O. Camargo

Iara Conceição Bitencourt Neves

José Roberto Iglesias

Lúcia Sá Rebello

Mônica Zielinsky

Nalú Farenzena

Sílvia Regina Ferraz Petersen

Tania Mara Galli Fonseca

Sara Viola Rodrigues, presidente

Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil

Alberto Reinaldo Reppold Filho • Leila Mirtes Magalhães Pinto
Rejane Penna Rodrigues • Selda Engelman
Organizadores


UFRGS
EDITORA

Ministério
do Esporte


UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

© dos autores

1ª edição: 2009

Direitos reservados desta edição:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Carla Luzzato/Editora da UFRGS

Revisão: Felipe Raskin Cardon/Gráfica da UFRGS

Editoração eletrônica: Anna Cláudia Fernandes/Gráfica da UFRGS

Acompanhamento Editorial: Mayara Marcanzoni Bortolotto/Gráfica da UFRGS

O46 Olimpismo e educação olímpica no Brasil / organizado por Alberto Reinaldo Reppold Filho, Leila Mirtes Magalhães Pinto, Rejane Penna Rodrigues e Selda Engelman. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 270 p. : il. ; 14,8x21cm

(Série Estudos Olímpicos)

Edição inteiramente adquirida pelo Ministério do Esporte, venda proibida.

Inclui quadros e figuras

Inclui referências.

1. Olimpismo. 2. Educação olímpica. 3. Olimpismo - Educação olímpica - Brasil . 4. Educação olímpica - Experiências. 5. Olimpismo - História .6. Olimpismo - Filosofia. 7. Educação olímpica - Cultura - Lazer - Educação . 8. Educação olímpica - Alteridade - Cidadania. 9. Olimpismo - Educação olímpica - Promoção de saúde. 10. Educação olímpica - Esporte - Lazer - Políticas públicas.11. Educação olímpica - História - Memória. I. Reppold Filho, Alberto Reinaldo. II. Pinto, Leila Mirtes Magalhães. III. Rodrigues, Rejane Penna. IV. Engelman, Selda.

CDU 796.032(81)

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin- Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0053-4

Prefácio

O ano de 2008 representou um marco nas discussões sobre o esporte olímpico no Brasil. Vários eventos foram organizados, congregando atletas, dirigentes esportivos, gestores públicos, profissionais de diferentes áreas e pesquisadores de universidades do país e do exterior.

O Seminário de Gestão de Legados de Megaeventos Esportivos realizado no Rio de Janeiro em maio de 2008 alavancou a discussão sobre o legado de megaeventos esportivos, inovando na discussão sobre o tema como foco de qualidade da gestão de políticas públicas de esporte no Brasil.

Em São Paulo, no mês de novembro, a discussão foi ampliada com a realização do 1º Fórum de Desenvolvimento do Esporte Olímpico no Brasil, cujo objetivo principal foi avaliar a participação brasileira nos Jogos Olímpicos de Pequim, em 2008. O debate, ao mesmo tempo em que promoveu um balanço equilibrado do desempenho brasileiro nos Jogos, instigou o avanço na produção de conhecimentos sobre os cenários para o desenvolvimento do esporte olímpico.

Na linha deste desafio, em dezembro do mesmo ano, foi realizado o 2º Fórum de Desenvolvimento do Esporte Olímpico no Brasil, em Porto Alegre. O evento colocou em pauta o planejamento e a gestão de megaeventos esportivos, destacando-se as discussões sobre legislação e financiamento, administração e marketing, arquitetura esportiva e meio ambiente, legado social e econômico.

Ao promover debates dessa natureza, o Ministério do Esporte e o Centro de Estudos Olímpicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tinham como objetivo principal ampliar a discussão sobre o assunto, considerada indispensável para o trato do esporte como parte integrante do desenvolvimento da nação nas perspectivas humana, social, cultural, ambiental e econômica.

Por isso, é importante lembrar a relevância das políticas públicas fundadas no conhecimento significativo, no debate

mobilizador da vontade política, na participação social e nas ações inovadoras voltadas ao desenvolvimento do esporte olímpico brasileiro. Ações que não se constroem de um dia para o outro e que buscam a democratização do esporte, garantindo acesso à prática esportiva para toda população.

Assim, o livro *Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil* dá sequência a estas discussões. A obra é fruto do 3º Fórum de Desenvolvimento do Esporte Olímpico no Brasil, realizado em Natal, no mês de maio de 2009. O tema é instigante e atual, uma vez que paz, solidariedade, respeito ao meio ambiente, entre outros valores promovidos pelo Olimpismo e pela Educação Olímpica, estão na ordem do dia.

Boa leitura a todos!

Rejane Penna Rodrigues
Secretária Nacional de Desenvolvimento
de Esporte e de Lazer – SNDEL
Ministério do Esporte

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto
Diretora de Ciência e Tecnologia do Esporte – SNDEL
Ministério do Esporte

Apresentação

O esporte é um componente crucial da sociedade contemporânea, assumindo, cada vez mais, importância econômica, política e social. É crescente o número de pessoas engajadas no esporte como praticantes ou expectadores. Para muitos, o esporte tornou-se o principal meio de vida.

Em todo mundo, os jornais, os canais de rádio e as redes de televisão dedicam diariamente espaços consideráveis ao noticiário esportivo. São enormes os recursos financeiros mobilizados pelos chamados megaeventos esportivos, seja na forma de patrocínios ou na aquisição dos direitos de transmissão.

A participação dos governos ampliou-se, com volumosas somas de recursos públicos destinadas a projetos esportivos. Vários países dispõem de ministérios e secretarias para tratar das políticas esportivas.

O esporte integra também políticas de saúde, educação, cultura, segurança e inclusão social, para mencionar apenas as principais. A comunidade científica, antes pouco interessada em estudar o fenômeno esportivo, agora o examina a partir de diferentes perspectivas.

São abundantes os estudos históricos e sociológicos que hoje têm como tema o esporte. As pesquisas nas áreas da ética, da economia, da gestão e do direito esportivo também experimentam crescimento acelerado. As publicações e as sociedades científicas que têm no esporte seu foco de interesse estão presentes em quase todos os países. Congressos nacionais e internacionais de pesquisadores acontecem regularmente.

Dentre as diferentes manifestações esportivas, o esporte olímpico assumiu lugar de destaque. Os fatores que interferem no desempenho olímpico dos países são objeto de recorrente discussão não apenas na mídia e nos meios acadêmicos e profissionais mais diretamente ligados ao esporte. O cidadão comum também

está interessado no assunto, busca informação, se esclarece, quer opinar.

Assim, percebemos, em diferentes públicos, sejam leigos ou especializados, a necessidade de debater temas como talentos esportivos, educação olímpica, mídia e tecnologia no esporte, megaeventos esportivos, projetos esportivos sociais, doping, dentre outros tantos.

Neste sentido, o Ministério do Esporte, por meio da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (SNDEL), e seu Departamento de Ciência e Tecnologia (DCTEC), e o Centro de Estudos Olímpicos (CEO) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uniram esforços para promover o debate crítico sobre temas atuais relacionados ao esporte olímpico no Brasil.

O trabalho veio dar sequência a projetos que a SNDEL e o CEO já vinham desenvolvendo por iniciativa própria ou em conjunto com outras instituições. Como fruto desta parceria, foram organizados três fóruns no período de novembro de 2008 a maio de 2009. O primeiro, em São Paulo, realizou um balanço da participação do Brasil nos Jogos Olímpicos de Pequim. Em Porto Alegre, no segundo fórum, discutiu-se a candidatura do Rio de Janeiro para sediar os Jogos Olímpicos de 2016. O terceiro, com o tema Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil, ocorreu na cidade de Natal.

Estes eventos congregaram pesquisadores e profissionais de diferentes áreas, bem como atletas e dirigentes esportivos. Os trabalhos apresentados nos fóruns estão sendo agora lançados na Série Estudos Olímpicos. A série será publicada também em língua inglesa, favorecendo assim o diálogo com a comunidade internacional.

O livro, que aqui apresentamos, trata do Olimpismo e da Educação Olímpica no Brasil. A Educação Olímpica é caracterizada por um conjunto de atividades educativas de caráter multidisciplinar e transversal, tendo como eixo integrador os valores olímpicos.

Estabelece, assim, uma interface como a filosofia, a pedagogia, a história e a cultura. No livro, são discutidos aspectos teóricos e práticos da experiência brasileira e internacional nesta área. A obra está organizada em quatro partes. Na primeira, são tratados aspectos históricos e filosóficos do Olimpismo, com ênfase nas ideias de Pierre de Coubertin, e suas implicações para a Educação Olímpica no Brasil e em outros países.

A segunda parte compreende um conjunto de estudos sobre as relações da Educação Olímpica com a cultura e a educação. Lazer, multiculturalismo, alteridade, cidadania e promoção da saúde são alguns dos temas tratados.

A parte seguinte focaliza experiências de Educação Olímpica no Brasil. São apresentadas também propostas para o desenvolvimento da Educação Olímpica no país e diretrizes para avaliar os valores olímpicos em projetos em andamento.

A parte final congrega os estudos sobre Educação Olímpica, História e Memória. Os museus e centros de documentação recebem especial atenção pelo importante papel que desempenham na Educação Olímpica. São espaços, ao mesmo tempo, de preservação da memória e promoção dos valores olímpicos. Os capítulos que fecham essa parte apresentam o historiador em seu ofício, produzindo fontes, resgatando a memória, contando a história, tão importante para aqueles que trabalham com a Educação Olímpica. O livro encerra com uma reflexão sobre os desafios colocados pela Educação Olímpica para as políticas públicas de esporte e lazer.

Agradecemos ao Ministério do Esporte, pela confiança depositada na SNDEL e no CEO, para conduzirem o projeto: *Fórum para o Desenvolvimento do Esporte Olímpico no Brasil*. Sem o apoio do Ministério, de suas secretarias, dos setores e das pessoas a ele vinculadas, o projeto não teria se concretizado.

Os agradecimentos se dirigem também aos colegas dos Grupos de Estudos Olímpicos de diferentes universidades brasileiras que ao longo dos anos têm contribuído de maneira relevante para o desenvolvimento dos Estudos Olímpicos no Brasil e que se fizeram, mais uma vez, presentes nos fóruns e nesta publicação.

Nos eventos e publicações, tivemos também a participação e a colaboração de atletas, treinadores, dirigentes e jornalistas esportivos, assim como de pesquisadores do país e exterior. Somos gratos a todos, por enriquecerem as discussões com suas experiências e conhecimentos.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, somos agradecidos a várias pessoas e setores: FAURGS, Editora e Gráfica da UFRGS, direção, professores, técnicos-administrativos e estudantes da Escola de Educação Física. Um agradecimento especial ao Prof. Ricardo Petersen, cujo empenho tornou possível a realização do projeto.

Por fim, os agradecimentos estendem-se a todos que, de uma maneira ou de outra, estiveram conosco neste projeto.

*Alberto Reinaldo Reppold Filho, Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto,
Rejane Penna Rodrigues, Selda Engelman*

Organizadores

Sumário

Parte I – Olimpismo e Educação Olímpica

Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras <i>Lamartine DaCosta</i>	17
Educação Olímpica, Olimpismo e eurtmia <i>Márcia de Franceschi Neto-Wacker</i>	29
Educação Olímpica: o legado de Coubertin no Brasil <i>Ana Miragaya</i>	41

Parte II – Educação Olímpica, cultura e educação

Corpo, esporte e Educação Olímpica <i>Iraquitan de Oliveira Caminha</i>	59
Lazer e cultura: algumas aproximações com a Educação Olímpica <i>Nelson Carvalho Marcellino</i>	69
Olimpismo e uma nova perspectiva para o multiculturalismo <i>Selda Engelman e Cláudia Maria Perrone</i>	81
Alteridade e cidadania como caminhos para a compreensão da diversidade e do multiculturalismo na Educação Olímpica <i>Katia Rubio</i>	91

Olimpismo, Educação Olímpica e promoção da saúde
em jovens
Rodrigo Cavasini e Alberto Reinaldo Reppold Filho 101

As cerimônias de abertura dos Jogos Olímpicos de verão
sob uma perspectiva da Educação Olímpica
Nelson Schneider Todt..... 115

Parte III – Experiências de Educação Olímpica

Considerações no planejamento e estruturação de um
programa de Educação Olímpica para clubes brasileiros
Marco Bechara e Tadeu Correia da Silva 129

Educação Olímpica por meio do Judô
Leonardo Mataruna e Karina Cancelli 143

Experiência de Educação Olímpica: a importância
de construir estratégias de intervenção pautada numa
abordagem construtivista
Marcio Turini Constantino 151

A Educação Olímpica: diretrizes para a avaliação
dos valores
*Marcus Levi Lopes Barbosa, Carlos Adelar Abaide Balbinotti e
Ricardo Pedrozo Saldanha* 163

Por uma Educação Olímpica em movimento: notas de
pesquisas e avaliações
Marta Corrêa Gomes 175

Educação Olímpica para o Rio de Janeiro 2016: princípios,
temas estratégias, meios e elementos
Otávio Tavares 191

Educação Olímpica multicultural: da pesquisa à prática. Proposta curricular e metodológica e resultados relativos de observações empíricas <i>Neíse Gaudencio Abreu</i>	201
--	-----

Parte IV – Educação Olímpica, história e memória

Educação Olímpica e museus do esporte <i>Christian Wacker</i>	213
--	-----

Educação Olímpica: o papel pedagógico dos centros de documentação e memória <i>Silvana Vilodre Goellner</i>	227
---	-----

A trajetória de um atleta olímpico gaúcho: Willy Seewald, o admirável lançador <i>Janice Zarpellon Mazo e Paula Andreatta Maduro</i>	235
--	-----

A Corrida de Revezamento do Fogo Simbólico da Pátria em Porto Alegre (1938-1947): uma aproximação da corrida de revezamento da chama olímpica <i>Luís Henrique Rolim</i>	245
---	-----

Educação Olímpica: desafios para as políticas públicas de esporte e lazer <i>Rejane Penna Rodrigues</i>	257
---	-----

Informações sobre os autores	265
------------------------------------	-----

Parte I

Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras

Lamartine DaCosta

Na perspectiva da civilização ocidental, o esporte como meio pedagógico – inicialmente como exercícios físicos e jogos – é tão antigo quanto a própria educação, a partir da origem comum na Grécia Antiga. Neste sentido, a paideia grega clássica vislumbrava os exercícios gímnicos como uma aspiração cultural coletiva, ideal ressurgido ao longo da história, sob forma de proposições pedagógicas diversas. E, afinal, apresentando-se em épocas contemporâneas com pretensões científico-pedagógicas.

Há de se considerar, portanto, que os protótipos do esporte emergiram há mais de 25 séculos como meios de educação, tornando-se, desde sempre, um tema de debate tanto pedagógico como filosófico.

No presente estudo, pretende-se identificar abordagens preliminares que possam reexaminar a tradição da prática esportiva nas escolas – tanto em âmbito internacional quanto no Brasil – à luz de sua possível renovação por via da chamada “Educação Olímpica”, de surgimento mais recente em escala mundial.

Para tal tarefa, convocar-se-á uma reflexão antro-po-filosófica, que tem seu ponto de partida no século IV a.C., da Grécia Antiga, época das proposições filosóficas de Platão que previam a ginástica e a música como base da educação (Jaeger, 1989, p. 401-408). A esta reminiscência poder-se-ia, todavia, aduzir exercícios físicos e jogos coletivos criados na regeneração helenista do Renascimento italiano do século XV por Vittorino Da Feltre com seus experimentos pedagógicos em espaços naturais (Woodward, 1965, p. 55-61).

Nesta narrativa histórica, é indispensável inserir o filósofo e educador Jean Jacques Rousseau que, no final do século XVIII, recriou a educação apoiada por atividades físicas, também inspirada no atletismo grego, que ainda hoje sobrevive como “Educação Física” em alguns países e sistemas escolares. Vivendo no estágio seminal da Era Moderna, este pensador da educação universalista e também da Revolução Francesa, favoreceu uma compreensão dos exercícios físicos produzindo uma concepção de convívio na natureza com os educandos em bosques e em outros espaços que pudessem promover socialização espontânea (Paterson; Hallberg, 1965, p. 120-130).

As tradições estabelecidas por Platão, Da Feltre e Rousseau vicejaram sobretudo na Europa do século XIX e do início do século XX, quer promovida por pedagogos quer por filósofos. Assim sendo, a então propalada “Educação Física” confundiu-se inicialmente com a pedagogia, por terem uma origem comum. Neste período, notabilizaram-se, por exemplo, Pestalozzi e Basedow, do lado da educação, como também os filósofos John Locke e John Dewey – este último nos Estados Unidos da América – que cultivaram os benefícios dos exercícios físicos como intermediários da formação educacional, seja pelo viés da competição ou pelo da recreação (Paterson; Hallberg, 1965, p. 55-204).

Pedagogia e ciência do esporte

A partir de 1897, quando realizou-se o Pioneiro Congresso Olímpico, em Le Havre (França), a longa tradição filosófica-pedagógica europeia passou a dividir espaços com conhecimentos científicos, ora por disputa ora por associação, tendência até hoje presente nas versões do esporte como meio educacional. Neste evento do final do século XIX, destacou-se Pierre de Coubertin, recriador dos Jogos Olímpicos na Era Moderna, que procurou manter a utopia do universalismo dos exercícios físicos, propondo nominalmente uma “pedagogia esportiva” com base nos legados histórico-culturais gregos, mas, já agora, pretendendo alçá-la a um estatuto mundial (DaCosta, 1998, p. 188-199).

Os desenvolvimentos posteriores da proposta coubertiniana de uma pedagogia olímpica própria do esporte – já na primeira metade do século XX – revelaram-se tímidos diante do domínio de chamados métodos nacionais de educação física, mais voltados para tradições empiricistas, por vezes, de índole militar. Essas versões nacionalistas naturalmente relacionavam melhorias físicas com conhecimentos produzidos no interior da cultura, embora, em alguns casos incorporassem nexos científicos a ela externos. Assim ocorreu com o chamado Método Francês adotado no Brasil na década de 1930, que se ajustou ao Sistema Escolar local por investigações da então nascente Medicina do Esporte no país (DaCosta, 2007).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a influência maior nas escolas já efetivamente em todos os continentes e culturas, foi assumida pelo esporte. Entretanto, na então existente União Soviética a competição esportiva massiva entre escolares já desenvolvia-se durante a década de 1920, convergente com o que ocorria nos Estados Unidos, desde o início do século XX (DaCosta; Miragaya, 2002, p. 710; p. 374). Aparte desses exemplos nacionais emblemáticos, pode-se admitir que a universalização do esporte em todos os continentes e países constituiu uma sinalização de uma cultura globalizada, envolvendo conseqüentemente a educação em variadas manifestações (Grupe, 1991, p. 134-145; Galtung, 1991, p. 146-155; Cagigal, 1981, p. 87-101; Jackson, 1989, p. 357-384; DaCosta, 1997, p. 39-56).

Tendências axiológicas renovadas

Todavia, a década de 1990 demarcou outra categoria histórica do esporte e dos exercícios físicos em geral, que se harmonizou com o instrumentalismo da cultura moderna, mas influenciando-o de modo relevante nos contextos sociais, culturais e educacionais: os valores que informavam e legitimavam as práticas. Tratava-se, sem embargo, de uma categoria que remontava às lides da Paidéia grega da Antiguidade a que Coubertin já se referia ao abordar ex-

pressões culturais do esporte vindas das tradições olímpicas (DaCosta, Miragaya; Gomes; Turini, 2007, p. 11-102).

Nestas condições, encontra-se, em Werner Jaeger (1989), na já aqui citada obra clássica “Paideia”, publicada originalmente na década de 1920, uma compreensão de valores relacionada inicialmente a virtudes individuais, uma vez que os gregos antigos tinham nexos valorativos mas não uma expressão correspondente a valor como hoje entendida. A educação grega, por seu turno, fundamentava-se no cultivo de virtudes idealizadas, como acontecia, por exemplo, com a busca da excelência ou da perfeição (*aretê*) pelos educandos.

Em consequência, as mudanças socioculturais na Antiga Grécia, ao longo de sua história, modificaram consecutivamente os modelos de comportamento ideal e como tal o direcionamento das referências valorativas.

O atletismo grego, no caso – posto em relevância pelos Jogos Olímpicos e outros eventos equivalentes da Antiga Grécia – ,constituía um dos parâmetros de comparação entre tipos de excelência, difundindo ideias valorativas por toda a sociedade helênica. Em suma, o sentido de formação na educação grega estava assentado em bases axiológicas que se apresentavam por modelos e exemplos de comportamentos ideais, rituais, celebrações e correspondentes virtudes comparativas. Em particular, essa sublimação da comparação nas relações sociais deu origem à adjetivação de “cultura agonística”, frequentemente relacionada às tradições culturais da antiguidade grega.

Em se tratando de Coubertin, é digno de nota que a expressão “valor” aparece em seus escritos de recuperação dos ideais olímpicos gregos, porém como sinônimo de princípio, ideia, ideal ou virtude, revelando uma contextualização axiológica à sua época (início do século XX) a partir da qual foi fundamentada a doutrina do Olimpismo (DaCosta, 2006, p. 157-173). Tendo em vista a herança educacional da paideia grega e as contribuições de Coubertin para sua atualização aos tempos atuais, uma definição de valor habilitada para se focalizar temas esportivos é encontrada na área filosófica

em DaCosta (1989, p. 214) e posteriormente revisada por DaCosta, Miragaya, Gomes e Turini (2007, p. 13) como “uma crença coletiva consensual de duração estável que influencia sentido e significado das relações sociais e culturais”.

Certamente, esta definição não especificada ao esporte e com generalização voltada para o contexto sociocultural, mostra-se mais coerente para o desenvolvimento de uma pedagogia do esporte ‘na escola’, uma vez que esta última trata – em princípio – do todo educacional e não somente de qualidades atléticas. Esta opção também atende aos projetos e proposições ora correntes no âmbito das Nações Unidas (United Nations, 2003), da União Europeia (2003) e do Comitê Olímpico Internacional (International Olympic Committee, 2007), em termos de promoção de valores por meio de atividades esportivas.

Em específico no que concerne ao Comitê Olímpico Internacional, a consolidação da tendência renovadora aqui em exame, aconteceu, finalmente, em 2007, quando o COI agregou uma terceira modalidade de Olimpíada em seus 113 anos de existência: os Jogos Olímpicos da Juventude/Youth Olympic Games (International Olympic Committee, 2007), explicitamente voltados para a promoção de valores olímpicos e com a sua primeira realização internacional agendada para 2010, em Cingapura.

Investigações filosóficas

A contrapartida acadêmica deste movimento em prol dos valores relacionados ao esporte e sucedâneos pode ser apreciada, pela opção culturalista no trato do esporte que não é arbitrária no sentido metodológico como pode aparentar, mas sim derivação do contexto de apropriação de valores revelados por estas manifestações físico-expressivas. Neste particular, uma categoria de análise filosófica que hoje possibilita apreciar fatos culturais em estado natural sem desvios externos de interpretações é o “mundo-da-vida” (*Lebenswelt*) que se define como o conjunto de crenças, concepções, sentimentos e valores que traduzem significados da vida

cotidiana. Como meio de produzir conhecimentos, o mundo-da-vida se põe como uma pressuposição pré-científica de significados sedimentados de práticas culturais explicitadas pelo transcorrer dos acontecimentos (Habermas, 1983, p. 335-337).

Ora, se os valores perceptíveis antes nos atos atléticos e hoje no esporte nada mais são do que representações de comportamentos ideais de uma determinada cultura, tem-se como colorário que o esporte é portador de valores diversos que se manifestam por expressão típica ou celebração por parte de um determinado grupo, comunidade ou nação. Para alcançar esta interpretação, acompanhou-se Gunnar Breivik (1998, p. 57-71), filósofo da atualidade, que, ao estudar modelos de comportamento social produzidos pelo esporte contemporâneo, acabou por redefinir a prática esportiva como *carrier of social values*.

Em outras palavras, em tese, o mundo-da-vida do esporte é um cenário em que os valores constituem, sobretudo, uma expressão não oral, já que são transmitidos por ações conviventes com conhecimentos, exemplificando comportamentos ideais ou meios comparativos de tais idealizações. Trata-se, por suposto, de uma educação desenvolvida por modelos de comportamentos e de atitudes via intuição e motivação grupal e coletiva. Daí a postulação do esporte como metalinguagem, desde que não se refira somente à transmissão oral de significados, mas também de representações corporais visando à construção de crenças coletivas de duração média ou longa. Esta concepção está em consonância com a definição de valores antes aqui revisada.

Tal esforço interpretativo poderia ser, em tese, iluminado pelo pensamento de Wittgenstein (1889-1951) que parte da lógica da chamada filosofia da linguagem. Em seu livro “Investigações Filosóficas”, de publicação póstuma, em 1953 (Wittgenstein, 1979, p. 12-27), o filósofo austríaco professor da Universidade de Cambridge, discorre sobre jogos de linguagem em que cada jogo há regras e significados próprios, implicando uma maneira única de captar significados das coisas no mundo: participar no jogo que por sua vez varia para cada comunidade de linguagem específica.

A argumentação de Wittgenstein dirige-se ao fim e ao cabo para posturas pessimistas com relação à compreensão da linguagem *stricto sensu*, e, por conseguinte, o caminho a se tomar passa necessariamente pela semelhança entre significados de uma determinada linguagem. Tais “famílias de semelhanças” (Wittgenstein, 1979, p. 38-57) acontecem por sobreposição de significados que são compartilhados por uma mesma comunidade. Em síntese, há sempre uma unidade de linguagem como apoio ao uso de expressões vocais ou sinalizadas.

Em outras palavras, nos jogos de linguagem, as regras se definem no interior do próprio jogo, concluindo-se, então, que todos os jogos são válidos. Ou seja, a antropologia filosófica de Wittgenstein não se limita à linguagem oral ou escrita típicas da comunicação entre indivíduos e grupos, nem à produção do conhecimento na tradição científica, enfim aceitando metalinguagens de acordo com participantes integrados sob alguma forma de necessidade, de aspiração ou de organização. Reside nesta particularidade a validação da metalinguagem axiológica não oral e não escrita que pode ser generalizada no esporte, na dança e em algumas manifestações artísticas dependentes de expressões corporais.

Contudo, o sentido axiológico do esporte não se dá apenas por meio de metáforas que dão suporte ou reforçam intercâmbios sociais. Isto porque o esporte em si mesmo possui valores intrínsecos além de portar valores extrínsecos. Como tem dito a pesquisadora Marta Gomes, da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro, (DaCosta; Miragaya; Gomes; Turini, 2007, p. 15) há uma distinção entre valores “do esporte” e valores “no esporte”. Nesta linha de conta, Graham McFee (2003), outro filósofo contemporâneo do esporte e da dança, demonstra que os valores intrínsecos das práticas esportivas são meios de formação ética; para tanto, ele se vale de “famílias de semelhanças”, segundo a concepção de Wittgenstein, as quais permitem anteciper, por analogia, influências de práticas físicas em seus praticantes.

Postulações práticas

Uma síntese pertinente da demonstração anterior incide na existência de uma metalinguagem axiológica emoldurando as práticas de esportes e de exercícios físicos como também de uma linguagem de transmissão de conhecimentos sobre estas atividades que permite recepção e assimilação eventual pelos praticantes. Por outro lado, concebe-se, pela própria história da Educação Física e do esporte, que ambas linguagens possuem potencial pedagógico sendo a versão metafórica mais pertinente a atos coletivos de socialização, de autoconhecimento cultural e de mudança de comportamento grupal. Já a versão que implica aprendizagem por comunicação explícita, sugere constituir uma pedagogia no estilo tradicional, cuja contextualização estaria hoje apenas residual no ensino, na atividade docente e na escola.

Assim apreciada, a tese da metalinguagem valorativa do esporte e da Educação Física apresentar-se-ia em contradição com tendências tecnicistas e cientificistas das práticas físico-corporais correntes, o que poderia estar consequentemente distanciando os educandos da condição de sujeitos e objeto da educação. Note-se que é sintomático o contraste entre propostas atuais da pedagogia do esporte com as constatações do International Council of Sport Science and Physical Education – ICSSPE quanto ao decréscimo de atividades na maioria dos países de um total de 126 que participaram de um levantamento sobre o “estado mundial da educação física” em 1999 (Hardman; Marshall, 2000).

Por este *survey* conduzido por Hardman e Marshall, pesquisadores da Universidade de Manchester, Inglaterra – posteriormente repetido em 2005, por iniciativa da Universidade de Worcester, também da Inglaterra – concluiu-se que entre as múltiplas razões do declínio da Educação Física, tanto em países ricos como em pobres, destacava-se a impossibilidade das escolas atenderem com eficiência as novas exigências para a melhoria do ensino.

Em última instância, poder-se-ia também admitir que enquanto a pedagogia do esporte intramuros perde sua adequação por incapacidade de atendimento escolar, a promoção de valores por via de práticas esportivas aparentemente está ganhando mais legitimidade por atuar nas relações sociais externas à escola. Assim sendo, o esporte educacional e a própria Educação Física estariam solicitando revisões teóricas e práticas incidindo sobre a categoria da legitimação sociocultural.

Em resumo, se superadas as questões de legitimidade, o esporte na escola teria como atualização não o avanço do conhecimento científico-pedagógico, mas sim de estudos sobre seus impactos sociais fora da escola. Em outros termos, a simplificação de atividades internas em prol de resultados socioculturais mais amplos seria o resultado prático a se obter da presente crítica antropológica. E, nestas circunstâncias, a abordagem filosófico-pedagógica, afinal, tornar-se-ia renovadora, consolidando, então, os pressupostos da tese do esporte como metalinguagem axiológica.

Em outras palavras, um esporte e uma Educação Física menos escolar e mais social, comunitária e grupal constituiria um caminho plausível para a renovação ora cogitada. *Mutatis mutandis*, esta proposição foi feita pela primeira vez pelo próprio Pierre de Coubertin, em 1919, (DaCosta; Miragaya, 2002, p. 15) criando, à época, a expressão “esporte para todos”, até hoje sobrevivente. Nesta linha de conta, foi gerado o primeiro texto de autor brasileiro sobre Educação Olímpica, em 1991, publicado em inglês, nos Anais da Academia Olímpica Internacional, Grécia, e produzido por DaCosta (1992, p. 149-153).

Tal elaboração foi desenvolvida por argumentações filosóficas e históricas, mas seus desdobramentos no Brasil aconteceram na área de práticas pedagógicas, criando, assim, pretensões de viabilidade para inovações futuras na área escolar. Nestes termos, de acordo com revisão recente de Miragaya (2008) sobre o caso brasileiro, constata-se que o autor acima referido – Lamartine Pereira DaCosta – participou da primeira cartilha sobre Educação Olímpica produzida pelo Comitê Olímpico Internacional, em inglês e em

francês, em meados da década de 1990, em conjunto com Deanna Binder (Canadá), Norbert Müller (Alemanha) e Hai Ren (China), como se verifica em Binder *et al.* (1995). Neste mesmo período da segunda metade dos anos de 1990, criou-se um núcleo de Estudos Olímpicos na Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro, que priorizou a Educação Olímpica com dissertações e com pesquisas de campo sobre o tema. Os autores de destaque nesta fase pioneira foram Otavio Tavares, Letícia Godoy, Neíse Abreu, Fernando Portela, Cristiano Belém, Marta Gomes e Márcio Turini.

Em 1999, Letícia Godoy e Marta Gomes foram convidadas pela *Foundation of Olympic and Sport Education* – FOSE da Grécia, para participarem como autoras do manual *Be a Champion in Life* (Binder, 2000), obra até hoje em circulação entre especialistas como referência. As repercussões destas iniciativas pioneiras continuaram em estados diversos do Brasil, notabilizando-se as experiências pedagógicas de Nelson Todt, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, sediada em Porto Alegre.

Em conjunto, os autores brasileiros dedicados à Educação Olímpica participaram de outra obra coletiva em cooperação com a Universidade Autônoma de Barcelona, como pode-se apreciar em Moragas (2007). Nesta obra, como nas iniciativas anteriores aqui relatadas, a ênfase tem sido posta na promoção dos valores “no” e “do” esporte. Como tal, tem havido uma harmonia com as citadas iniciativas do Comitê Olímpico Internacional, da União Europeia, das Nações Unidas e de outros empreendimentos internacionais cujas caracterizações fogem ao escopo do presente estudo, mas certamente antecipadas nas preliminares aqui expostas.

Referências

BINDER, D. *Be a Champion in Life*. Athens: Foundation of Olympic and Sport Education, 2000.

BINDER, D.; DACOSTA, L.; MULLER, N.; REN, H. *Keep the Spirit Alive: you and the Olympic Games*. Lausanne: International Olympic Committee, 1995.

- BREIVIK, G. Sport in High Modernity: sport as a carrier of social values. *Journal of the Philosophy of Sport* v. 25, n. 1, p. 57-71, May, 1998.
- CAGIGAL, J. M. *Oh Deporte! Anatomia de um Gigante*. Valladolid: Miñon, 1981.
- DACOSTA, L. *Valores e Moral Social no Brasil*. Tese de doutorado em Filosofia. Universidade Gama Filho: Rio de Janeiro, 1989.
- DACOSTA, L. *How Can the Olympic Movement Promote Sport for All*. Report of the Thirty-first Session 1991. Ancient Olympia: International Olympic Academy, 1992.
- DACOSTA, L. Toward a Theory of Environment and Sport. In: DACOSTA, L.P. (Ed) *Meio ambiente e Desporto: uma perspectiva internacional*. Porto: Universidade do Porto, 1997.
- DACOSTA, L. Olympism and the Equilibrium of Man. In: MULLER, N. (Ed) *Coubertin and Olympism*. Niedernhausen: Schors, 1998.
- DACOSTA, L. A Never-ending Story: the Philosophical Controversy over Olympism. *Journal of the Philosophy of Sport*, v. 33, p. 157-173, 2006.
- DACOSTA, L. *O Esporte e a Ciência no Brasil*. XXX Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 11-13 outubro, São Paulo, 2007.
- DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A. *Worldwide Experiences and Trends in Sport for All*. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2002.
- DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A.; GOMES, M; TURINI, M. *Manual Valores do Esporte SESI*. Brasília: SESI/DN, 2007.
- GALTUNG, J. The Sport System as a Metaphor of the World System. In: LANDRY, F.; YERLES, M. (Eds) *Sport...The Third Millennium*. Québec: Les Presses de L'Université Laval, 1991.
- GRUPE, O. The Sport Culture and the Sportization of Culture. In: LANDRY, F.; YERLES, M. (Eds) *Sport...The Third Millennium*. Québec: Les Presses de L'Université Laval, 1991.
- HABERMAS, J. *The Theory of Communicative Action* – vol. 1. Boston: Beacon Press, 1983.
- HARDMAN, K.; MARSHALL, J. J. *Worldwide Survey of the State of School Physical Education*. Final Report. Manchester: University of Manchester, 2000.
- INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *First Summer Youth Olympic Games 2010*. Lausanne: Department of Communication, 2007.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Youth Olympic Games*. Lausanne: Department of Communication, 2007. Disponível em: www.olympic.org/YouthOlympicGames.

JACKSON, E. L. Environmental Attitudes, Values and Recreation. In: JACKSON, E.L.; BURTON, T.L. *Understanding Leisure and Recreation*. State College-PA: Venture Publishing, 1989.

JAEGER, W. *Paidéia – A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MCFEE, G. *Sport, Rules and Values: Philosophical Investigations into the Nature of Sport*. London: Routledge, 2003.

MIRAGAYA, A. *Educação Olímpica*. Fórum de Desenvolvimento do Esporte Olímpico no Brasil. Porto Alegre: UFRGS – ESEF, 2008.

MORAGAS, M.; DACOSTA, L. (Eds) *Universidad y Estudios Olímpicos*. Barcelona: Universidad Autônoma de Barcelona, 2007. Disponível em: < <http://olympic.studies.uab.es/eng/brasil.asp?>>.

PATERSON, A.; HALLBERG, E. C. *Background Readings for Physical Education*. New York: Holt, Rinehart and Wiston Inc., 1965.

UNITED NATIONS. *Resolution adopted by the General Assembly – Sport as a Means to Promote Education, Health, Development and Peace*, 17 November 2003; Disponível em: < www.maggingen2005.org/downloads/Un_resolution_english.pdf >.

UNIÃO EUROPEIA. *Declaração do Conselho da União Europeia e dos representantes dos governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho de 5 de Maio de 2003 - “O Valor Social do Desporto para a Juventude”* (EU Declaration 2003/C 134/03), 2003.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

WOODWARD, W. H. Vittorino Da Feltré. In: PATERSON, A.; HALLBERG, E. C. (Eds) *Background Readings for Physical Education*. New York: Holt, Rinehart and Wiston Inc, 1965.

Educação Olímpica, olimpismo e euritmia

Marcia De Franceschi Neto-Wacker

Nos últimos quinze anos, muito tem-se discutido e escrito sobre Educação Olímpica. O número de publicações tem crescido consideravelmente, especialmente na Europa. Isso ocorreu em particular após 2004, intitulado ano da “Educação através do Esporte”¹.

Em 2004, a Comunidade Europeia patrocinou diversos eventos e publicações com o objetivo de discutir o papel do esporte como fator educacional. Como consequência, a temática da Educação Olímpica esteve em alta.

Apesar do grande número de publicações e especialistas que discutem a temática², ainda não existe uma definição precisa do que é Educação Olímpica, seus objetivos e proposta pedagógica. Há diversas tendências, mas, como diz Naul (2009), poucas são as iniciativas concretas neste sentido. Existem projetos chamados de Educação Olímpica em várias partes do mundo, mas, por falta de esclarecimentos em torno da temática, poucos são realmente de Educação Olímpica.

No caso do Brasil, muitos estudiosos têm escrito sobre Educação Olímpica. Todavia, ainda existem pontos obscuros na relação entre Estudos Olímpicos e Olimpismo, em particular no que se refere à Euritmia.

Inicialmente, é importante lembrar que a expressão “Educação Olímpica” foi criada por Nobert Müller, em 1975, com base nos preceitos pedagógicos encontrados nos escritos de Coubertin³.

¹ O site www.ejes2004.de e o site www.isfsports.org contêm informações adicionais sobre o evento.

² Para fins de elaboração do presente texto, foram utilizados materiais de palestras sobre Educação Olímpica dos seguintes estudiosos: Ommo Gruppe, Michael Krüger, Nobert Muller, Roland Naul, Christian Wacker e Eike Emrich.

³ Os escritos de Coubertin relativos à pedagogia podem ser encontrados em Müller, N. *Edition de Textes Choisis de Pierre de Coubertin – Tome II*. Zurich: Weidmann:, Zurich, 1986.

De acordo com Naul (2004), com o passar do tempo, os escritos de Coubertin que tratavam da pedagogia do Olimpismo, da pedagogia esportiva, da pedagogia física e da pedagogia muscular, foram sendo mesclados por diferentes pessoas e terminaram se confundindo. Atualmente, tudo encontra-se sob o bojo da Educação Olímpica⁴.

Neste sentido, a Educação Olímpica é um assunto complexo. Muitas pessoas adotam uma abordagem ampla, vendo a Educação Olímpica como uma temática multidisciplinar que pode permear diversas áreas do conhecimento, tendo como ponto central o esporte olímpico, o internacionalismo⁵ e o *fair play*.

No entanto, o Olimpismo não está conectado exclusivamente com a temática dos Jogos Olímpicos. Os Jogos Olímpicos podem ser um dos conteúdos da Educação Olímpica, mas não o seu objetivo exclusivo⁶.

É importante ressaltar que existem 20 anos entre a proposta de Coubertin de revitalização dos Jogos Olímpicos e os seus escritos relativos à pedagogia olímpica. Além disso, já haviam ocorrido cinco edições dos Jogos Olímpicos (Atenas, Paris, Saint Louis, Londres e Estocolmo).

Outra abordagem tem conectado a Educação Olímpica com a Educação Física ou até com a atividade física. No entanto, ambas só podem se caracterizar como Educação Olímpica quando tiverem o esporte como meio ou como fim de suas atividades.

Educação Olímpica supõe a educação através do esporte, baseada nos princípios e nos valores do Olimpismo, propostos por Pierre de Coubertin. O processo de educação é entendido de uma forma ampla, não estando restrita ao espaço da escola.

⁴ Uma análise detalhada sobre o tema pode ser lida em Naul, R. Von der Pädagogik des Olympismus zur Didaktik der Olympischen Erziehung, In: Nationales Olympisches Komitee für Deutschland. *Olympisches Erziehung – Eine Herausforderung an Sportpädagogik und Schulsport*. Sankt Augustin: Academia, 2004.

⁵ A palavra multiculturalismo não foi utilizada por Coubertin. Ele utilizava a palavra internacionalismo, que refletia o entendimento da época.

⁶ Os Jogos Olímpicos são produto da proposta de Pierre de Coubertin, no entanto, quando ele se refere à pedagogia esportiva, pretende algo mais do que somente a competição.

A questão básica aqui não é questionar se este fato é certo ou errado ou se o esporte deve ou não ser um conteúdo da Educação Física, o fato é que para tratar de Educação Olímpica tem de se discutir a questão do esporte, caso contrário, rompe-se a lógica interna da proposta de Educação Olímpica.

Muitas confusões surgem em função da interpretação dos escritos de Coubertin, que, além de ter a sua obra marcada pelo ecletismo, ao tratar do que seria a pedagogia esportiva tinha como objetivo apresentar uma proposta pedagógica para o sistema educacional francês.

Naquela época, a atividade física existente nas escolas francesas estava restrita à ginástica tradicional, enquanto o esporte apresentava-se como algo moderno, em que existia a possibilidade do equilíbrio entre o corpo e a mente.

Esta teoria de equilíbrio entre o corpo e a mente⁷ apresentada por Coubertin tinha como ponto referencial os Jogos da Antiguidade Grega, que, na época, traziam todo um romantismo a cerca da beleza e da estética, o que fascinava Coubertin, que, além de apaixonado pelas artes, vinha de uma família de artistas⁸.

A diferença básica entre as propostas de educação através do esporte e de Educação Olímpica são os princípios e os valores do Olimpismo. Educação Olímpica é mais do que o esporte como meio de educação.

Para analisar a questão de forma clara, com vistas a esclarecer o que seria a Educação Olímpica e qual a sua importância na sociedade atual, é necessário ler, na Carta Olímpica (International Olympic Committee, 2007)⁹, a parte que trata dos princípios fundamentais do Olimpismo:

⁷ Coubertin usou em diversas passagens as expressões corpo e mente, corpo e espírito e corpo e alma como sinônimos. Possivelmente, as diferenças feitas atualmente não tinham um significado tão concreto naquele período histórico.

⁸ A exposição Pierre de Coubertin e as artes (ver o catálogo *Pierre de Coubertin and the arts* de Nobert Müller e Christian Wacker), apresentada pela primeira vez no Museu do Esporte e Olímpico da Alemanha, de 5 de dezembro de 2007 a 3 fevereiro de 2008, mostrou o lado artístico e o envolvimento da família Coubertin com as Artes.

⁹ A versão atual da Carta Olímpica está à disposição no site: http://multimedia.olympic.org/pdf/en_report_122.pdf.

- Principle 1: Olympism is a philosophy of life, exalting and combining in a balanced whole the qualities of body, will and mind. Blending sport with culture and education, Olympism seeks to create a way of life based on the joy of effort, the educational value of good example and respect for universal fundamental ethical principles.
- Principle 2: The goal of Olympism is to place sport at the service of the harmonious development of the man, with a view to promoting a peaceful society concerned with the preservation of human dignity.
- Principle 4: The practice of sport is a human right. Every individual must have the possibility of practising sport, without discrimination of any kind and in the Olympic spirit, which requires mutual understanding with a spirit of friendship, solidarity and fair play. The organisation, administration and management of sport must be controlled by independent sport organisations¹⁰.

Partindo do que estabelecem esses princípios, o Olimpismo não está conectado a todas as atividades físicas, mas às atividades esportivas. Também não está restrito aos esportes olímpicos, mas a todas as manifestações esportivas. De acordo com estes princípios, o Olimpismo é muito mais do que uma competição esportiva, é um princípio ético que norteia a prática esportiva.

Estes princípios sugerem que a prática do esporte pode ser um meio para desenvolver valores que ultrapassam as limitações

¹⁰ O texto foi mantido na versão oficial em inglês para evitar desvios de interpretação. Para que o leitor não familiarizado com a língua inglesa tenha um entendimento aproximado dos Princípios em pauta, incluímos a tradução abaixo:

Princípio 1: O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina em um conjunto equilibrado as qualidades do corpo, da vontade e da mente. Misturando esporte com cultura, o Olimpismo busca criar um modo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito pelos princípios éticos fundamentais universais.

Princípio 2: O objetivo do Olimpismo é colocar o esporte a serviço do desenvolvimento harmonioso do homem, com a visão de promover uma sociedade pacífica preocupada com a preservação da dignidade humana.

éticas impostas pelas diferentes religiões e filosofias contemporâneas.

Assim sendo, a Educação Olímpica tem como meio o esporte, sendo os Jogos Olímpicos um dos espaços em que os princípios do Olimpismo devem nortear as ações. No entanto, como qualquer manifestação humana, as contradições estão presentes nos Jogos Olímpicos, e negá-las seria incorreto.

Os problemas existentes nos Jogos Olímpicos têm de fazer parte do processo de Educação Olímpica. Um dos exemplos mais marcantes das contradições do Movimento Olímpico foram os Jogos de 1936, em Berlim, pois, embora tenham acontecido sob a égide do nazismo, acabaram dando aos Jogos Olímpicos a força que têm hoje.

Outro exemplo é a figura de Carl Diem, pessoa responsável pela organização dos Jogos de 1936 e que posteriormente transformou-se em um referencial para a Educação Física mundial e para a defesa da pedagogia olímpica proposta por Coubertin.

Outra confusão que muitas vezes está presente nas discussões é a associação entre Educação Olímpica e Educação Física Escolar. A Educação Olímpica está associada à prática do esporte baseada nos princípios do Olimpismo, enquanto a Educação Física pode trabalhar com o esporte, mas não está necessariamente conectada com o mesmo.

Em resumo: Olimpismo e Educação Olímpica não são somente um conteúdo¹¹; os Jogos Olímpicos como evento podem ser um conteúdo; discutir os Jogos não implica obrigatoriamente uma proposta de Educação Olímpica.

Outro diferencial da Educação Olímpica é a Eurytmia (*eurythmós*) que significa o equilibrado, o belo, o harmonioso. Ao propor uma pedagogia do Olimpismo, em 1918, Coubertin dizia

Princípio 4: A prática do esporte é um direito humano. Todo indivíduo deve ter a possibilidade de praticar esporte, sem discriminação de qualquer tipo e no espírito Olímpico, o qual requer mútuo entendimento com espírito de amizade, solidariedade e *fair play*. A organização, administração e gestão do esporte deve ser controlada por organizações esportivas independentes.

¹¹ Ambos podem ser conteúdos, por exemplo, no curso de Educação Física.

que a pedagogia Olímpica é um princípio de vida baseado na prática do esporte e na Eurytmia.

Coubertin considerava que a prática do esporte por si só não tem sentido, mas somente quando associada a uma filosofia de vida. Coubertin dizia que treinar os músculos não é suficiente para formar uma pessoa¹².

Segundo Müller (1986), as teorias de Ruskin¹³ teriam inspirado Coubertin, em particular, no que se refere à Eurytmia. No entanto, Coubertin não deixou claro o seu entendimento do que seria Eurytmia.

Buscando entender a Eurytmia nos escritos de Coubertin, a linha de pesquisa seguida foi a da *Eurytmia*, e a conexão existente entre Rudolf Steiner e as ideias de Ruskin¹⁴. A hipótese inicial era de que Coubertin teria tido contato com as propostas de Rudolf Steiner e, conseqüentemente, as de Ruskin, ao buscar uma opção de educação para a sua filha Renné Coubertin, que necessitava de apoio educacional especial¹⁵.

No entanto, não foi possível estabelecer nenhuma comprovação concreta relativa a algum tipo de relacionamento entre ambos, além de terem sido encontrados indícios que negam esta hipótese. Um dos elementos de negação desta hipótese foram as ideias apresentadas por Duschek (2008) que fez uma análise relativa às propostas de Coubertin e Rudolf Steiner no que tange à interpretação de ambos sobre os Jogos Olímpicos da Antiguidade, no seu texto¹⁶ *Die unzeitgemäßen "Olympischen Spiele" der Neuzeit*.

¹² Através dessa afirmação, ele faz uma crítica à ginástica desenvolvida nas escolas francesas, a qual era radicalmente contra.

¹³ John Ruskin (1819-1900) foi filósofo social, escritor, pintor, crítico de artes e acima de tudo historiador da arte. Suas obras influenciaram diversas personalidades da época, tendo sido traduzido para o francês por Marcel Proust (1871-1922). Existem indícios de que Coubertin teve acesso a esta tradução e não aos originais em inglês.

¹⁴ Victor Andrade de Melo, em palestra proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em maio de 2008, apresentou uma correlação semelhante.

¹⁵ Rudolf Steiner, através da sua pedagogia Waldorf, vinha conseguindo resultados positivos com a sua proposta educacional para crianças que necessitavam de atendimento especial.

¹⁶ O texto está à disposição no site nazista www.gralsmacht.com. Rudolf Steiner e muitas outras pessoas ligadas à antroposofia são ou foram simpatizantes do nazismo. No entanto, o texto em questão não tem nenhuma orientação nazista.

Com base na leitura do mesmo, concluiu-se que não seria possível estabelecer nenhum tipo de conexão entre o entendimento de Coubertin e de Rudolf Steiner relativo à Eurytmia.

Outra associação que sugeria uma ligação entre Steiner e Coubertin foi o evento realizado em 1985 pela organização *All in Peace*¹⁷ ligada ao movimento Waldorf. No entanto, ao pesquisar o evento com maior profundidade, concluiu-se que o projeto tinha sido organizado com base nos Jogos da Antiguidade, tendo como referência a perspectiva de *Ekecheiria*¹⁸ e não nas ideias de Coubertin ou de Eurytmia.

Adiciona-se a isso o que supõem a pedagogia Waldorf sobre o esporte, que, apesar de ter componentes comuns ao humanismo de Coubertin, faz a seguinte restrição aos esportes como o futebol. Diz Lanz (2005):

Neste contexto, o futebol merece uma palavra de comentário – tanto mais porque, numa simplificação errônea, a Pedagogia Waldorf é considerada inimiga desse esporte. O que ocorre é o seguinte: em sua luta constante para subtrair os jovens às influências animalizantes presentes em nosso meio (elas atuam sobre os instintos e a vontade sem o corretivo da espiritualidade), a Pedagogia Waldorf dá preferência a jogos cujos movimentos sejam mais sutis, mais espirituais e menos animais. Ora, não há dúvida de que a mão é um órgão mais espiritual do que o pé... (p.137)

O mesmo acontece em relação a *Ekecheiria*, em que o entendimento de Coubertin não é o mesmo do movimento *All in Peace*. O entendimento de Coubertin refletia o cenário da Primeira Guerra Mundial (1914/1918) e supostamente influenciou o seu pensamento pedagógico¹⁹.

¹⁷ No site da organização www.allinpeace.org, é possível ter informações sobre o evento e o movimento. No âmbito das Escolas Waldorf, em particular em Leipzig, na Alemanha, os Jogos Olímpicos da Antiguidade são revividos como parte da perspectiva de buscar o entendimento da paz entre os povos.

¹⁸ Reflete o “pensamento de paz” dos Jogos Olímpicos da Antiguidade. De acordo com Christian Wacker, a expressão representa somente uma trégua que permitia aos participantes dos Jogos chegarem e partirem do Santuário de Olympia sem serem atingidos pelos constantes conflitos que existiam naquele momento histórico.

¹⁹ Um fato que deve estar presente nas análises relativas a Coubertin foi o momento

No entendimento de Coubertin, além dos Jogos da Antiguidade tratarem da *Ekecheiria*, o esporte tinha uma linguagem e um apelo particular que estaria acima dos problemas nacionais.

Apesar da Eurytmia ser uma temática da moda, a mesma foi interpretada e entendida de forma diferenciada por diversos autores da época. Um ponto de intercessão comum a todos pode ter sido as ideias de Ruskin, que também influenciaram personalidades como Mahatma Gandhi e Tolstói²⁰.

Após concluir que a hipótese seguida anteriormente não poderia ser comprovada, optou-se por analisar o ensaio *Décoration, Pyrotechnie, Harmonies, Cortèges. Essai de Ruskinisme Sportif* escrito por Coubertin, em 1911²¹.

A leitura do citado ensaio levou a Dalcroze, músico e compositor que estudou em Genebra, Paris e Viena e que, entre 1892 e 1910, enquanto lecionava no Conservatório de Genebra, descontente com a abordagem puramente teórica para desenvolver a rítmica, propôs um ensino baseado na musicalidade do movimento, ao qual denominou Eurytmia.

A proposta de Dalcroze era de que os movimentos do corpo realizados de forma rítmica poderiam desenvolver a sensibilidade musical. É importante perceber que o entendimento de movimento deveria estar relacionado a uma métrica, diferentemente do que propunha Steiner, em que a música e os movimentos somente eram meios de desenvolver a espiritualidade.

Em 1907, Pierre de Coubertin escreveu um texto no qual criticava as propostas de Dalcroze relativas à ginástica rítmica, uma vez que considerava antiestética a prática de ginástica rítmica por

histórico que ele viveu. Por ter sido uma pessoa muito envolvida e interessada no desenvolvimento social, as ideias de Coubertin foram se adaptando à realidade do momento.

²⁰ A publicação de Hummel, C. *Gandhis Lebensphilosophie der Gewaltfreiheit und seine Gedanken zu einer Pädagogik der Gewaltfreiheit*. Würzburg: Julius-Maximilian-Universität, 2005, apresenta um dos aspectos da conexão entre as ideias de Ruskin, Tolstói e Gandhi.

²¹ As ideias de Arnd Krüger no texto Coubertin's Ruskianism, à disposição no site da www.la84foundation.org, foram fundamentais para seguir esta linha de análise.

homens. Neste texto, ele também faz referência à falta da espiritualidade na proposta de Euritmia de Dalcroze.

No mesmo texto, Coubertin elogia Isadora Duncan por propor uma ginástica que tem como base a Euritmia. No entender de Coubertin, a ginástica rítmica era muito feminina e não combinava com os movimentos que os homens deviam realizar.

Para Coubertin, a ginástica proposta por Isadora Duncan combinava com as mulheres, enquanto que o esporte combinava com os homens. A proposta de Isadora Duncan vinha cobrir uma lacuna na formação das mulheres, pois o esporte, na opinião dele, não estava adequado a elas.

Apesar de Coubertin não concordar com a prática de esporte pelas mulheres, com pequenas exceções como o tênis, ele considerava que as mulheres necessitavam também de atividade física diferente da ginástica que existia na época. Na sua opinião, o esporte tinha componentes que não combinavam com a natureza feminina.

Para Coubertin, a Euritmia devia ser trabalhada, pois, na sua opinião, a mesma não se desenvolvia automaticamente²². Assim sendo, a proposta de Isadora Duncan aparecia no momento certo e cobria a lacuna existente nas propostas pedagógicas de Coubertin.

Voltando a Dalcroze, em 1910, ele passa a dirigir, na Alemanha, o *Bildungsanstalt für Rhythmische Gymnastik*, em Hellerau-Dresden. Neste período, ele consegue conquistar diversas pessoas para o seu movimento. Entre eles, está Rudolf Bode, que foi professor de escola, tendo estudado filosofia, ciências e música, em Leipzig²³.

Bode foi o criador dos fundamentos da Ginástica Rítmica. No entanto, por ter se associado aos nazistas, foi relegado a um segundo plano na História da Ginástica. Através dele, Isadora Duncan teve contato com as ideias de Dalcroze.

²² Publicado em La Gazette de Lausanne n.319 de 22/11/1918.

²³ O texto *Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz* de Sabine Hirler contém uma passagem interessante sobre as propostas de Dalcroze. O texto está à disposição no site http://liga-kind.de/fruehc/405_hirler.php

No entanto, apesar de Coubertin ter feito elogios à proposta de Isadora Duncan ele não fez nenhuma referência a Bode. Possivelmente, por não ter tido conhecimento da relação entre ambos.

Quando fez as críticas a Dalcroze, com certeza, ele não tinha conhecimento de que indiretamente eram as suas ideias que inspiraram Bode e, conseqüentemente, Isadora.

Em 1911, Coubertin participa da *Internationale Hygiene-Ausstellung*, em Dresden, na Alemanha. Possivelmente, foi por ocasião desta feira que Coubertin conheceu pessoalmente Dalcroze e a sua proposta de ginástica, a qual anteriormente ele havia criticado.

A partir desse encontro, existem indícios de que Coubertin conheceu algumas ideias de Ruskin, através de Dalcroze. Um dos indícios mais fortes deste contato está na publicação da *Revue Olympique*, em que ele apresenta, logo após o seu relato a respeito da feira de Dresden, o primeiro ensaio sobre Ruskin, denominado *Décoration, Pyrotechnie, Harmonies, Cortèges – Essai de Ruskinianisme*.

Com o advento da Segunda Guerra, Dalcroze retornou a Suíça e passou a trocar correspondência com Coubertin sobre a sua perspectiva de Eurytmia. Esta troca de correspondência foi possivelmente o que influenciou Coubertin a escrever o texto de 1918 citado anteriormente.

Com base nos dados obtidos com o presente estudo, ao pensar uma proposta de didática olímpica, três aspectos devem ser contemplados: o Olimpismo e seus valores humanistas; a prática do esporte como meio de educação baseada nos princípios do Olimpismo; e a Eurytmia a partir da concepção de Dalcroze.

Para concluir, é interessante ressaltar que em nenhum momento histórico as propostas de Coubertin, com os devidos aprimoramentos e atualizações, estiveram tão atuais. Mesmo com os constantes escândalos envolvendo os Jogos Olímpicos, atletas e dirigentes, a Educação Olímpica é um tema atual e de indiscutível relevância.

Referências

DUSCHEK, H. *Die unzeitgemäßen “Olympischen Spiele” der Neuzeit*, 2008. Disponível em: < <http://www.gralsmacht.com> >.

EMRICH, E.; KLEIN, S. *Übungsleiter und Trainer als Werte(ver)mittler – Eine Handreichung für die Olympische Erziehung in Sportorganisationen und Schulen*. Kassel: Agon, 2008.

HIRLER, S. *Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz*, 2008. Disponível em: < http://liga-kind.de/fruehe/405_hirler.php >.

HUMMEL, C. *Gandhis Lebensphilosophie der Gewaltfreiheit und seine Gedanken zu einer Pädagogik der Gewaltfreiheit*. Würzburg: Julius-Maximilian-Universität, 2005.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Olympic Charter*. Lausanne: IOC, 2007.

KRÜGER, A. Coubertin's Ruskianism, 1996. In: *Olympic Perspectives: Third International Symposium for Olympic Research*. Disponível em: <<http://www.la84foundation.org/SportsLibrary/ISOR/ISOR1996h.pdf>>

LANZ, R. *A Pedagogia Waldorf – Caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 2005

MÜLLER, N.(org) *Textes Choisis – Revelation – Thome I*. Zürich: Weidmannsche, 1986.

MÜLLER, N.(org) *Textes Choisis – Olympisme – Thome II*. Zürich: Weidmannsche, 1986.

MÜLLER, N.(org) *Textes Choisis – Pratique Sportive – Thome III*. Zürich: Weidmannsche, 1986.

MÜLLER, N.; WACKER, C. *Pierre de Coubertin and the arts*. Lausanne: Comité International Pierre de Coubertin, 2008.

NAUL, R. *Olympic Education*. Aachen: Meyer&Meyer, 2009.

NAUL, R. Von der Pädagogik des Olympismus zur Didaktik der Olympischen Erziehung. In: NATIONALES OLYMPISCHES KOMITEE FÜR DEUTSCHLAND (org). *Olympisches Erziehung – eine Herausforderung na Sportpädagogik und Schulsport*. Sankt Augustin: Academia, 2004.

NATIONALES OLYMPISCHES KOMITEE FÜR DEUTSCHLAND (org). *Olympisches Erziehung – eine Herausforderung na Sportpädagogik und Schulsport*. Sankt Augustin: Academia, 2004.

WACKER, C.; MARXEN, R. *Olympia – Ideal und Wirklichkeit*. Berlin: LIT, 2008.

Educação Olímpica: o legado de Coubertin no Brasil

Ana Miragaya

Introdução

O barão francês Pierre de Coubertin (1863-1937), fundador do Comitê Olímpico Internacional – COI (*International Olympic Committee – IOC*), do Movimento Olímpico e dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, considerava-se em primeiro lugar, um educador. De acordo com o COI, Coubertin via o esporte como parte da educação de qualquer jovem assim como a ciência, a literatura e as artes (International Olympic Committee, 2008). Com essa visão, seu objetivo era oferecer educação harmoniosa para o corpo e a mente da juventude. Os Jogos Olímpicos proporcionaram a visibilidade e o escopo internacional que o conceito de educação de Coubertin precisava. Em posição de destaque por causa dos Jogos, esse conceito pôde se tornar permanente, não dependendo da existência dos Jogos. O Movimento Olímpico apoia os princípios de Coubertin e, hoje, a educação através do Olimpismo tornou-se universal, essencialmente baseada nos valores humanos fundamentais. A educação ligada ao Olimpismo, ou seja, a Educação Olímpica, envolve duas orientações: (1) pesquisa sobre o Olimpismo (mundo acadêmico) e (2) ensino através do Olimpismo (crianças, adolescentes e atletas), por meio de programas acadêmicos e programas para a juventude (International Olympic Committee, 2008).

De acordo com Ren (2009, p. 57), os objetivos da Educação Olímpica são proteger e promover os interesses comuns da sociedade humana, tais como paz, amizade e progresso. Seu conteúdo pedagógico inclui os valores humanistas que são universalmente aceitos pela sociedade humana, como a busca pela excelência, o *fair play*, a justiça e o respeito. O método básico de pedagogia é o esporte, uma forma cultural que existe em todas as sociedades hu-

manas. Suas referências pedagógicas possuem significados universais que transcendem etnia, religião, política, status social e várias outras barreiras sociais (Ren, 2009, p. 58).

Legado coubertiniano

A expressão ‘Educação Olímpica’ apareceu pela primeira vez em pesquisas relacionadas à educação e aos Estudos Olímpicos na década de 1970, de acordo com Müller (2009, p. 345). Pode-se dizer que a Educação Olímpica é um legado de Pierre de Coubertin, também considerado o primeiro empreendedor olímpico da Era Moderna (Miragaya; DaCosta, 2006, p. 102). Seu objetivo principal era realizar uma reforma no sistema de educação e nas escolas francesas, fazendo com que o esporte fizesse parte integral da rotina escolar (Miragaya, 2006, p. 208). Daí introduzir naquela rotina um tipo de educação esportiva que pudesse incluir o corpo e a mente. Durante as várias visitas que fez à Inglaterra, Coubertin aprendeu muito sobre o esporte moderno e sobre o sistema público de ensino inglês, em particular em Rugby, que a força moral da juventude pode ser desenvolvida através da experiência individual da prática esportiva e daí levada para a vida como um todo (DaCosta; Miragaya; Gomes; Turini, 2007, p. 14). Coubertin não usou o termo “Educação Olímpica”, mas se referiu inicialmente à ‘educação através do esporte’ ou ‘educação esportiva’ e este foi o título do livro que ele publicou em 1922, *Pédagogie Sportive*.

He Zhenliang também ratifica o legado de Coubertin, que foi, a seu ver, em primeiro lugar, um educador extraordinário, depois um pensador e um educador físico. O esporte, para Coubertin, era um método educacional (He, 2009, p. 37). Cabe também ressaltar que Coubertin escreveu mais de 1100 artigos e 30 livros (Müller, 2009, p. 350).

O objetivo deste estudo é resumidamente situar a Educação Olímpica como legado de Pierre de Coubertin e contextualizá-la no Brasil através da revisão de trabalhos e projetos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros.

Retrospectiva Coubertin

O educador Coubertin tem uma trajetória extensa dentro do que se chama hoje de Educação Olímpica, que iniciou-se durante seu período escolar no colégio jesuíta Externat Saint Ignace (1874-1880), quando fez suas primeiras reflexões sobre o que aprendia e como aprendia. Ele já saiu do colégio querendo ser professor e educador (Miragaya, 2006, p. 210).

Um dos pontos mais importantes para o jovem Pierre era a busca da paz. Em seus primeiros escritos, ele considera os atletas participantes de encontros esportivos internacionais como ‘embaixadores da paz’. Após a fundação do COI, Coubertin passou a associar uma missão ética com suas ideias de paz, que veio a se tornar central para o Movimento Olímpico e que poderia levar à educação política (Müller, 2009, p. 346).

É de Coubertin o seguinte pensamento:

O esporte e os Jogos Olímpicos são manifestações de culto do ser humano, mente e corpo, emoção e consciência, vontade e consciência, porque estes são os dois déspotas que brigam pela dominação, o conflito entre eles frequentemente nos separa cruelmente porque temos que atingir o equilíbrio (Müller, 1986a, p. 418).

E foi por essa razão que Coubertin não quis formular uma definição que não fosse ambígua para Olimpismo. Ele queria que as pessoas refletissem sobre o significado e o valor do corpo humano. O Olimpismo é a coleção completa de valores que ultrapassam a força física e que são desenvolvidos quando se pratica esporte. Este princípio contém a base de uma teoria moderna de educação esportiva com uma base antropológica (Müller, 2009, p. 348). É de Coubertin a seguinte paráfrase da palavra Olimpismo: “Olimpismo combina, como numa aura, todos os princípios que contribuem para a melhora da humanidade” (Coubertin, 1917, p. 20).

A Educação Olímpica tenta prover uma educação universal ou desenvolvimento do indivíduo humano como um todo, em contraste com a educação cada vez mais especializada. Conseqüentemente,

a Educação Olímpica somente pode se basear nos valores fundamentais da personalidade humana (Müller, 2009, p. 349).

Formalmente, dentro do Movimento Olímpico Moderno, e após os primeiros Jogos realizados em Atenas, em 1896, destacam-se as seguintes iniciativas de Coubertin relacionadas à Educação Olímpica:

- 1887 – Em 23 de agosto, tem início a longa carreira de Coubertin como educador, quando anuncia a fundação de uma Liga para a Educação Física (*Ligue de l'Education Physique*), num artigo, no jornal *Le Français*. Em setembro, durante o Congresso de Educação Social, apresenta um plano para criar espaços em Paris para a juventude se educar esportivamente (Vialar, 2008). Nasce, então, o *Comité pour La propagation des Exercices Physiques dans l'Education* (Comitê para a propagação dos Exercícios Físicos na Educação), que aparece na correspondência de Coubertin, como na carta que ele, como secretário geral do Comitê, escreveu utilizando papel timbrado do *Comité* para o presidente da *Ligne Gironde de l'Education Physique*, em 1889.
- 1897 – no 2º Congresso Olímpico, em Havre (França), após os primeiros Jogos Olímpicos, que ocorreram em Atenas, em 1896, Coubertin surpreendeu os participantes com ideias relativas à propagação do esporte e da Educação Física em escolas (Müller, 2000, p. 369).
- 1905 – mesmo com o fracasso dos Jogos Olímpicos de 1900, em Paris, e de 1904, em Saint Louis, nos Estados Unidos, Coubertin usou o 3º Congresso Olímpico, em Bruxelas (Bélgica), para a discussão sobre modelos para a prática de esportes e de Educação Física em escolas e em outras fases da vida (Müller, 2000, p. 409).
- 1913 – depois do sucesso dos Jogos Olímpicos em Estocolmo, em 1912, Coubertin resolveu tentar comunicação com universidades num congresso sobre Psicologia e

Fisiologia no Esporte, que ocorreu em Lausanne (Suíça). Esta foi uma prova ambiciosa de sua missão educacional que cabia em seu lema: “Temos que atingir as massas” (Müller, 1986, p. 389).

- 1918 – “Esta ‘pedagogia olímpica’ - sobre a qual eu disse recentemente que é simultaneamente baseada no culto ao esforço físico e à harmonia, ou seja, no gosto pelo excesso combinado com moderação – não pode ser suficiente, ela deveria ter a oportunidade de ser celebrada aos olhos do mundo inteiro a cada quatro anos. Ela também precisa ter suas ‘fábricas permanentes’” (Coubertin, Olympic Letter V, 1918, p. 218). Nesta primeira referência de Coubertin à Educação Olímpica, pode-se observar que ele estava bastante convencido da necessidade de seu ideal de educação. Como morava na Suíça e não na França, Coubertin usou o Movimento Olímpico para uma rede de Educação Olímpica internacional. Quando ele escreveu, em novembro de 1918, que “o Olimpismo não é um sistema, mas uma atitude”, ele chamou a atenção ao mesmo tempo para a busca consistente de uma Educação Olímpica (Coubertin, Olympic Letter IV, 1918, p. 548), contrastando com modelos tradicionais de educação que, a seu ver, ignoravam o esporte.

- 1914-1918 – antes do término da Primeira Guerra Mundial, Coubertin já havia fundado, em Lausanne, o Instituto Olímpico, pois queria criar exemplos de instalações para a produção de atletas. Este instituto oferecia educação prática em esporte, além de matérias mais gerais que atendiam os prisioneiros de guerra da Bélgica e da França (Chapelet, 2008).

- 1921 – Coubertin tentou mostrar a necessidade de se incluir um evento paralelo sobre ‘educação pelo esporte’ para os trabalhadores no Congresso Olímpico Técnico

em Lausanne, mas não conseguiu maioria no COI. Coubertin estendeu o esporte aos trabalhadores, em 1919 (DaCosta; Miragaya, 2002, p. 18) e sempre mencionou a construção de centros de esportes nas cidades seguindo o modelo dos ‘ginásios da antiguidade’ e enfatizou o papel democrático dos clubes esportivos, nos quais ele afirmava que não existia desigualdade entre os homens (Müller, 1986, p. 418). Seu programa de educação pelo esporte (‘Educação Olímpica’) incluía a prática esportiva como parte da rotina diária, para dar ao indivíduo a oportunidade de “adaptar os aspectos bons e ruins de sua própria natureza ao exercício” (Coubertin, 1920, p. 223).

- 1925 – Ao se aposentar do COI, em seu discurso de despedida como Presidente, Coubertin disse que o público em geral não deveria ficar somente na idolatria de seus heróis do esporte, mas deveria também participar de atividades esportivas (Coubertin, 1925, p. 555-556).

- 1926 – Coubertin lançou, em Lausanne, o *Bureau International de Pédagogie Sportive*, que passou a publicar um boletim anual, além de muitos livros, incluindo o livro “Memórias Olímpicas” e uma nova edição de *Pédagogie Sportive* (Messerli, 1926, p. 2).

- 1934 – Até o final de sua vida, Coubertin preocupou-se com sua concepção de Educação Olímpica, conforme o documento intitulado *L'Olympisme à l'école. Il faut l'encourager!* (Coubertin, 1934, p. 2-28)

Coubertin dedicou o resto de sua vida exclusivamente a projetos ligados à educação. Em 1925, fundou a *Union Pédagogique Universelle*, em Lausanne, para conferências, palestras, seminários e outros eventos relacionados à educação. Ele também projetou o *Charter of Educational Reform*, que, em 1930, foi passado por todos os Ministros de Educação dos países que compunham a Liga das Nações, mas não recebeu respostas significativas (Müller, 1986b, p. 592-593).

Pierre de Coubertin sempre criticou líderes mundiais dos esportes por serem muito técnicos e não defenderem o espírito Olímpico, já que ele sempre esteve interessado na atitude moral e responsável do atleta para a qual a ‘Educação Olímpica’ poderia em muito contribuir. Durante sua vida, Coubertin sempre desejou a criação de um *Centre d’Études Olympiques* (Centro de Estudos Olímpicos) para estudos e aprofundamento. Esse projeto acabou se concretizando em Berlim, entre 1938 e 1944, sob o controle de Carl Diem, usando fundos providos pelo Reich (Müller, 2009, p. 351).

Ainda dentro do sonho de Educação Olímpica de Coubertin, a Academia Olímpica Internacional (*International Olympic Academy – IOA*) foi fundada, em 1961, em Olímpia, na Grécia, como o maior centro de Educação Olímpica, um compromisso com as aspirações de Coubertin e um legado para muitas gerações (Miragaya, 2008). Hoje, as 133 Academias Olímpicas Nacionais (*International Olympic Academy*, 2008) têm contribuído de várias formas para enfatizar o conceito olímpico em escolas e universidades e junto ao público em geral. A Academia Olímpica Brasileira (AOB) foi fundada em 1998 e a participação em programas da AOI chegou a 79 brasileiros no período 1980-2007, sendo que 24 em programas de pós-graduação após 1993.

A Educação Olímpica de Pierre de Coubertin multiplicou-se num legado internacional que foi muito além dos países e suas culturas, abrangendo a humanidade, envolvendo todos os tipos de pessoas e suas instituições. O legado de Coubertin pode ser observado no *IOC Charter* (Carta do COI), em vigor desde 2007. Essa Carta faz várias referências ao conteúdo e à forma de Educação Olímpica tais como: (1) a combinação de esporte com cultura e educação como pedra fundamental do Olimpismo; (2) o objetivo do Movimento Olímpico é contribuir para a construção de um mundo melhor e repleto de paz, especialmente através da educação pelo esporte; (3) o COI tem compromisso com a ética esportiva e, em particular, com o *fair play* e, para isso, dá apoio à AOI e a outras instituições dedicadas à ‘Educação Olímpica’; (4) a carta do COI obriga os Comitês Olímpicos Nacionais a promover o

Olimpismo em todas as áreas de educação e, por exemplo, a adotar iniciativas independentes para 'Educação Olímpica' através das Academias Olímpicas Nacionais.

Educação Olímpica no Brasil

A Educação Olímpica foi introduzida no Brasil por Lamartine DaCosta, docente do programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Gama Filho, em 1995, depois que regressou de sua participação em reuniões do *International Olympic Committee Research Council* (Conselho de Pesquisa do COI). Inicialmente, através de enfoques em algumas disciplinas, e, posteriormente, através dos Estudos Olímpicos e de pesquisa dentro da área, a Educação Olímpica vem sendo estudada e pesquisada, fazendo parte de projetos e trabalhos, estando presente em conferências, congressos e seminários, além de ter encorajado a formação de grupos de pesquisa em várias unidades da federação. Em 2008, existiam cerca de dez grupos de Estudos Olímpicos em atividade em vários estados; com 16 Mestres e 18 Doutores.

A pesquisa em Educação Olímpica e Estudos Olímpicos encontrou terreno fértil no Brasil, produzindo um número cada vez maior de dissertações de mestrado e teses de doutorado, como as dos professores Letícia Godoy (1994), Otávio Tavares (1998, 2003), Neíse Abreu (1999), Fernando Portela (1999), Marta Gomes (1999), Cristiano Belém (2002), Marcio Turini (2002), Nelson Todt (2006) e Ana Miragaya (2006), entre outros.

Vários projetos sobre Educação Olímpica foram postos em prática. Dentre esses, podem-se citar os três primeiros: (1) o Programa Educação Olímpica na Escola, idealizado por Cristiano Belém, em Poços de Caldas (Minas Gerais), em 1998, com objetivos relacionados ao Olimpismo, atitudes e valores a serem desenvolvidos pelo programa, com elaboração do Manual de Educação Olímpica, difundido através de um *website*, além do Manual do Educador e do Caderno de Atividades em Educação Olímpica, com foco no *fair play*, para aplicação na Educação Física escolar e no aperfeiçoamen-

to de professores voluntários em qualquer lugar do território nacional (Belém, 1999); (2) o Programa Educação Olímpica na Comunidade, desenvolvido em Curitiba por Letícia Godoy, em 1999, primeira experiência de se investir a Educação Olímpica em curso superior de Educação Física com Projeto de Educação Olímpica no Ensino Fundamental. O objetivo do projeto era capacitar futuros professores de Educação Física a desenvolver atividades de educação e valores olímpicos com estudantes do Ensino Fundamental (Godoy, 2002); e (3) o Projeto de Educação Olímpica no Brasil, para estudantes do Ensino Fundamental, coordenado por Marta Gomes, no Rio de Janeiro, em 1999, com base no manual *Be a Champion in Life* elaborado pela *Foundation of Olympic and Sport Education* - FOSE, visando à aplicação das atividades do manual em vários países, com o objetivo de coleta de dados para comparações internacionais. Os objetivos básicos para a Educação Olímpica eram: (a) enriquecer a personalidade humana através da atividade física e do esporte, combinando com cultura e subentendida como experiência permanente de vida; (b) desenvolver um senso de solidariedade humana, tolerância e respeito mútuo associado ao *fair play*; (c) estimular a paz, o respeito pelas diferentes culturas, proteção ao meio ambiente, valores humanos básicos e interesses, de acordo com as necessidades nacionais e regionais; (d) encorajar a excelência e a proeza (sucesso), de acordo com os ideais Olímpicos fundamentais; e (e) desenvolver o sentido de continuidade da civilização humana, explorado através da história olímpica antiga e moderna (Gomes, 1999).

Publicações

As pesquisas brasileiras nas áreas de Educação Olímpica e dos Estudos Olímpicos vêm se desenvolvendo e caminhando cada vez mais para a especialização. É essencial ressaltar a publicação de livros, especialmente coletivos: (1) Estudos Olímpicos (Tavares; DaCosta, 1999); (2) Coletânea de Textos em Estudos Olímpicos (Turini; DaCosta, 2002); (3) Estudos Olímpicos 2001 (DaCosta;

Hatzidakis, 2002); (4) Esporte, Olimpismo e Meio Ambiente: visões internacionais (Tavares; DaCosta; Miranda, 2002); (5) Fórum Olímpico 2000 – O Movimento Olímpico em face do novo milênio (Reppold; Todt, 2002) e (6) Numismática, Filatelia e Memorabilia Olímpica (Bara Filho; Silva; DaCosta, 2002)

A produção internacional foi contemplada com obras, também disponíveis na Internet para consulta pública. De autoria de Lamartine DaCosta, o livro *Olympic Studies* traz também capítulos de autores nacionais. (DaCosta, 2002)

Outra obra importante é *Universidad y Estudios Olímpicos: Seminários Espanha-Brasil* (Moragas; DaCosta; Miragaya; Kennett; Cerezuela, 2006). Este livro é o resultado de uma iniciativa pioneira, o Projeto Brasil-Espanha sobre Valores Olímpicos e Educação, unindo a Universidade Autônoma de Barcelona e a Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro, por meio de apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no Brasil, e do Ministerio de Educación e Ciencia, na Espanha. Do ponto de vista técnico-científico, houve uma seleção final de 103 pesquisadores, envolvimento de 18 universidades da Espanha e do Brasil e outras entidades educacionais – incluindo Academias Olímpicas –, que atestam um resultado digno de realce a ser atribuído aos organizadores e às atividades do Acordo Brasil-Espanha em Estudos Olímpicos, iniciado em 2006. O livro teve a participação de 65 autores brasileiros de 17 universidades do país.

Cabe destacar ainda a obra *Olympic Studies Reader* (Ren; DaCosta; Miragaya; Jing, 2009). Este é o primeiro volume de uma série de três livros, reunindo contribuições de especialistas internacionais em Estudos Olímpicos, com foco em dois campos principais: multiculturalismo e multidisciplinaridade. Estas duas abordagens sintetizam o desenvolvimento do conhecimento em assuntos relacionados aos Jogos Olímpicos e ao Olimpismo nos últimos anos. Por sua vez, autores incluídos nesta obra são voluntários e foram selecionados de modo a consolidar tradições como também a apoiar o surgimento de novos especialistas. Como tal, a seleção procurou abranger a diferenciação de culturas e abordagens dos

temas, prevendo o estímulo de novas pesquisas e a orientação de professores e alunos na área de Estudos Olímpicos. Em termos institucionais, o livro *Olympic Studies Reader* é um empreendimento em conjunto da *Beijing Sport University* e da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro, com apoio e orientação do *Olympic Studies Centre* de Lausanne. Resumindo, esse livro – e os demais volumes complementares – representam o ideal de globalização do esporte, tanto pela proposta temática como por sua produção editorial, que materializou, na prática, o multiculturalismo.

Conclusões

Observa-se que, no Brasil, a Educação Olímpica, legado de Coubertin, desenvolveu-se segundo o modelo do COI tanto na pesquisa sobre o Olimpismo (mundo acadêmico) quanto no ensino através do Olimpismo (crianças, adolescentes e atletas) por meio de programas acadêmicos e programas para a juventude.

A Educação Olímpica no Brasil atende os critérios de internacionalização da pesquisa, que iniciou-se nessa área em 1995, com Lamartine DaCosta, membro do *Research Council* do COI, através da participação de pesquisadores brasileiros em eventos nacionais e internacionais, além da continuidade da produção acadêmica e de publicações. Esta constatação indica o elevado valor científico dos Estudos Olímpicos na Educação Física nacional.

Referências

ABREU, N. G. *Multicultural Responses to Olympism – an ethnographical research in Ancient Olympia, Greece*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, 1999.

BARA FILHO, M.; SILVA, M. C. P. ; DACOSTA, L. (orgs). *Numismática, Filatelia e Memorabilia Olímpica 2000*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2002.

BELÉM, C. *Educação Olímpica na Escola*. Adaptado de “Keep the Spirit Alive You and the Olympic Games”. Tradução de Ivânia Maria Silvestre. Poços de Caldas, 1999.

BELÉM, C. *Valores do fair play nas aulas de Educação Física e na prática esportiva dos alunos das escolas agotécnicas federais*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, 2002.

CHAPPELET, J. L. *From the Olympic Institute to the International Academy*. Disponível em <<http://www.la84foundation.org/OlympicInformationCenter/OlympicReview/2001/OREXXVII38/OREXXVII38v.pdf>> Acesso em 20 dez 2008.

COUBERTIN, P. *Almanach olympique pour 1918*. Lausanne, 1917.

COUBERTIN, P. Olympic Letter IV. Olympism as a State of Mind (1918). In: MÜLLER, N. (ed): *Olympism. Selected Writings of Pierre de Coubertin*. Lausanne, IOC, 2000.

COUBERTIN, P. Olympic Letter V. Olympic Pedagogy, (1918). In: MÜLLER, N. (ed) *Olympism. Selected Writings of Pierre de Coubertin*. Lausanne, IOC, 2000.

COUBERTIN, P. Address Delivered at Antwerp City Hall in August, 1920: Sport is King. In: MÜLLER, N. (ed): *Olympism. Selected Writings of Pierre de Coubertin*. Lausanne, IOC, 2000.

COUBERTIN, P. Speech Given at the Opening of the Olympic Congresses at the City Hall of Prague, May, 1925. In: MÜLLER, N. (ed): *Olympism. Selected Writings of Pierre de Coubertin*. Lausanne, IOC, 2000.

COUBERTIN, P. L'Olympisme à l'école. Il faut l'encourager! In: *La Revue Sportive Illustrée*, N°30, 1934.

DACOSTA, L. P. *Olympic Studies*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2002. Disponível em <http://www.la84foundation.org>.

DACOSTA, L.; HATZIDAKIS, G. (orgs). *Estudos Olímpicos 2001*. São Paulo, UNIBAN, 2002.

DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A. In: search of experiences and trends of sport for all worldwide. In: *Worldwide Experiences and Trends in Sport for All*. Aachen: Meyer & Meyer, 2002.

DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A.; GOMES, M.; TURINI, M. *Manual Valores do Esporte SESI Fundamentos*. Brasília: SESI DN, 2007.

GODOY, L. *Sentidos e significados do patrocínio no atletismo brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, 1994.

GODOY, L. Educação Olímpica no Ensino Fundamental. In: TURINI, M.; DACOSTA, L. (Orgs.). *Coletânea de Textos em Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho. CD ROM Biblioteca Básica em Estudos Olímpicos, 2002.

GOMES, M. C. Solidariedade e honestidade: os fundamentos do *fair-play* entre adolescentes escolares. In: TAVARES, O.; DACOSTA, L. (Orgs.) *Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1999.

HE, Z. The development of the International Olympic Movement since the 1980s and the issues it faces. In: REN, H.; DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A.; JING, N. (eds). *Olympic Studies Reader Volume I*. Beijing: Beijing Sport University Press, 2009.

INTERNATIONAL OLYMPIC ACADEMY. Disponível em <<http://www.ioa.org.gr/>>. Acesso em 22 out. 2008.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. Disponível em <http://www.olympic.org/uk/passion/studies/index_uk.asp>. Acesso em 23 out. 2008.

MESSERLI, M. *Le Bureau international de pédagogie sportive (B.I.P.S.) et l'Institut olympique de Lausanne (I.O.L.)*. Disponível em <<http://www.la84foundation.org/OlympicInformationCenter/RevueOlympique/1949/BDCF13/BDCF13n.pdf>>. Acesso em 20 out. 2008.

MIRAGAYA, A. *The process of inclusion of women in the Olympic Games*. Tese de doutorado em Educação Física. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2006.

MIRAGAYA, A. *Youth Olympic Games and Brazilian Initiatives: The dissemination of Olympic Values*. Texto apresentado na 8th International Session for Educators and Officials of Higher Institutes of Physical Education. Olímpia: International Olympic Academy, julho de 2008.

MIRAGAYA, A.; DACOSTA, L. Olympic entrepreneurs; Alice Milliat: the first woman Olympic entrepreneur. In: MORAGAS, M.; DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A.; TAVARES, O.; KENNETT, C.; CERZUELA, B. (eds) *Seminars Spain-Brazil University and Olympic Studies*. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona, 2006.

MORAGAS, M.; DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A.; KENNETT, C.; CERZUELA, B. (eds). *Universidad y Estudios Olímpicos – Seminários Espanha-Brasil, 2006*. Barcelona, Centro de Estudios Olímpicos, Universidad Autónoma de Barcelona (<http://olympicstudies.uab.es/eng/brasil.asp?id_especial_content=9>).

MÜLLER, N. (ed) *Pierre de Coubertin. Textes choisis. Vol.II «Olympisme»*. Zurich, Hildesheim, New York, 1986a.

MÜLLER, N. (ed) *Pierre de Coubertin. Textes choisis. Vol.III «Pratiques sportives»*. Zurich, Hildesheim, New York, 1986b.

MÜLLER, N. (ed) *Pierre de Coubertin Olympism Selected Writings*. Lausanne: IOC, 2000.

MÜLLER, N. Olympic Education. In: REN, H.; DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A. & JING, N. (eds). *Olympic Studies Reader Volume I*. Beijing: Beijing Sport University Press, 2009.

PORTELA, F. *Fair Play? Que Fair Play?! Doutrina ou Exercício da Moral?* Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, 1999.

REN, H. Olympic education and cross-cultural communication. In: REN, H.; DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A.; JING, N. (eds). *Olympic Studies Reader*. Beijing: Beijing Sport University Press, 2009. (disponível em http://www.bsu.edu.cn/new/web/files/OLYMPIC_STUDIES_READER.pdf).

REN, H.; DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A.; JING, N. (eds). *Olympic Studies Reader*. Beijing: Beijing Sport University Press, 2009. (disponível em http://www.bsu.edu.cn/new/web/files/OLYMPIC_STUDIES_READER.pdf).

REPPOLD, A.; TODT, N. (orgs). *Fórum Olímpico 2000 – O Movimento Olímpico em face do novo milênio*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2002.

TAVARES, O. *Mens Fervida in Corpore Lacertoso? As atitudes dos atletas olímpicos brasileiros diante do Olimpismo*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, 1998.

TAVARES, O. *Esporte, Movimento Olímpico e Democracia; O atleta como mediador*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, 2003.

TAVARES, O.; DACOSTA, L. *Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1999.

TAVARES, O.; DACOSTA, L.; MIRANDA, R. (eds). *Esporte, Olimpismo e Meio Ambiente: visões internacionais*, 2000. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2002.

TODT, N. *Educação Olímpica: em direção a uma nova Paidéia*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

TURINI, M. *Comportamento Normatizado Versus Comportamento Efetivo na Prática do Fair Play entre jovens Escolares, de Quintino*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, 2002.

TURINI, M.; DACOSTA, L. (orgs) *Coletânea de Textos em Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2002.

VIALAR, P. *Pierre d4e Coubertin*. Disponível em <http://www.ioa.org.gr/books/sessions/1962/1962_054.pdf>. Acesso em 20 out. 2008.

Parte II

Corpo, esporte e educação olímpica

Iraquitán de Oliveira Caminha

O corpo como fenômeno biocultural

O corpo humano pode ser compreendido como uma realidade objetiva estudada nos laboratórios de anatomia, fisiologia e bioquímica. Os alunos dos cursos de Educação Física estudam o corpo humano como um organismo vivo e complexo, estruturado por ossos, músculos e órgãos. Pelo viés biológico, o corpo humano é considerado um ser vivo, entre outros seres vivos.

Reconhecemos a necessidade de estudarmos o corpo como um sistema mecânico de alterações metabólicas que visam sua autorregulação e reprodução. Concordamos que precisamos compreender os movimentos do corpo humano, segundo as leis da biomecânica. A formação do profissional de Educação Física deve contemplar estudos sobre o corpo como um conjunto de órgãos, tecidos, células e genes. Tal formação deve também considerar os estudos sobre as ações dos músculos através da observação dos movimentos ou dos ossos como alavancas. Todavia, o corpo humano não pode ser reduzido a um objeto de investigação experimental, conforme os registros de protocolos produzidos nos laboratórios. Além de ser um conjunto de matéria sujeita a uma série de relações exteriores e mecânicas, o corpo humano pode ser compreendido como veículo de expressão cultural. A formação universitária, empregada num sentido radical, exige a articulação entre diferentes pontos de vistas. Nesse sentido, devemos estudar o corpo numa perspectiva epistemológica experimental, definindo suas leis causais, mas também, numa perspectiva epistemológica interpretativa, buscando seus significados culturais.

Os movimentos do corpo humano podem ser vistos como comportamentos motores à luz de uma descrição biomecânica, mas também podem ser compreendidos como um sistema de comuni-

cação, que expressa formas de vidas por meio de manifestações culturais. Desse modo, o corpo humano tem uma dimensão biológica e outra cultural. Somos dotados de uma herança biológica, que nos define como organismo vivo. Mas também possuímos uma herança cultural, que nos define como inventores de formas de vida. “O corpo é um dado material, indesmentível da nossa matriz físico-material. Mas características somáticas estão culturalmente determinadas” (Garcia, 2007, p. 133).

Quando consideramos o corpo como expressão corporal, não adotamos a perspectiva teórica que identifica cultura e civilização. Não compreendemos a noção de cultura com um critério para distinguir homens primitivos e civilizados. Conceber a cultura como sinônimo de civilização significa optar por uma visão etnocêntrica, que define um parâmetro cultural dominante e exclui a possibilidade da diversidade no universo das formações culturais.

Pensamos a cultura a partir de uma perspectiva multicultural. Vista por esse ângulo, a cultura é uma construção sócio-histórica de modos de vida, que define diferentes características humanas a partir do conjunto de capacidades e hábitos pertencentes a uma determinada organização social. Essa definição de cultura respeita a diversidade de grupos humanos, que formam diferentes culturas em atribuir variáveis excludentes por meio da noção de progresso. É de extrema importância assumir uma interpretação multicultural das organizações sociais no Brasil, tendo em vista que, de forma tácita ou explícita, somos frutos de um quiasma multicultural. Todavia, chamamos a atenção para que a definição de cultura, numa perspectiva multicultural, não seja apenas uma apreciação de formas de vidas diferentes, mas sobretudo um chamado para a convivência com o outro (Caminha, 2007).

O apelo ao caráter multiétnico da cultura não significa abandonar o debate em torno da questão do humano. Não associamos o respeito à alteridade cultural com a morte do homem. A valorização das múltiplas manifestações culturais não implica a perda da noção de uma identidade humana entre diferentes culturas. O

mosaico de culturas que compõem a vida humana na Terra não nos impede de pensar peculiaridades comuns aos seres humanos.

Pensamos que para compreender os atributos próprios do ser humano, com base em diferentes comunidades culturais, é preciso estarmos atentos para a dimensão biocultural de sua existência. Pelo corpo, concebido como fenômeno biocultural, podemos compreender o ser humano como vida orgânica, que interage com o meio ambiente, e como vida cultural, que convive com o seu semelhante numa organização social.

Cultura esportiva

Com o advento da cultura, o corpo não segue o curso natural de uma vida, determinada exclusivamente por processos físico-químicos. A cultura intervém transformando a dimensão biológica da vida humana. Um exemplo para mostrar tal transformação é a prática esportiva, que é uma atividade física, instituída por determinados valores socialmente definidos e assumidos. Inspirado em Kluckhohn, Garcia define o esporte como “modelo normativo compartilhado por membros de determinado grupo, com normas que regulam a atividade e possível sanção em caso de desobediência” (2007, p. 29). Assim, o esporte é uma expressão cultural vivida pelo corpo. O comportamento motor ganha um sentido de prática cultural, que não é apenas a execução mecânica de movimentos, mas a expressão de um modo de vida.

Apesar de a prática esportiva ser definida como atividade física, não podemos compreendê-la como esforço físico ou um conjunto de habilidades motoras desprovidas de uma dimensão axiológica. No plano dos valores, podemos constatar que o esporte é uma expressão cultural. É peculiar ao esporte comparar rendimentos (Barbanti, 2003). Mesmo considerando que o esporte possa ser praticado sem priorizar a competição, não podemos deixar de admitir que ela define sua essência (Caminha, 2003). Todavia, o espírito agonístico, que revela o sentido de ser do esporte, não é apenas caracterizado pela disputa por melhores performances de

natureza fisiobiológica entre os competidores, mas sobretudo pelo sentido de valor cultural.

É significativo o número de sociedades que deixaram registros de práticas corporais que podem ser relacionadas às atividades físicas, que atualmente definimos como esporte. Porém, o esporte moderno, tal como o conhecemos hoje, surge na Inglaterra, durante o período em que esta nação sentia os efeitos da Revolução Industrial em suas organizações sociais. A valorização da competição, o estabelecimento da padronização de regras codificadas, a definição do *fair play*, a criação de métodos de treinamento para melhorar a performance, a padronização de equipamentos e instalações e a determinação de procedimentos quantitativos de comparação de desempenhos são valores típicos das organizações sociais que se constituíram com base na produção industrial racionalizada. Nesse sentido, o esporte se constituiu numa cultura criada pelos padrões de comportamentos da vida moderna. Ser produtivo é uma característica do corpo moderno e atlético.

O corpo do esportista é disciplinado e controlado para produzir performances de um campeão. O lema é: *Citius, Altius, Fortius* (o mais rápido, o mais alto, o mais forte). O corpo do atleta é submetido a um condicionamento físico para adquirir força, resistência, velocidade e coordenação motora. Ele necessita de conhecimentos técnicos e táticos para melhorar a eficácia de seus gestos esportivos. Ele também é preparado para obter força de vontade, autodomínio, superação e manter seu foco na vitória.

Os valores do esporte moderno servem de modelos de condutas. O paradigma adotado é fazer com que o corpo alcance a perfeita performance esportiva para obter o sucesso da vitória. A perspectiva filosófica de Foucault (2004) é de extrema importância para compreendermos como o esporte moderno foi usando para disciplinar e punir o corpo, tornando-o útil e obediente. O poder disciplinador exalta corpos performáticos e exclui corpos ineficientes ou improdutivos.

Corpos máquinas foram adestrados para possuírem aptidões minuciosamente controladas e integradas a um sistema de contro-

le eficaz e econômico. Todavia, é preciso reconhecer que Foucault (2004) não compreende o corpo apenas como instância submetida a um sistema de controle social. O corpo também é revelador de práticas subversivas de poder, que podem perverter ou alterar uma ordem social instaurada. Logo, não podemos pensar a cultura esportiva apenas como propagadora de valores dominantes.

Para ilustrar a mudança de valores tradicionais, podemos tomar como exemplo a luta das mulheres para efetivar a presença feminina no esporte. Particularmente, a retomada dos Jogos Olímpicos, na Era Moderna, foi marcada pela mentalidade de que somente os homens poderiam ser atletas olímpicos. O esporte como *lôcus* de masculinidade é um valor que foi questionado, combatido e modificado historicamente. Mulheres posicionaram-se contrárias à concepção do esporte como reduto exclusivamente masculino. A luta das pessoas com deficiência pelo direito de participar das competições esportivas também pode ser citada como exemplo de combate à preservação de valores conservadores.

Reconhecemos que o esporte somente pode ser um importante instrumento de inclusão social, tanto quanto promova o acolhimento e o respeito das pessoas, considerando suas potencialidades e limitações. Todavia, não podemos deixar também de admitir que o esporte é usado como instrumento de exclusão social, na medida em que identifica e seleciona os melhores desempenhos. O esporte, considerado do ponto de vista da inclusão ou da exclusão é um valor cultural. Os valores culturais são criações humanas, portanto, podem ser, historicamente, preservados ou modificados. Nesse sentido, a cultura está intimamente relacionada com a educação (Choulet, 1990). Por meio da educação, os valores culturais são aprendidos, preservados ou modificados.

A educação faz da cultura esportiva uma prática formativa. É nessa perspectiva que, inspirado nos ideais olímpicos gregos, o Barão Pierre de Coubertin procurou fazer da cultura esportiva um instrumento de prática educativa. Conceber o esporte como meio de promover a convivência entre diferentes povos é um valor cultural que exige uma prática educativa.

Educação, ética e valores olímpicos

Segundo Merleau-Ponty (1964), o pintor não utiliza apenas técnicas para pintar uma superfície, mas nos ensina a ver o mundo. De forma semelhante, o profissional de Educação Física, quando utiliza o esporte como um instrumento de prática educativa, não utiliza apenas técnicas de treinamento esportivo para preparar atletas, mas nos ensina a ver o mundo. Quando consideramos o esporte como prática educativa, os gestos esportivos não podem ser considerados apenas um conjunto de comportamentos motores que devem ser treinados.

A prática esportiva, concebida numa perspectiva pedagógica, pode nos ensinar a saber conviver na medida em que, por meio dela, podemos criar um espaço de convivência. Pelo esporte, podemos adquirir valores como respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade, tolerância e hospitalidade. Todavia, para que esses valores sejam ensinados, é preciso propor um modelo para o processo de ensino-aprendizagem da prática esportiva, que não se reduza a mera transmissão de conhecimentos mecânicos fundados no paradigma do comportamento das máquinas e do cérebro eletrônico. No lugar de concebermos o corpo do esportista como simples executor de gestos padronizados, podemos compreendê-lo também como expressividade.

O corpo, vivido singularmente por nós mesmos, não é uma máquina de processamento de informações, mas expressividade. Pelo esporte, podemos educar os nossos sentidos para que possamos interpretar e transformar o mundo em que vivemos pelo nosso corpo. “O homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação” (De Rezende, 1990, p. 49). O corpo, correndo, lançando, arremessando, driblando, lutando, nadando e remando aprende valores que expressam um modo de existir, e não, apenas gestos técnicos.

Quando, na cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos, assistimos a um atleta, em nome de todos os colegas participantes, pronunciando o juramento olímpico, percebemos um atleta comprometido em respeitar e cumprir as normas que regem os espor-

tes olímpicos. Esperamos que os corpos que falam sejam os mesmos que praticam atividades que associam esforço físico e respeito à dignidade humana. O Olimpismo propõe que, por meio do esporte, possamos adquirir e defender valores como a paz entre os povos, a democracia entre as nações e o respeito ao meio ambiente. Tais valores não devem ser ensinados como algo abstrato e distante do cotidiano dos atletas, tendo em vista que seus corpos vivenciam valores olímpicos na própria prática esportiva.

O esporte exige dos atletas corpos habilidosos, resistentes e, ao mesmo tempo, comprometidos em respeitar os valores da amizade, da compreensão mútua, da igualdade, da solidariedade e do *Fair Play*. Todavia, reconhecemos que o caráter competitivo do esporte pode pôr em risco tais valores. “A competição define o esporte porque aquele que o pratica tem como ideal vencer um outro competidor ou superar seus próprios limites” (Caminha, 2003). É por essa razão que os gestos esportivos de um corpo, que se opõe a um outro corpo ou a si mesmo como forma de superar seus limites, devem ser limitados por uma ética da competição.

Todas as vezes que competimos, estamos desejando, simultaneamente, com outrem os mesmos alvos. Nesse sentido, precisamos pensar uma ética do esporte que concilie competição e respeito ao outro. Com o propósito de vencer, o atleta não deve desprezar a dignidade de seu corpo e do corpo do outro. Considerando o esporte numa perspectiva ética, o corpo do atleta não é uma máquina que visa à vitória a qualquer preço, mas um corpo que busca a vitória, respeitando valores morais. Logo, não se é atleta sem obrigações morais.

Com a exigência de uma ética da competição, o atleta não deve apenas buscar a vitória, mas a melhor conduta como ser humano. Pensamos que o ideal olímpico de enaltecer o prazer de competir independente do resultado é, antes de tudo, um princípio ético, que exige lealdade e generosidade. Tal princípio visa a construir e a preservar as virtudes do bom atleta. Todavia, o ideal olímpico se opõe aos motivos pragmáticos da permanente tentação de ser vitorioso e alcançar os privilégios de ser o número um.

O desejo de vencer, indispensável para a prática esportiva, deve ser limitado eticamente. O pragmatismo de preservar a vida e, se possível, repelir a dor não nos autoriza a viver sem considerar o outro. No mundo dos humanos, viver é sempre conviver em sociedade.

Para que o ideal olímpico seja adotado, é necessário que seja instaurado um processo de Educação Olímpica. Essa educação consiste em fazer do esporte uma prática ética. Com base nessa perspectiva, o corpo do atleta não pode ser apenas modelado por exercícios, dietas e pelo uso de máquinas. A formação do atleta exige uma reflexão ética sobre a seguinte questão: ser atleta para quê? A prática esportiva precisa de reflexão ética e de aplicação de preceitos morais.

O esporte, considerado como prática ética, enfrenta desafios que não são somente motivados por sua característica competitiva, mas também em função de sua estetização. Segundo Welsch (2001), o esporte se desloca do ético para o estético na medida em que ele se torna um espetáculo para a diversão da sociedade de entretenimento. O esporte deixa de apenas submeter o corpo às regras de condutas para celebrar o corpo como espetáculo. Corpos são exibidos e admirados, por meio da prática esportiva. A perfeita performance técnica passa a ser associada à performance estética. Podemos citar como exemplo o atleta Usain Bolt que, nos Jogos Olímpicos de Pequim 2008, não somente passou a ser o detentor dos recordes mundiais dos 100m, 200m e do revezamento 4x100m, mas também exibiu seu corpo nas competições, revelando-o como objeto de arte para as câmeras.

A celebração do corpo pelo viés estético não pode sobrepor ao corpo, considerado do ponto de vista ético. Precisamos encontrar uma alternativa que associe o corpo belo com o corpo de boa conduta. Não queremos apelar para um moralismo que se propõe a submeter o corpo a um disciplinamento ascético em busca de uma meta ética. Nossa intenção é recorrer a uma perspectiva pedagógica que não separe o enobrecimento dos sentidos e a perfeição moral. O grande desafio da Educação Olímpica, na atualidade, é, ao mesmo tempo, considerar inclinação estética e dever moral.

Referências

- BARBANTI, V. J. *Dicionário de Educação Física e Esporte*. Barueri, Manole, 2003.
- CAMINHA, I. de O. Considerações sobre a “ética do esporte”. In: LUCENA, R. de F.; DE SOUZA, E. F. *Educação Física, Esporte e Sociedade*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2003.
- CAMINHA, I. de O. Desejo e lei: a escola como espaço de convivência. In: DA SILVA, P. N. G.; CAMINHA, I. de O. *Aprender a conviver: um enigma para a educação*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2007.
- CHOULET, P. *Nature et Culture*. Paris, Quintette, 1990.
- DE REZENDE, A. M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo, Cortez, 1990.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 2004.
- GARCIA, R. P. *Antropologia do Esporte*. Rio de Janeiro, Shape, 2007.
- MERLEAU-PONTY, M. *L'Œil et l'Esprit*. Paris, Gallimard, 1964.
- WELSCH, W. Esporte – visto esteticamente e mesmo como arte. In: *Revista Filosofia Política*, Série III, nº 2. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

Lazer e cultura - algumas aproximações com a "Educação Olímpica"

Nelson Carvalho Marcellino

Este escrito examina algumas das possíveis relações entre lazer, cultura, e educação, destacando o que vem sendo denominado "Educação Olímpica"¹. A abordagem dos temas tem gerado uma série de polêmicas, em muitos casos, provocadas pela falta de consenso quanto aos conceitos que envolvem. Levando em conta esse dado de situação, é preciso considerar as várias formas de entendimento desses termos, que se verificam entre nós.

Quanto à cultura, o que constatamos, no senso comum, e mesmo na ação de órgãos, quer do setor público, quer do setor privado, é uma restrição às artes, aos espetáculos e à leitura. O entendimento e a ação se dão, assim, de uma maneira restrita.

Do nosso ponto de vista, a noção de cultura deve ser entendida em sentido amplo, consistindo, como conceitua a antropóloga Carmém Cinira Macedo (Valle; Queiroz, 1982, p. 35), "(...) num conjunto de modos de fazer, ser interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve". Implica, assim, o reconhecimento de que a atividade humana está vinculada à construção de significados que dão sentido à existência. A análise da cultura, dessa forma, não pode ficar restrita ao "produto" da atividade humana, mas tem que considerar o "processo dessa produção" – "o modo como esse produto é socialmente elaborado" (Idem).

¹ Preferimos colocar o termo entre aspas, por não considerar a "Educação Olímpica" como uma forma específica de educação, mas que faz, ou deveria fazer parte, da Educação como um todo. Tavares, O.; Belém, C.; Godoy, L.; Turini, M.; Gomes, M.; Todt, N. (2006) conceituam Educação Olímpica como "Não propriamente um conteúdo definido mas, ajustando-se ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), um conjunto de atividades educativas de caráter multidisciplinar e transversal tendo como eixo integrador o esporte olímpico" (p. 18-84)

Desse modo, os conteúdos físico-esportivos do lazer, incluindo o esporte, também fazem parte da cultura.

Por outro lado, verificamos que muitos adjetivos têm sido colocados ao lado do termo educação, para denominar diferentes processos educativos. E aqui é fundamental a distinção entre a educação sistemática, ou formal, efetuada sobretudo através da escola, e a assistemática, ou informal, que compreende os vários processos de transmissão cultural, englobando, dessa forma, toda relação pedagógica, inclusive a que verificamos no lazer. Entendemos a relação pedagógica de maneira ampla, tal como foi definida por Gramsci, que não a limita ao que ele chama de “relações especificamente escolásticas”, mas a distingue

em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos do exército. Enfim, toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica (1981, p. 37).

Quanto ao termo “Educação Olímpica”, segundo Futada (2007), tem sua origem com Norbert Muller (2004), na década de 1970, ligado ao esporte educacional, baseado nos valores e no ideário do Olimpismo, e entre seus objetivos está o da inserção do esporte moderno na rotina escolar, ancorado na filosofia da educação pelo esporte, que buscava atender o ser humano, considerado em sua totalidade. Um dos seus valores é a ênfase no conceito de desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano. Segundo o autor, é dessa perspectiva que Coubertin “já defendia no final do século XIX a existência da Educação Física no ambiente escolar, como disciplina obrigatória”. E continua dizendo que, “sua abordagem, no entanto, não afirmava o esporte como especialização, mas como a possibilidade de intervenção educacional, dialogando com outras manifestações” (p.19). Moretti e Tapetti (2007) relacionam a Educação Olímpica com as diferentes formas de ensino-aprendizagem, na sociedade, distinguindo três campos: a educação formal² “institucionalizada e corporificada na escola”, a educação informal³

² Baseados em Simson, V.; Park, M. D.; Fernandes, R. S. (2001) e Garcia, V. (2001).

³ Baseados em Brandão, C.R. (1991) e Afonso A.J.(1991).

“transmitida pelo meio”, incluindo as diferentes mídias, e a educação não formal⁴ “induzida através de atividades extra-curriculares” (p. 71).

Com relação ao lazer, o entendimento também é polêmico, principalmente quando verificamos análises que contrapõem situações ideais de lazer a outras esferas de atividades humanas consideradas concretamente, ou vice-versa. Dessa forma, contrapõem-se o lazer concreto à educação e à escola do devir, e o lazer do devir à educação e à escola concretas. Nossa consideração do lazer leva em conta os seguintes pontos: 1) a cultura vivenciada (praticada, fruída ou conhecida), no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares, sociais, combinando os aspectos tempo e atitude. Vejam estamos dizendo do concreto da sociedade urbano-industrial – como é, e não do devir – como deveria ser; 2) o lazer gerado historicamente e dele podendo emergir, de modo dialético, valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre ele também sendo exercidas influências da estrutura social vigente; 3) um tempo que pode ser privilegiado para vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural, necessárias para solapar a estrutura social vigente; 4) portador de um duplo processo educativo – veículo e objeto de educação, considerando-se, assim, não apenas suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social (Dumazedier, 1973,1986; Marcellino, 2007a).

A segunda colocação que fazemos é que, considerados dessa perspectiva lazer-cultura-escola-processo educativo, incluindo aí a “Educação Olímpica”, guardam relações estreitas, quer esses elementos sejam considerados como pares, ou de maneira encadeada. Em outras palavras, partes que são de um todo mais amplo, o plano cultural, não é possível desconhecer as relações existentes entre eles (Marcellino, 2008).

Nesse sentido, são fundamentais políticas setoriais que considerem cada uma das suas especificidades, mas que sejam abordadas de maneira integrada. Assim, um terceiro ponto a considerar é

⁴ Baseados em Libâneo, J.C.(1992) e Simson V.; Park, M. D.; Fernandes, R. S.(2001).

que não defendemos a escola, o lazer/cultura, o processo educativo e a “Educação Olímpica”, tal como eles se apresentam na nossa sociedade. Quer dizer, também, que não enxergamos possibilidades de construção de liberdades individuais - soluções individuais, ou de pequenos grupos, dentro do atual sistema. Não vemos as coisas de modo maniqueísta. Reconhecemos as dominações existentes interclasses sociais, mas percebemos, também, aquelas existentes intraclasses sociais.

Um quarto ponto a colocar é que não pretendemos propor um novo sistema para substituir o existente. Isso, do nosso ponto de vista, deverá ser uma construção coletiva. Por ora, basta sabermos, como dizia Gramsci (1979,1981), que o que aí está deve ser derrubado e construído um novo, e cabe a nós, como profissionais da área do lazer, da cultura, da educação, trabalhar no plano cultural, contribuindo para a construção de uma reforma moral e cultural, preparadora da nova ordem social a ser construída no coletivo.

Um quinto e último ponto a abordar é a ocorrência entre nós, sobretudo do antilazer, e não do lazer (Marcellino, 2008). É o lazer mercadoria. É o simples entretenimento e diversão, no sentido de distrair, de desviar a atenção. Atividades de consumo exacerbado, que são apresentadas como ilusão de escolha e participação.

Considerados esses cinco itens, verificamos que vem impedindo, entre nós, a visão “funcionalista” do lazer (Marcellino, 2008), que prega a importância da preservação da ordem estabelecida, sendo o lazer a válvula de escape dessa própria ordem social vigente. Em suas várias nuances – romântica, compensatória, moralista e utilitarista – a visão “funcionalista” do lazer, não desconhece a relação lazer-cultura-escola-processo educativo, no plano cultural, mas privilegia a ação quase que exclusiva no lazer, minimizando o papel da escola e do processo educativo, baseando seus argumentos no fracasso escolar que estaria situado no âmbito da própria instituição escolar, considerada de modo isolado da sociedade na qual está inserida. Chegamos a propor até a desescolarização numa sociedade que sequer foi escolarizada para grande parcela dos seus integrantes.

Essa atitude contribui para reforçar ainda mais o caráter “funcionalista” do lazer, para a manutenção do *status quo*, uma vez que não leva em consideração o chamado “todo inibidor” para a sua prática, ou seja, o conjunto de aspectos que, tendo como pano de fundo a situação socioeconômica, provoca as desigualdades quantitativas e qualitativas na apropriação do “tempo disponível”, na luta pela sobrevivência. E a “Educação Olímpica” informal ou assistemática, não fica imune a isso.

Por outro lado, considerar apenas a educação e o processo educativo, no plano cultural, não significa desconhecer aquelas relações já colocadas com o lazer, mas privilegia-se tanto o elemento escola, não raro adotando uma atitude apocalíptica com relação ao lazer, considerando-o apenas na perspectiva da classe dominante, como instrumento de manipulação das “massas”. Não reconhecemos, assim, as características históricas do lazer: as circunstâncias em que está sendo gerado, abrindo, dessa forma, mais espaço para a concepção “funcionalista” do uso do tempo disponível, que já mobiliza consideráveis recursos institucionais, além da indústria cultural, exercendo o adestramento para o tipo de caráter social necessário ao não estabelecimento de mudanças.

Se entendermos o lazer como a manifestação humana que ocorre no tempo disponível das pessoas, com determinadas características de atitude, como a “adesão voluntária”, a escolha, o prazer propiciado, então verificamos sua manifestação cultural na nossa sociedade.

Podemos fazer lazer em três gêneros: praticando, assistindo ou obtendo conhecimento sobre um determinado conteúdo cultural, no caso da “Educação Olímpica” as atividades físico-esportivas, entre elas o esporte. As agências formais de educação geralmente enfatizam a prática descurando da preparação para o espectador ativo (crítico e criativo) e do conhecimento que a cultura esportiva tem acumulado.

Como o lazer pode ser considerado, na vinculação com a “Educação Olímpica” e o esporte olímpico no Brasil?

1) Considerando-se o esporte como um dos seus conteúdos culturais, aliás a que a maioria da população deveria ter acesso, não fossem as barreiras interclasses (dominantes e dominados) e intraclasses (de faixa etária, de gênero, de esteriótipos, de violências etc.). Todo esporte que não seja esporte escolar (obrigatório) e esporte de alto rendimento (profissão) é esporte de lazer, na sua prática;

2) Mesmo no esporte educacional e no esporte de alto rendimento, quando eles se desenvolvem de uma perspectiva olímpica, é possível vivenciá-los no lazer, como espetáculo (assistir) e como cultura esportiva (informação). Assim, além de difundirmos as diversas modalidades em termos da prática, estaremos motivando para a formação de um público esportivo crítico e criativo, e com acesso à informação ligada a cultura esportiva;

3) Principalmente na fase de iniciação esportiva, é fundamental o caráter lúdico das vivências, e, na nossa sociedade, o lazer é um dos espaços para manifestação do componente lúdico da cultura, apesar do predomínio do “lazer mercadoria”, veiculado pelos meios de comunicação de massas;

4) É preciso considerar o duplo aspecto educativo do conteúdo esportivo do lazer: de um lado, o conteúdo esportivo do lazer, como objeto de educação – educação para o lazer, o que significa mostrar a importância desse conteúdo no lazer, do lazer, e promover a iniciação à prática esportiva, em variadas modalidades; de outro lado, o conteúdo esportivo do lazer, como veículo de educação – educação pelo lazer, o que significa vivenciá-lo crítica e criativamente, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade, da criatividade, e do movimento humano em busca de autossuperação.

A grande maioria dos autores que vem estudando a “Educação Olímpica” e o “Olimpismo” entre nós tem destacado os valores que os sustentam e a sua modificação de acordo com o espaço/tempo histórico.

Ao relacionarem a Educação Olímpica como uma possibilidade de conhecimento e vivência de valores éticos universais “adaptada a diversidade da sociedade atual” (p. 83), Moretti e Tapetti (2007), destacam o entendimento, a limpidez, a honestidade e a valorização do esforço.

Todt *et alli* (2007) defendem o Olimpismo como provocador de um sistema de valores e, como tal, uma ideologia a serviço do desenvolvimento humano. Argumentam ainda que “o esporte em só por si nada significa se não ligar a Educação, o Ensino, e, sem dúvida as potenciais aprendizagens do espetáculo esportivo e um projeto de desenvolvimento humano” (p. 148).

Além de uma visão idealista do Olimpismo, os autores instrumentalizam o esporte, deixando de lado o campo do fazer esportivo no lazer, o descanso e o divertimento e o seu componente lúdico marcado pela gratuidade.

Para Futada (2007), o apelo educacional do ideal olímpico está ligado a uma cultura que sofreu transformações profundas na história do “movimento olímpico e na construção social do esporte” (p. 13).

Em parte da sociedade, o esporte reflete a forma como ela se organiza. Assim, como afirma Rubio (2002) diretamente relacionado às transformações econômicas e sociais do último século, caracterizado por Jamerson (1999) e Lyotard (1989) como pós-moderno, o pós-olimpismo, estudado por Rubio (2001) poderia ser caracterizado

(...) não como a prática esportiva que busca reviver o passado olímpico grego, mas refeito e reformulado apresenta-se como simulacro de um ideal em que elementos fundamentais à sua organização e prática são desprezados em detrimento da satisfação de interesses econômicos e políticos, que nem sempre estão diretamente relacionados com o fenômeno esportivo (p. 140).

A autora caracteriza o pós-modernismo no esporte pela “relação de dependência estabelecida com os meios de comunicação de massa”(p. 140), e sua espetacularização. Coloca o esporte e o Olimpismo como “produtos de consumo”, que devem se adequar e satisfazer “as exigências do mercado consumidor”(p. 141).

Por sua vez, analisando os vencedores e perdedores dos Jogos Olímpicos para além do que normalmente são concebidos, os resultados esportivos, englobando ganhos e perdas sociais, políticas e econômicas, Tavares (2005) conclui que

nem todos os que pagam pelos Jogos são beneficiados por ele. De modo geral, todos aqueles em posições sociais, econômicas ou políticas mais vulneráveis provavelmente estarão entre os perdedores dos Jogos (p. 79).

Já Sanfelice (2007) ao se deter no estudo da cobertura na mídia impressa, por ocasião dos Jogos Olímpicos de Sydney, em 2000, chega a uma série de conclusões, e, entre elas, está a que a imprensa “reforça que os Jogos Olímpicos estão imbuídos de características que direcionam o esporte para o profissionalismo e para o negócio”. Sobre os princípios olímpicos, o autor destaca que “hoje, são uma abstração da realidade social vigente, desconsideradas as circunstâncias sociais correntes” (p. 8) e que “É necessário separar os caminhos da Educação Olímpica e dos Jogos Olímpicos por terem objetivos diferentes” (p. 9).

Rubio *et alli* (2007) destacam que

(...) o movimento olímpico reflete grandemente valores da sociedade de sua época”, destacando na atualidade questões ligadas ao doping, *fair play*, amadorismo, remodelificação genética, influência da mídia e gênero (p. 7).

Essas críticas do Olimpismo acumularam-se nas últimas décadas, levando ao questionamento que o Movimento Olímpico poderia ter perdido a sua sustentação filosófica. Reppold Filho (2006) sugere que a Filosofia Moral contribui para o entendimento das ações dos vários agentes que compõem as atividades esportivas, na área de investigação e “no ensino, no treinamento e nas competições esportivas”, em que “ajudam no estabelecimento dos

princípios e valores que orientam as relações entre professores, alunos e pais e entre treinadores e atletas, bem como a conduta de dirigentes, árbitros e médicos esportivos”(p. 148).

Todas essas colocações anteriores obrigam-nos a pensar na importância de trabalharmos numa “Educação Olímpica” não somente a questão dos valores, mas o processo de valoração (Silva, 1986), que possibilite sua adequação e criação de novos, fundamentada em leituras críticas do esporte em específico e da sociedade (espaço/tempo) de que ele faz parte, incluindo os “valores” já citados, e também a especialização esportiva precoce, o trabalho infantil, entre outros temas.

Além disso, é preciso pensar na “Educação Olímpica”, de uma perspectiva que extrapole a própria educação em sentido restrito, incluindo aí a forma de organização da participação olímpica do país, reflexo das políticas públicas setoriais de esporte, cultura e lazer.

Na tentativa de responder à questão: Por que os Jogos Olímpicos não são capazes de capturar o entusiasmo do brasileiro, do mesmo modo que a Copa do Mundo de Futebol, Da Matta (2003) faz uma crítica da visão universalista e linear da esfera do esporte, com a transformação do local em universal. Considerando que a sociedade como sistema tem como valor básico a hierarquia e que o Estado-Nacional como sistema se informa na igualdade, Da Matta (2003) afirma que:

De modo geral, tudo o que diz respeito ao mundo contemporâneo, como é o caso dos Jogos Olímpicos, promove e estimula um elo direto com uma vertente nacional individualista e igualitária. Mas isso não faz com que a esfera das relações e da hierarquia deixe de operar e seja automaticamente excluída. Daí, sem dúvida, os sentimentos aparentemente desencantados relativos aos jogos olímpicos por parte de certos setores da coletividade brasileira. (p. 27)

O antropólogo distingue um forte componente individualista nos Jogos Olímpicos “criando uma moldura valorativa que torna o ‘atleta herói’ como uma imagem acabada do indivíduo moderno, dotado de autonomia, escolha e direitos, como centro moral da sociedade” (p. 39).

Para o autor,

(...) o entusiasmo pelo futebol (Copa do Mundo) e a indiferença pelos Jogos Olímpicos se relacionam à ética social brasileira que até hoje oscila entre “individualismo” e “personalismo”, igualdade e hierarquia, sociedade e Estado-nacional, como categorias sociais contrastivas e, até certo ponto antagônicas, mas complementares, no caso do Brasil (p. 29).

Assim, o reconhecimento da interdependência entre lazer, escola, processo educativo, no plano cultural, relacionados à “Educação Olímpica” exigiria: 1) uma nova pedagogia, embasadora de uma nova prática educativa e realimentada através dessa própria prática, considerando o lazer como canal possível de atuação no plano cultural, de modo integrado com a escola, no sentido de contribuir para a elevação do senso comum, numa perspectiva de transformação da realidade social, sempre em conexão com outras esferas de atuação política⁵; 2) atentos ao que nos coloca Da Matta, anteriormente citado, a necessidade de fixação e desenvolvimento de políticas públicas setoriais, com ampla participação popular, considerando as possíveis parcerias entre poder público, iniciativa privada (“esclarecida”) e iniciativas espontâneas, enfocando o esporte, o Olimpismo e a Educação Olímpica, e o lazer, no plano cultural, não apenas numa perspectiva da difusão cultural, necessária, mas não suficiente, mas também da perspectiva da participação e da criação culturais, uma vez que, como vimos, no início desse escrito, a cultura não é somente o produto, mas o processo de sua criação e o conhecimento e sensibilidade deles decorrentes.

Referências

AFONSO, A. J. *Educação básica, democracia e cidadania: dilemas e perspectivas*. Porto, Afrontamento, 1991.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*, 26^a.ed., São Paulo, Brasiliense, 1991.

DA MATTA, R., Em torno da dialética entre igualdade e hierarquia: notas sobre as imagens e representações dos Jogos Olímpicos e do Futebol no

⁵ Vide Marcellino (2007b).

Brasil. Antropolítica. *Revista contemporânea de Antropologia e Ciência Política*, n.13, Niterói, EDUFF, 2003, p.17-39.

DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo, Perspectiva, 1973.

DUMAZEDIER, J. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo, Perspectiva, 1986.

FUTADA, F de M. Educação olímpica: conceitos e modelos. In: Rubio, K.(org.) *Educação Olímpica e responsabilidade social*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.

GARCIA, V. A educação não formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, V.; PARK, M. D.; FERNANDES, R. S. (org.) *Educação não formal-cenários de criação*. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

JAMERSON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo, Ativa, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de práticas educativas e a organização do sistema educacional. *Inter-ação*, v. 10, n1/2, Goiânia, 1992, p. 67-90.

LYOTARD, J. F. *A condição pós moderna*,. Lisboa, Gradiva, 1989.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*, 13^a.ed., Campinas, Papirus, 2008.

MARCELLINO, N. C. Lazer e qualidade de vida: In: MOREIRA, WW (org.) *Qualidade de vida: complexidade e educação*. 2^a.ed., Campinas-SP. Papirus, 2007a, p. 45-59.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*, 8^a.ed., Campinas, Papirus, 2007b.

MORETTI, A. R., TAPETTI, C. H. Educação olímpica formal, não formal e informal. In: Rubio, K. (org.) *Educação Olímpica e responsabilidade social*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.

MÜLLER, N. *Olympic education*. Barcelona, Centre d'estudies olímpics, 2004.

REPPOLD FILHO, A. R. Desafios do Olimpismo: contribuições da filosofia moral. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.20, p.147-48.set.2006 Suplemento n.5.

RUBIO, K. *Atleta contemporâneo e o mito do herói*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2001.

RUBIO, K. Do Olimpo ao pós-olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o Esporte atual. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo 16(2): 130-143, jul./dez. 2002.

RUBIO, K.; REPPOLD FILHO, A.; TODT, N.; MESQUITA, R. *Ética e compromisso social nos Estudos Olímpicos*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.

SANFELICE, G. R. Esporte contemporâneo e olimpismo na cobertura dos Jogos Olímpicos. <http://www.efdeportes.com./Revista Digital>. Buenos Aires, ano 12, n.108, mayo de 2007, p. 1-11.

SILVA, S. A. I. *Valores em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.

SIMSON, V.; PARK, M. D; FERNANDES, R. S. (org.) *Educação não formal - cenários de criação*. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

TAVARES, O. Quem são os vencedores e os perdedores dos Jogos Olímpicos. *Pensar a prática*, v.8, n.1: 69-84, jan./jun.2005.

TAVARES, O.; BELÉM, C.; GODOY, L.; TURINI, M.; GOMES, M.; TODT, N. Estudos olímpicos, Academia olímpica brasileira – Educação olímpica. In.: DA COSTA, L. (Org.) *Atlas do esporte no Brasil*. Rio de Janeiro, CONFEEF, 2006.

TODT, N.; REPPOLD FILHO, A.; STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. A educação olímpica e a formação de professores. In: RUBIO, K.; REPPOLD FILHO, A.; TODT, N.; MESQUITA, R. *Ética e compromisso social nos Estudos Olímpicos*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.

VALLE, E.; QUEIROZ, J. (Org.) *A cultura do povo*. São Paulo. EDUC, 1982.

O olimpismo e uma nova perspectiva para o multiculturalismo

*Selda Engelman
Cláudia Maria Perrone*

O reconhecimento da importância não somente econômica e política do multiculturalismo, somada à necessidade cultural do pluralismo baseado no respeito da diferença, promoção da igualdade e da tolerância em oposição às práticas discriminatórias, apresentou-se como um dos grandes desafios do século XX e continua a exigir a criação constante de políticas no século XXI. A promoção do entendimento intercultural e o respeito mútuo entre as comunidades incluem as novas legislações sobre direitos humanos, novos direitos de cidadania, residência, assim como educação e cultura. O esporte é certamente um campo da política multicultural que mais e mais exige análises que se desdobrem em políticas multiculturais. Nesse sentido, pensar uma política para o esporte exige inevitavelmente a consideração de uma filosofia multicultural.

Entretanto, tal consideração pode ser tomada apenas com certo caráter banalizador, como um simples discurso repetido massivamente que constitui mais um elemento da fabricação da alteridade. O próprio esporte também tem funções múltiplas e contraditórias como megaevento da sociedade de espetáculo. Tal paradoxo convoca para pensar para além das oposições habituais, rastreando a presença dos efeitos inesperados que se produzem em todo fenômeno social, e o esporte hoje é central em nossa sociedade para a produção desses efeitos. Lugar de produção de corpos, de expressões psicológicas e de fantasmas culturais, o esporte é multifacetado e, sobretudo, um objeto histórico submetido à gestão social tanto quanto ele a constitui e a ultrapassa.

O esporte guarda uma memória mutante das leis e códigos de cada cultura, registra soluções e limites científicos e tecnológicos de cada época e não cessou de ser refabricado ao longo do tempo.

Seria, portanto, empobrecedor analisá-lo tomando-o apenas como um fenômeno categorizado e submerso nas representações do capitalismo corporativista e espetacularizado. Torna-se fundamental localizar, primeiramente, algumas problematizações que podem criar linhas de fuga ao que já está previamente mapeado e questionar o que já nos parece banalizado nas marcas culturais. A proposta é buscar pistas para análises que apontem para elementos heterogêneos e plurais presentes na filosofia do multiculturalismo. Trata-se de pensar o multiculturalismo como um elemento, como um estrato de sensibilidade e tolerância que resiste à fragmentação capitalista presente no fenômeno social esportivo.

Ao investigarmos a política do multiculturalismo, é possível observar que ela organizou-se como um ponto de inflexão para os projetos de integração e de assimilação cultural (Goldberg, 1997; Henry, 2005). A integração pode ser definida como o processo através do qual um grupo minoritário adapta-se a um grupo majoritário cultural e politicamente, no qual a igualdade de direitos e de tratamento é garantida. Já a assimilação é a relação na qual ocorre a absorção de uma minoria étnica e das culturas de imigrantes nas culturas e práticas de uma sociedade anfitriã. Ela envolve dois processos: a aculturação às normas culturais dominantes e uma perda gradual da cultura de origem em favor da cultura dominante.

Contrastando com estes dois modelos, o multiculturalismo desenvolveu-se com o estado pluralista que promove a liberdade e o respeito individual aos seus membros garantindo, com isso, o potencial cultural da alteridade. Não apenas diferentes culturas nacionais são preservadas, mas, também, diferentes culturas sociais têm seus limites garantidos. Não há a ideia de um resíduo assimilacionista que gradualmente estabeleça uma cultura unificada e a coesão social, mas uma administração das fronteiras na qual o significado cultural das minorias é plenamente reconhecido e sustentado.

A problematização da relação entre o multiculturalismo e o esporte adotando valores transculturais converge naturalmente para o Olimpismo. Os Jogos Olímpicos constituem o maior evento

esportivo da nossa sociedade e, ao mesmo tempo, marcam um ponto de intersecção entre o esporte e os negócios, a tecnologia e a cultura. No entanto, a perspectiva de uma política multicultural do esporte indicia não somente um ponto de intersecção, mas também o encontro de contradições. A primeira delas e também a mais óbvia é a contradição existente entre os ideais ou a ideologia do Olimpismo e a realidade do mundo olímpico moderno. O Comitê Olímpico Internacional propõe valores como o internacionalismo, o cosmopolitismo e o ambientalismo, mas defende o suporte comercial para atingir os valores do ideal olímpico. Como um megaevento de massas, seria impossível que os Jogos Olímpicos estivessem isolados da mídia/marketing/corporações. O grande desafio, no entanto, é o de não deixá-lo sucumbir ao processo de construção de mercados, de marcas e da criação local-global de consumidores e de identidades. A segunda contradição ocorre entre os ideais do internacionalismo, de um lado e, de outro, o individualismo e o nacionalismo. Esta contradição obriga a retomar e a repensar a própria expressão Olimpismo, proposta por Pierre de Coubertin.

Este neologismo foi criado por Coubertin para descrever uma “doutrina religiosa e filosófica”, como um fenômeno com caráter global. Ele trabalhou para a criação de uma reforma educacional em colaboração com o governo francês e viajou para a Inglaterra, a Alemanha e o Canadá visitando instituições educacionais. Chatziefstathiou (2005) sugere que, depois destes estudos e pesquisas e inspirado pela educação esportiva inglesa, Coubertin desenvolveu o seu projeto para os Jogos Olímpicos e o seu ideário, o Olimpismo como resposta à crise social e política vivida na França, relacionada com o processo de rápida industrialização e urbanização que provocaram o aumento da pobreza e dos conflitos sociais. Os Jogos Olímpicos efetivam o Olimpismo como uma dimensão educativa de realização de valores morais e ideais formativos para a humanidade. Koulouri (2009) assinala que Coubertin aproximou o esporte moderno com os antigos Jogos Olímpicos incorporando o significado ritual e simbólico presente nestes eventos.

Loland (1994) argumenta que o Olimpismo, a partir da perspectiva da história das ideias, possui quatro objetivos principais: a) educar e cultivar o indivíduo através do esporte; b) cultivar a relação do homem com a sociedade; c) promover o entendimento internacional e a paz; d) promover a grandeza e a potencialidade do humano.

Coubertin trabalhou na criação moderna de um sentido espiritual para os Jogos Olímpicos. Não se tratava de um sistema religioso, tal como o que sustentava os Jogos Olímpicos na Antiguidade, mas sim de um sistema de valores e de atributos éticos desenvolvidos através da Educação Olímpica. A doutrina de Coubertin foi sintetizada na Carta Olímpica (International Olympic Committee, 2007), décadas depois, da seguinte forma:

O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina em um conjunto equilibrado as qualidades do corpo, da vontade e da mente. Misturando esporte com cultura e educação, o Olimpismo busca criar um modo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito pelos princípios éticos fundamentais universais.

O conteúdo do Olimpismo possuía um caráter essencialmente moral e regulador do processo civilizatório diante de um momento histórico de crise social. Vigarello (2004) descreveu com exatidão o modo de produção deste projeto moral ao dizer que o esporte sempre foi compreendido como uma luta contra o “mal”. Este caráter de luta interna é essencial, pois a legitimação da vitória deve a sua existência à efetiva realização dessa ética, que é exibida como o resultado do governo moral do corpo e da vontade. Ao mesmo tempo, existe um caráter paradigmático na vitória, porque ela determina quais os elementos devem ser exaltados e quais devem ser exilados de uma vida. E o esporte condensou a ética dos principais valores da sociedade moderna: igualdade, meritocracia, solidariedade, competição democrática.

O Olimpismo conjugou suas ideias com outros movimentos do final do século XIX, como a Cruz Vermelha, por exemplo, que acreditavam no “idealismo internacionalista”, cujos valores se

pretendiam mundiais, apolíticos, buscando a paz e o entendimento mundial, principalmente após a Primeira Guerra. Estas organizações foram produto do liberalismo do final do século XIX e enfatizaram os ideais de liberdade e de justiça, a racionalidade, a autonomia, a excelência, o entendimento internacional e o respeito ao humano. O ideário partilhado por estes movimentos possuía como pontos em comum a ideia da reforma social através da educação, da neutralidade política e a cooperação internacional para a paz.

O pensamento de Coubertin oscilou entre o reconhecimento dos Jogos Olímpicos como expressão e afirmação do nacionalismo, de um lado, e de outro, o enorme esforço de ponderações a favor da paz e do amor pela humanidade neste momento de encontro mundial. E esta estratégia foi eficaz para a criação de uma política de internacionalismo neutro que viabilizou a consolidação dos Jogos Olímpicos como uma moderna instituição global, mesmo que intensamente tensionada por confrontos nacionais. De certa forma, os grandes confrontos coletivos no esporte tornaram-se substitutos simbólicos das guerras de conquista e defesa e conservam na suas estruturas regulamentares e em sua inteligência de jogo os esquemas táticos fundamentais de uma batalha.

Atualmente, a proposta de Coubertin apresenta-se como um desafio: como sustentar a dimensão filosófica e a dimensão educacional do Olimpismo? No universo esportivo, estão presentes todas as marcas de produção do capitalismo contemporâneo: competição, excesso de especialização e individualismo, mercantilização, alienação, nacionalismo, espetacularização. Mas seria excessivamente redutivo tomá-lo apenas como o “ópio do povo”, pois talvez a expressão mais adequada seja de uma arena, na qual irão confrontar diferenças culturais, significados divergentes, resistências e confrontos. Chatziefstathiou (2005) propõe que um modelo contemporâneo para o Olimpismo poderia ser pensado a partir de uma leitura múltipla dos seus objetivos a partir dos seus múltiplos atores sociais e esta multiplicidade tensiona permanentemente para uma criação ou reprodução de processos que conjugam interesses

econômicos, sociais, políticos e culturais que estes sujeitos representam.

Tornar-se um megaevento certamente foi um preço alto pago pelos Jogos Olímpicos. O esporte tornou-se reconhecidamente um processo espetacularizado que se sustenta com estratégias mercadológicas, venda de cotas a patrocinadores e de direitos de transmissão dos jogos. No entanto, na ideia do Olimpismo, há elemento que resiste à operacionalidade de sua própria definição. Wamsley (2004) percebeu esse elemento e descreveu o Olimpismo no contemporâneo como um frasco carregado de metáforas. Segrave (1988) apontou os temas centrais que estão presentes no Olimpismo, resultado da revisão do projeto modernista de Coubertin, como desafios pluralistas a serem enfrentados: educação, entendimento internacional, igualdade de oportunidades, justiça e igualdade na competição, expressão cultural, independência do esporte e excelência. O slogan do Comitê Olímpico Internacional deixa claro esta perspectiva de Seagreve, ao incluir como temas olímpicos: esperança, sonhos e inspirações, amizade, preservação do meio ambiente, entre outros. É clara a tensão existente no esporte como entretenimento e o esporte como uma filosofia/ideologia de vida, abraçando os valores humanos mais caros à humanidade.

Na perspectiva do multiculturalismo, a proposta do Olimpismo revela-se uma instância complexa, intercultural, capaz de abrigar o novo, a diferença e a transformação. Os Jogos Olímpicos e o próprio esporte entendidos como objeto cultural complexo não são capazes de criar novos sentidos e novos modos de estar no mundo? Os Jogos Olímpicos, ao apresentarem corpos de diversas origens e culturas em condições de igualdade, não estabeleceram rupturas no etnocentrismo cultural, deslocando a centralidade das representações culturais? No multiculturalismo, não encontramos uma proposta contemporânea para o internacionalismo do Olimpismo?

O multiculturalismo também abre uma nova perspectiva quando pensamos na Educação Olímpica (Guginski; Godoy, 2009).

A mescla cultural, à flexibilização dos espaços culturais solicita ao homem contemporâneo à flexibilização da aprendizagem incitando a produção de diferença e o convívio com a diversidade. Colón (1996) fala da importância do estabelecimento de “fissuras das formas culturais hegemônicas”, das quais nos apropriamos e com as quais negociamos nas diversas instâncias culturais.

Os Jogos Olímpicos podem ser entendidos, nessa perspectiva, como um fenômeno de hibridização, provocando o surgimento de novas ideias ou espaços culturais efervescentes, resultante da transversalização das diferentes culturas. Como encontro cultural, os Jogos Olímpicos encorajam a criatividade e o encontro, provocam a hibridização dos elementos culturais estrangeiros a culturas locais provocando a valorização da diferença que coexiste numa relação de tensão, numa perspectiva agonística, apartada de relação de anulação e aniquilamento da alteridade. O multiculturalismo como um dos operadores do Olimpismo cria uma abertura para o encontro sem preconceitos para a mistura, para a alteridade e para a ressignificação das identidades e relações sociais.

Pesquisando projetos multiculturais esportivos, Henry (2005) caracterizou os benefícios produzidos por estas ações multiculturais no esporte. Ao acompanhar esses projetos na Inglaterra, identificou dois níveis de benefícios, um nível pessoal e outro nível de capital social.

Em relação ao nível pessoal, ocorre o desenvolvimento de habilidades, competências e atributos pessoais que trazem ganhos não apenas pessoais, mas também contribuem para a vida em comunidade. As habilidades e competências podem ser divididas em três categorias:

- 1) Capital Físico: os projetos esportivos com uma transversalidade multicultural provocaram o desenvolvimento de habilidades e competências que poderiam ser negadas, por exemplo, em crianças de famílias refugiadas;
- 2) Capital Psicológico: desenvolvimento da autoestima e da autoeficácia promovendo, assim, estabilização emoci-

onal e desenvolvimento positivo para as crianças e os jovens;

3) Capital Pessoal Social: o esporte desenvolve a confiança no outro e proporciona o desenvolvimento de redes sociais.

A ligação entre esporte, multiculturalismo e capital social ainda é desenvolvida de modo mais tênue para Henry. O termo capital social refere-se ao desenvolvimento do capital comunitário em um nível superior ao individual. Para Henry, Robert Putnam apresentou a melhor problematização do capital social ao tomar como medida da sua existência os níveis de engajamento na política, na religião e em outras formas da vida social e a reciprocidade geral da população, associada ao declínio do sentido de identidade local, de solidariedade e de suporte mútuo com o respectivo aumento da alienação individual. As ideias de Putnam foram refinadas por Michael Woolcock, de acordo com Henry, que dividiu o capital social em três tipos:

1) Capital de ligação: refere-se a relações informais mas próximas, envolve aqueles com quem realmente podemos contar quando for necessário – podem ser familiares, amigos ou vizinhos. No caso de grupos étnicos, podem ser os membros do mesmo grupo nacional;

2) Capital-ponte: ocorre para mais além dos grupos próximos sociais e étnicos para a construção, como pontes de padrões comunitários. Envolve, por exemplo, os refugiados e o grupo social que está oferecendo asilo.

3) Capital de junção: refere-se à possibilidade ao desenvolvimento para construir ligações com organizações e com sistemas estatais ou não que possam fornecer recursos para a mudança na comunidade.

Os dois níveis de capital, pessoal e social, são desenvolvidos a partir do esporte que desencadeia o processo integrativo. Os di-

ferentes níveis de desenvolvimento e integração multicultural dependem da construção do projeto de intervenção, uma gestão multicultural que objetive a alteridade, pois facilmente a caracterização de competição pode tomar um caráter problemático que reforce a divisão entre nós e os outros. É necessário um processo permanente de análise dos valores associados ao Olimpismo, examinando as tensões históricas, geopolíticas, socioculturais e econômicas que garantam este movimento de gestão.

Neste processo, torna-se possível a criação de espaços multiculturais capazes de criar zonas de não exclusão que rompem com a lógica do controle e da centralidade cultural. Obviamente, não podemos ignorar que a criação deste espaço de mestiçagem também favorece a criação de produtos com a conseqüente expectativa de consumo. A aposta é a de que a heterogeneidade cultural possa articular hibridamente culturas supranacionais e sociais para constituir novas formas de democratização, cultura e respeito às diferenças.

Referências

CHATZIEFSTATHIOU, D. *The Changing Nature of the Ideology of Olympism in the Modern Era*. Doctoral Thesis. Loughborough, Loughborough University, 2005. Disponível em: <http://fliiby.com/file/321853/j9rlkjrks.html>

COLÓN, E. *Publicidad modernidad hegemonia*. San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1996.

GOLDBERG, D. T. *Multiculturalism: a Critical Reader*. Massachusetts: Blackwell, 1997.

GUGINSKI, A. E.; GODOY, L. *Análise das influências das transformações sociais nos Jogos Olímpicos para uma abordagem crítica das ações de Educação Olímpica*. Disponível em: <http://olympicstudies.uab.es/brasil/pdf/13.pdf>. Acesso 17 de fev. 2009.

HENRY, I. *Sport and Multiculturalism: a European Perspective*. Disponível em: http://olympicstudies.uab.es/pdf/wp102_eng.pdf. Acesso em 15 de fevereiro 2009, 2005.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Olympic Charter*. Laussane: International Olympic Committee, 2007.

KOULOURI, C. *Olympic Games, Olympism and Internationalism: a Historical Perspective*. Disponível em: <http://hermes-ir.lib.hit-v.ac.jp/rs/handle/10086/16836>. Acesso em 15 de fev. 2009.

LOLAND, S. Coubertin's ideology of Olympism from the perspective of the history of ideas. *Olympica International Journal of Olympic Studies*. v. IV, 1994, p. 49-78.

SEGRAVE, J.; CHU, D. (ed.). *The Olympic Games in transition*. Oregon: Human Kinetics Pub, 1988.

VIGARELLO, G. *Du jeu ancien au show sportif. La naissance d'un myth*. Greece:Alexandria, 2004.

WALMSLEY, K. Laying Olympism to rest. In: Bale, J.; Christenson, M.K. (ed.). *Post-Olympism? Questioning sport in the twenty-first century*. Oxford: Berg, 2004, p. 231-242.

Alteridade e cidadania como caminhos para a compreensão da diversidade e do multiculturalismo na Educação Olímpica

Katia Rubio

Uma discussão sobre diversidade e multiculturalismo dentro dos Estudos Olímpicos não se faz sem que se aborde os conceitos de alteridade e cidadania. Isso porque a prática esportiva e o lazer são entendidos pela Constituição Federal como um direito de todos os cidadãos.

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição¹. (Constituição Federal, Artigo 6º)

É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais como direito de cada um (...) (Constituição Federal, Artigo 217)

Sendo então um direito de todos, como divulgar esse fenômeno respeitando a diversidade dos diferentes grupos sociais que irão praticá-lo?

Conforme elaborado em trabalho anterior (Rubio; Daolio, 1998), a prática da cidadania passa pelo desenvolvimento, pela percepção e pela apropriação da consciência e do corpo do indivíduo para que sua relação com o social se dê de forma plena e construtiva.

Demo (1995) considera a cidadania como uma das conquistas mais importantes do século passado, e soma-se à luta pelos direitos humanos, pela emancipação das pessoas e dos povos, refletindo o progresso democrático possível. A partir dessas considerações define cidadania como *competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada*. Afirma ainda que a ci-

¹ Redação dada pela Emenda Constitucional n.º. 26, de 2000, ao Artigo 6º da Constituição Federal.

cidadania é a raiz dos direitos humanos, pois somente medram onde a sociedade se faz sujeito histórico capaz de discernir e efetivar seu projeto de desenvolvimento.

Diante do risco de generalizar o sujeito dentro de um conceito abstrato de cidadania, Sawaia (1994) faz uma reflexão sobre a cidadania e entende que ela faz supor igualdade de direitos, e considera dentre os mais importantes o direito ao desenvolvimento da subjetividade privatizada. Para a autora, a cidadania não é apenas uma questão de opção puramente racional, mas é vivida como necessidade do Eu, como desejo. Mesmo agindo em nome do bem comum, essa atividade implica motivação individual.

Dentro da dinâmica social liberal, observa-se, então, uma tensão entre a subjetividade individual preconizada pela sociedade e a subjetividade institucional desempenhada pelo Estado, o que coloca o sujeito na condição de cumpridor de normas e regras, muitas vezes incompreendidas e, conseqüentemente, passíveis de descumprimento diante da incompreensão de seus princípios e finalidades.

Segundo Santos (1994, p. 207)

o mecanismo regulador dessa tensão é o princípio da cidadania que, por um lado, limita os poderes do Estado e, por outro, universaliza e igualiza as particularidades dos sujeitos de modo a facilitar o controle social de suas atividades.

Tem-se, então, uma relação entre cidadania e subjetividade que envolve ideias de autonomia, liberdade, responsabilidade, reflexividade, a materialidade de um corpo e as *particularidades infinitas que conferem o cunho próprio e único à personalidade*.

Sendo assim, o conceito de cidadania que passamos a sustentar é o de Arendt (1997, p. 189), em que a cidadania apela a destinos e a projetos historicamente compartilhados, a processos de conquistas coletivas e à igualdade, mas também ao princípio da alteridade, baseado na concepção da universalidade, cujo fundamento é o direito a ter direito.

Segundo a autora, ser diferente não equivale a ser outro.

A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra.

E focando esse conceito na condição humana afirma:

No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade dos seres singulares.

Universalidade e alteridade parecem se confrontar, à medida que a primeira diz respeito ao todo, enquanto a segunda diz respeito, especificamente a uma parte, ou melhor, a uma das partes que compõe esse todo. Ser único e diferente sugere uma reflexão sobre ‘quem sou’ e ‘onde estou’, permitindo a percepção do indivíduo na sua integralidade, com as suas propriedades subjetivas, distinguindo-se do Outro, porém respeitando a diferença implícita nessa relação.

Sawaia (1994) propõe que se inclua o conceito de alteridade ao de cidadania, como forma de evitar a cristalização desse conceito em categorias fetichizadas. E para que esse objetivo seja alcançado, deve-se entender alteridade como diversidade em si mesmo, alteridade que foi desvirtuada em luta por si mesmo, equivalendo à luta contra o Outro. Com essa perspectiva, o conceito de cidadania é ampliado para além da igualdade de direitos, incorporando a alteridade como valor fundamental.

Alteridade e cidadania na Educação Olímpica

O termo *Educação Olímpica* surgiu na década de 1970, tendo como pressupostos os valores e as ideias presentes no Olimpismo. Uma de suas metas era tornar o esporte moderno parte da rotina escolar, inserindo uma filosofia de educação pelo esporte. A grande ênfase no Olimpismo como uma filosofia de vida pode ser encontrada na sua estreita relação com o processo de educação mais amplo, exemplificado na Carta Olímpica (International Olympic Committee, 2007) e seus princípios fundamentais.

Müller (2004) oferece uma descrição das ideias relativas à Educação Olímpica que surgiram na vida e na produção de Pierre de Coubertin como o conceito de desenvolvimento harmonioso do ser humano por inteiro; ideia de esforço pela perfeição humana através da alta performance (científica e artística, bem como esportiva); atividade esportiva voluntariamente relacionada a princípios éticos como *fair play* e igualdade de oportunidades; o conceito de paz e boa vontade entre as nações, exemplificadas como respeito e tolerância nas relações entre os indivíduos e a promoção de mudança para emancipação dentro e através do esporte.

As propostas apresentadas acima apontam para uma visão humanista tanto do esporte como de seu praticante, muito embora as regras do esporte tendam a universalizar valores morais específicos da sociedade que regrou essa atividade humana.

No processo de construção do Olimpismo, Coubertin identificou a importância da criação e identificação de um sentido de ritual agonístico dos Jogos Olímpicos. A aproximação das manifestações esportivas com um imaginário heroico e agonístico impulsionaria a inserção do esporte como veículo pedagógico e sua propagação em âmbito internacional. Essa é uma das razões para que Coubertin criasse ritos e símbolos Olímpicos, ou seja, a universalização de valores que não propriamente as regras que determinam as relações competitivas. Isso porque o símbolo tem um valor implícito nas relações sociais que transcende as limitações culturais dos diversos implicados nas atividades olímpicas (Futada, 2007).

Kidd (1985) buscou articular pontos de correspondência entre o Olimpismo e os objetivos gerais da Educação Olímpica:

- Participação em massa: a expansão das oportunidades para que o esporte e o jogo gerassem o que Coubertin chamaria de “democracia da juventude”;
- Esporte como Educação: o desenvolvimento de oportunidades que são genuinamente educacionais, que atendam tanto ao indivíduo quanto aos grupos no processo

do conhecimento;

- Esportividade: a adoção de um alto padrão de esportividade, que Coubertin chamou de “novo código cavalheiresco”;
- Troca cultural: a integração das artes visuais e performáticas nas celebrações Olímpicas;
- Compreensão internacional: a criação de um movimento cuja participação transcende as categorias racial, religiosa, política e econômica, uma irmandade que promova compreensão e, por consequência, contribua para a paz mundial;
- Excelência: a busca da excelência na performance.

Conforme Gruepe (1996), podem ser destacadas três principais mensagens pedagógicas a partir dos escritos de Coubertin acerca da Educação: o desenvolvimento do corpo, mente e caráter através do esforço por uma realização física ou competitiva (levado sempre no espírito de *fair play*); disponibilidade de uma grande variedade de esportes; paz, cordialidade e compreensão internacional.

O multiculturalismo e a diversidade implícitos nos valores olímpicos

Desde que Pierre de Coubertin deu início ao Movimento Olímpico no final do século XIX, ele não desejava apenas criar uma competição esportiva. Alguns princípios éticos, pedagógicos e morais norteavam essa prática, que hoje representam a face pública do Olimpismo. Dentre esses valores, encontram-se o estímulo à participação da mulher no esporte, na proteção ao atleta, no desenvolvimento sustentável, no respeito à Trégua Olímpica, na promoção da cultura e da Educação Olímpica e na organização dos Jogos Olímpicos. Esses valores funcionam como um Código de Conduta do Movimento Olímpico e buscam nortear as atitudes e ações de to-

dos os envolvidos nas atividades olímpicas, sejam elas competitivas, administrativas ou voluntárias. Para tanto, busca combinar esporte, educação e cultura a partir da harmonia entre o corpo e a mente, da excelência em si mesmo, da integridade nas ações, do respeito mútuo e da alegria no esforço.

Uma das principais metas do Movimento Olímpico é o desenvolvimento de valores humanísticos que norteiem o comportamento dos indivíduos e da sociedade. Dentre eles, incluem-se o respeito a si mesmo, ao seu corpo e ao outro, bem como aos regulamentos, aos envolvidos com o esporte e ao meio ambiente. Agir dentro desses princípios garantiria a igualdade entre todos os participantes das disputas esportivas e ao mesmo tempo permitiria que os mais ágeis, mais velozes e mais fortes pudessem desempenhar suas habilidades. Daí o conceito de excelência, ou espírito de superação, estar presente no lema olímpico *Citius, Altius, Fortius*. Com o objetivo de atingir os melhores resultados, a competição continua a firmar-se como um espaço de realização e de confirmação de competências pessoais e sociais. Além disso, a superação é tida como característica inerente do esporte, que se materializa na forma de recordes.

É importante que se entenda que da mesma forma que o esporte é um direito de todos, buscar a excelência é uma condição subjetiva que compete a cada indivíduo que pratica uma atividade esportiva competitiva. Sob essa óptica, o esporte competitivo não rivaliza com o esporte participativo, uma vez que cada um deles trabalha com objetivos distintos.

Por isso que o direito de igualdade e de justiça são os motivos educacionais por excelência do Movimento Olímpico. A igualdade entre os competidores é condição para a manifestação da disputa justa e por isso a condenação de quaisquer meios que impeçam essa prática como a deslealdade, o doping ou a conduta antiesportiva.

Dentre os valores olímpicos, pode-se destacar também o *fair play*, ou jogo limpo ou ‘ética esportiva’; que pode ser definido como um conjunto de princípios éticos que orientam a prática esportiva.

O *fair play* presume uma formação ética e moral daquele que pratica e se relaciona com os demais atletas na competição, indicando que este atleta não fará uso de outros meios que não a própria capacidade para superar os oponentes. Nessas condições, não há espaço para formas ilícitas que objetivem a vitória, como suborno ou o uso de substâncias que aumentem o desempenho. A formação do caráter dentro desses preceitos se dá pelo autoconhecimento, pelo autocontrole e pela autorrealização. Isso porque o esporte permite a manifestação da liberdade, da espontaneidade, da fantasia criadora e o desejo de identificação com as condições reais da vida. E, por meio dessa ação educadora, se dá a formação do caráter.

Diante de seu valor socializante, o esporte favorece a cooperação e a amizade internacional, permitindo aos povos respeitarem-se mutuamente. Entende-se, a partir dessa perspectiva, a necessidade do adversário, para que a competição se dê de forma justa e honesta e para que o indivíduo se descubra a si mesmo. A amizade e a fraternidade são consideradas o coração do Movimento Olímpico. Isso porque levam à convivência social, ao entendimento e à amizade, à compreensão independentemente da nacionalidade. Daí o Olimpismo apresentar-se como uma linguagem de reconhecimento universal, o que favorece a busca da paz e o reconhecimento de igualdade entre os povos.

Enfim, a síntese dos valores olímpicos está na busca do melhor de si, não apenas no âmbito da competição esportiva, mas nas ações cotidianas. O lema “o importante não é ganhar, mas participar” foi criado a partir desse pensamento, que resume a busca da excelência com ética e compromisso.

Conclusões

O Movimento Olímpico e o Olimpismo são mais do que os Jogos Olímpicos apenas. Eles representam história, educação, sociedade, valores morais, a cultura da paz e uma proposta de vida.

Mas, não se pode tratar dessas questões com ingenuidade, uma vez que superado o romantismo inicial que moveu e motivou a criação do Movimento Olímpico, assiste-se, na atualidade, a uma complexa trama de interesses a mover ideais e ações no campo olímpico. De um sonho multicultural e multiétnico a um dos maiores negócios do planeta, os Jogos Olímpicos, a maior realização do Comitê Olímpico Internacional, tornaram-se uma fonte inesgotável de reprodução de valores culturais e de projeção da dinâmica social.

O distanciamento gradativo dos valores inicialmente apreçados tem levado à promoção de ações identificadas com valores éticos particulares e, portanto, distante da proposta olímpica inicial. A ideia de Educação Olímpica surge em um momento de crise desses valores e de reflexão sobre os rumos que o movimento como um todo toma, em um mundo marcado pelas diferenças não apenas culturais, mas também econômicas e sociais. Educar quem e para que são questões fundantes nessa discussão que toma o sujeito da ação olímpica como o foco da educação e da reprodução dos valores apreçados.

Referências

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Olympic Charter*, Lausanne: IOC, 2007.

DEMO, P. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.

FUTADA, F. M. Educação Olímpica: Conceito e Modelos. In.: K. Rubio (org.) *Educação Olímpica e responsabilidade social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

GRUEPE, O. Die olympische Idee ist paedagogisch: Zu Fragen und Problemen einer "olympische Erziehung". In: MÜLLER; N.; MESSING, M. (eds.), *Auf der Suche nach der Olympischen Idee*. Frankfurt: Agon-Sportverlag, 1996, p. 23-38.

KIDD, B. *The legacy of Pierre de Coubertin*. Paper presented at the Olympic Academy of Canada, Vancouver, B.C., 1985.

MÜLLER, N. *Olympic Education: University lecture on the Olympics* [online article]. Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics (UAB). International Chair In: Olympism (IOC-UAB), 2004. <<http://olympicstudies.uab.es/lectures/web/pdf/muller.pdf>>

RUBIO, K.; DAOLIO, J. A incorporação da alteridade como caminho para a construção da cidadania. Goiânia. *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 1998. v.1, p.109-113.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 1994.

SAWAIA, B. B. Cidadania, diversidade e comunidade: uma reflexão psicossocial. In: SPINK, M. J. P. (org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

Olimpismo, educação olímpica e promoção da saúde em crianças e jovens

*Rodrigo Cavasini
Alberto Reinaldo Reppold Filho*

Introdução

O Olimpismo é caracterizado como a filosofia que inspirou o renascimento dos Jogos Olímpicos e que orienta o Movimento Olímpico da Era Moderna. A Carta Olímpica, instrumento básico de natureza constitucional que estabelece os Princípios Fundamentais e os valores essenciais do Olimpismo, sintetiza esta ideia da seguinte forma: “Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina em um conjunto equilibrado as qualidades do corpo, da vontade e da mente.” (International Olympic Committee, 2007, p.11)

Segundo o documento, o Olimpismo combina educação e cultura visando “criar um modo de vida baseado na alegria do esforço, no valor educacional do bom exemplo e no respeito pelos princípios éticos fundamentais universais.” Seu objetivo é “colocar o esporte a serviço do desenvolvimento harmonioso do homem, com a visão de promover uma sociedade pacífica preocupada com a preservação da dignidade humana.” (International Olympic Committee, 2007, p.11)

A Carta Olímpica afirma ainda que a prática do esporte é um direito humano, enfatizando que todo indivíduo deve ter a possibilidade de praticar esporte sem qualquer tipo de discriminação e de acordo com o espírito Olímpico. É importante salientar que o Olimpismo envolve valores de participação e cooperação e tem como foco não apenas os atletas de elite, mas todas as pessoas. Soma-se a isso o fato do Olimpismo conceber o esporte não somente como uma atividade, mas como uma influência formativa, contribuindo para o aprimoramento das características individuais da personalidade e da vida social. (Girginov; Parry, 2005).

Considerando os princípios e valores do Olimpismo acima expostos, o presente capítulo focalizará a promoção da saúde como um dos elementos constitutivos da Educação Olímpica para crianças e jovens. A promoção da saúde, embora já considerada por pesquisadores e profissionais de Educação Física e das Ciências do Esporte em diferentes países, ainda não recebeu suficiente atenção no contexto da Educação Olímpica brasileira. O assunto é relevante, em razão da sua dimensão educacional e do entendimento de que a promoção da saúde está diretamente relacionada aos princípios e valores Olímpicos.

O capítulo está organizado em três partes. Na primeira, é apresentada uma breve caracterização do estilo de vida sedentário que predomina atualmente em crianças e jovens de diferentes países, inclusive no Brasil. A seguir, são focalizados estudos recentes sobre as contribuições que um estilo de vida ativo, baseado na prática regular da atividade física e esportiva, pode trazer para a saúde de crianças e jovens. Na parte final, são apresentados argumentos a favor da inclusão da promoção da saúde em programas de Educação Olímpica para crianças e jovens, com o intuito de desenvolver a consciência e fomentar condutas e atitudes na direção de um estilo de vida ativo.

Estilo de vida sedentário entre crianças e jovens

O estilo de vida sedentário tem predominado entre crianças e jovens de vários países. Nos Estados Unidos, em 2002, uma pesquisa realizada com uma amostra nacional de 4.500 crianças e jovens de nove a treze anos, indicou que 61,5% dos pesquisados não participam de nenhum programa organizado de atividade física fora do horário de escola, e 22,6% não se engajam em nenhuma atividade física ou esportiva de tempo livre. (Salmon *et al.*, 2005)

Na Austrália, um recente estudo com crianças e jovens de nove a treze anos de idade indicou que a frequência de aulas de Educação Física por semana e de caminhada e pedalada indo ou vindo da escola diminuíram, entre 1985 e 2001. Houve também

um aumento no acesso às oportunidades de recreação sedentária, com jogos eletrônicos e computadores. (Salmon *et al.*, 2005)

Nestes países, o problema atingiu tal dimensão que a *American Academy of Pediatrics* e, recentemente, a *Australian Physical Activity Recommendations*, propuseram que as crianças não gastem mais do que duas horas por dia assistindo televisão e usando outros entretenimentos eletrônicos.

Na Noruega, país com longa tradição de atividade física e esportiva, Ekland (1999) observou uma redução nos níveis de atividade física em crianças e jovens e um aumento na porcentagem de jovens inativos. Em outro estudo, Klasson-Heggebo e Anderssen (2003) pesquisaram 350 jovens de quinze anos, de ambos os sexos, da região de Oslo. O estudo teve por objetivo saber se os jovens noruegueses atingiam os níveis mínimos de atividade física recomendados no país. Os autores concluíram que um número elevado de jovens das áreas urbanas ainda não atingem os níveis recomendados.

Em 2007, o Parlamento Europeu publicou um estudo sobre a situação atual e as perspectivas da Educação Física na União Européia. O estudo realizado por Hardman, apresenta dados preocupantes sobre o tempo de aula alocado no currículo escolar, o *status* da disciplina e os recursos humanos e materiais disponíveis. Além disso, existem ainda muitas dificuldades de acesso às atividades físicas e esportivas, em especial no diz respeito à participação de pessoas com deficiência e às minorias étnicas. No que se refere ao estilo de vida dos jovens, o documento evidencia a preocupação com o declínio dos níveis de atividade física e o crescente abandono da prática esportiva entre jovens em idade escolar. (European Parliament, 2007)

No Brasil, o estilo de vida sedentário entre crianças e jovens é também evidente. Alguns estudos recentes ilustram a situação no país. Hallal *et al.* (2006) investigaram a prevalência de estilo de vida sedentário em 4.452 adolescentes, com idade entre 10 e 12 anos, na cidade de Pelotas. Os resultados indicaram um elevado nível de sedentarismo entre os meninos (49%) e entre as meninas

(67%). Em pesquisa realizada no Rio de Janeiro, Gomes *et al.* (2001) encontraram que 59,8% dos jovens do sexo masculino e 77,8% do sexo feminino, com 12 anos ou mais de idade, não praticam atividade física de lazer. Guedes *et al.* (2001), ao estudarem alunos do ensino médio do município de Londrina, identificaram que cerca de 94% das meninas e 74% dos rapazes são inativos ou moderadamente ativos. Para os autores, os níveis de atividade física encontrados não são suficientes para criar algum efeito satisfatório sobre a saúde. Por fim, em estudo realizado na cidade de Niterói, para identificar o nível de aptidão física de adolescentes, Silva e Malina (2000) encontraram uma alta prevalência de sedentarismo. Dos 325 alunos, de 14 e 15 anos, da rede pública de ensino que participaram da pesquisa, 94% das meninas e 85% dos meninos foram classificados como sedentários.

Estes estudos nos parecem suficientes para indicar a existência de um estilo de vida sedentário entre crianças e jovens de vários países, com possíveis riscos e impactos sobre a saúde dessas populações.

Atividades físicas e esportivas e promoção da saúde em crianças e jovens

Ao longo das últimas décadas, a relação da atividade física e do esporte com a promoção da saúde tem apresentado as mais expressivas evidências científicas. Um número considerável destes estudos tem enfatizado a relação dessas atividades com a promoção da saúde de diferentes populações, entre elas as crianças e os jovens (Darren *et al.*, 2006; Ruiz *et al.* 2004; Long, 2002; Bauman *et al.*, 2002; Canadian Parks and Recreational Association, 2001; United States Department of Health and Human Services, 1996).

Para a saúde de crianças e jovens, os estudos demonstram que as atividades físicas e esportivas devem ser estimuladas, pois produzem vários benefícios diretos e indiretos (Biddle *et al.*, 2004; Cavill, 2001). As pesquisas têm evidenciado os benefícios da prática esportiva e da atividade física em relação às doenças do sistema

cardiovascular, à obesidade (Pate *et al.*, 1995) e à osteoporose na vida adulta. Além disso, estudos indicam que existem benefícios quanto a problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, à autoconfiança e à autoestima (Long, 2002) e ao bem-estar geral (Coalter, 2001; Spag 1999 *apud* Coalter *et al.*, 2000; McAuley, 1994 *apud* Scully *et al.*, 1998).

As doenças do sistema cardiovascular tornam-se evidentes na vida adulta, contudo seu desenvolvimento ocorre, muitas vezes, na infância e na juventude (McGil; McMahan, 2003). As pesquisas têm evidenciado que a elevação no nível de atividade física pode gerar benefícios para o perfil lipídico em crianças e jovens, bem como diminuir os níveis pressóricos, principalmente em indivíduos hipertensos (Bauman *et al.*, 2002; United States Department of Health and Human Services, 1996). De modo geral, as atividades físicas podem reduzir os riscos de doenças do sistema cardiovascular em jovens (Biddle *et al.*, 2004).

Durante as últimas décadas, estudos têm demonstrado que a obesidade está se alastrando entre as populações infantis e juvenis em diferentes países (Sotelo *et al.*, 2004; Ruiz *et al.* 2004; Baur, 2002; Chinn; Rona, 2001; Strauss; Pollack, 2001; Guedes *et al.*, 2001; Reilly; Dorosty, 1999). As evidências dos benefícios das atividades físicas e esportivas para o combate da obesidade juvenil já permitem defender a sua utilização. De fato, ao mesmo tempo em que a atividade física é apontada como uma forma atraente de prevenir e tratar a obesidade em crianças e jovens, ela também apresenta poucas restrições para sua utilização, aliadas a um baixo custo para sua execução (Steinbeck, 2001; Thibault, 2000).

De acordo com Rautava *et al.* (2007), níveis reduzidos de atividades físicas durante a infância e juventude refletem negativamente sobre a densidade e a massa óssea em mulheres a partir dos vinte anos de idade. A atividade física praticada durante a juventude pode ter efeitos positivos sobre estes aspectos, os quais têm demonstrado indícios da sua manutenção durante a vida adulta, auxiliando na prevenção da osteoporose (Biddle *et al.*, 2004; Thibault, 2000; Courteix *et al.*, 1998).

Evidências têm apontado para uma tendência dos jovens fisicamente ativos possuírem melhor saúde mental do que jovens sedentários (Biddle *et al.*, 2004). O estudo desenvolvido pela Associação Canadense de Parques e Recreação aponta para a relação entre atividades esportivas e benefícios para a saúde mental, como redução da ansiedade, da depressão e melhoras no bem-estar de jovens (Canadian Parks and Recreational Association, 2001). De maneira semelhante, Sanders *et al.* (2000) afirmam que a prática esportiva, em níveis moderados, relaciona-se com baixos índices de depressão na população juvenil.

O esporte demonstra também ser um instrumento relevante para promover a elevação da autoestima. Esta afirmação é sustentada pelos dados de uma pesquisa longitudinal realizada com estudantes canadenses de doze a quinze anos, os quais demonstram que os jovens pouco ou não envolvidos em atividades esportivas têm quatro vezes mais chances de possuir baixos níveis de autoestima, se comparados com jovens esportistas (Statistics Canada 2001, *apud* ACTSPORT, 2004). A elevação dos níveis de autoestima dos praticantes de atividades esportivas, de acordo com Fox (1997) e Sonstroem e Morgan (1989), citados por Long (2002), pode ocorrer em virtude de dois aspectos. O primeiro é o sucesso ou a percepção de competência atingidos durante a prática esportiva. O segundo é a melhoria da autoeficácia, que é a expectativa de poder realizar uma tarefa de maneira satisfatória.

Ao longo dos últimos anos, os jovens em situação de risco¹ têm recebido uma atenção especial de diferentes segmentos da sociedade, o que pode ser exemplificado pelo número crescente de ações públicas e de entidades não-governamentais específicas para esta população. Neste contexto, as atividades esportivas são empregadas com o objetivo de reduzir possíveis fatores de risco, os

¹ A expressão *jovem em situação de risco* tem adquirido diferentes designações (Canadian Parks and Recreational Association, 2001), sendo as mais usuais: jovens em desvantagem, jovens problemáticos, jovens excluídos e jovens conturbados (Collingwood, 1997). De uma forma geral, são indivíduos que vivem em ambientes adversos, muitas vezes relacionados à pobreza, à utilização de drogas, a problemas familiares, à gravidez na adolescência, a histórico de abuso sexual e à inexistência de lar (Mason; Wilson, 1988).

quais seriam responsáveis por manter ou, até mesmo, levar um jovem a esta condição desfavorável. Em relação à saúde, esses fatores voltam-se para a diminuição da depressão, da ansiedade, da utilização de drogas, do estresse (Reid *et al.*, 1994; Bry *et al.*, 1982, *apud* Collingwood, 1997) e da elevação dos níveis de autoconfiança e autoestima (Saskatchewan Culture, Youth and Recreation, 2003).

Os benefícios proporcionados pelas atividades físicas e esportivas para a saúde das crianças e dos jovens também demonstram se relacionar à construção de estilos de vida ativos na fase adulta. Vários estudos preditivos têm objetivado relacionar a prática de atividades esportivas durante a infância e juventude ao estilo de vida ativo na fase adulta (Telama *et al.*, 2006; Telama, 2005; Alves, 2005; Matsudo *et al.*, 2003; Brunton *et al.*, 2003; Tammelin *et al.*, 2003; Malina, 2001; Hirvensalo; Lintunen; Rantanen, 2000; Curtis; McTeer; White, 1999; Vanreusel, 1997, Strong *et al.*, 1992). Estes trabalhos, realizados em diferentes países, apresentam evidências que sustentam a predição de que jovens praticantes de atividades físicas e esportivas possuem mais chances de se tornarem adultos ativos.

Em relação à importância de eventos competitivos para a predição esportiva, Telama *et al.*, (2006), Hirvensalo, Lintunen e Rantanen, (2000) enfatizam que a participação em competições esportivas durante juventude eleva as possibilidades destes jovens se tornarem adultos ativos.

A intensidade e a frequência com que as atividades físicas e esportivas devem ser praticadas para promover a saúde diferem (Long, 2002). Entretanto, estes trabalhos concordam que, para as populações mais sedentárias, reduzidas elevações nos níveis de prática das atividades físicas e esportivas, já podem afastá-las das áreas de grande risco para a saúde e contribuir diretamente para a melhoria da qualidade de suas vidas (United States Department of Health and Human Services, 1996; Blair; Connely, 1996).

Em síntese, a literatura demonstra que a prática de atividades físicas e esportiva possui várias relações com a promoção da saúde de crianças e jovens. Neste sentido, as populações mais se-

dentárias e, normalmente, excluídas destas atividades devem ser priorizadas (Ruiz *et al.*, 2004; Benefortt; Cunningham, 2002; Coalter, 2001; Stone *et al.*, 1998; Pate *et al.*, 1995). Isto é importante, uma vez que a elevação nos níveis de atividades físicas e esportivas, e a conseqüente não permanência no sedentarismo, já possibilita boa parte dos benefícios anteriormente citados (Coalter, 2001; Blair; Connelly, 1996). Além disso, como salientamos, a construção de um estilo de vida ativo, por meio da participação em atividades físicas e esportivas, tem início na infância e juventude.

Educação Olímpica e promoção da saúde

A Educação Olímpica é definida como “um conjunto de atividades educativas de caráter multidisciplinar e transversal tendo como eixo integrador o Esporte Olímpico” (Tavares *et al.*, 2005). Segundo Naul e Richter (2006), existem duas referências fundamentais quando falamos em Educação Olímpica. A primeira é a Carta Olímpica, dominante, de acordo com os autores, nos países de língua inglesa. A segunda, predominante na Alemanha, toma como base os escritos de Pierre de Coubertin, em especial sua obra *Pedagogie Sportive*, publicada em 1928.

Se tomarmos como referências as duas referências, a Carta Olímpica e os escritos de Coubertin, podemos assumir que as preocupações com a saúde aparecem de maneira implícita quando notamos expressões como: “totalidade das qualidades do corpo, vontade e mente” e “desenvolvimento harmônico do homem”. Não nos parece possível pensar nas qualidades do corpo e da mente desvinculadas da noção de saúde. Da mesma forma, a noção de desenvolvimento harmônico pressupõe um ser saudável.

Mais recentemente, Ommo Grupe (1997), um dos principais estudiosos do Olimpismo na Alemanha, estabeleceu alguns princípios básicos para a Educação Olímpica. Entre eles, encontramos o princípio da unidade do corpo com a mente, objetivando um aprendizado harmonioso e uma educação holística. Neste princípio, a ideia de unidade do corpo e mente e de educação holística parece encapsular a noção de saúde.

Em termos práticos, no que se refere a uma Educação Olímpica preocupada com a promoção da saúde, o Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos de Inverno de 2006, em Turim, dedicou seu programa a cinco temas: cultura do esporte, meio ambiente, ciência e tecnologia, multiculturalismo e educação para a saúde.

Assim, a noção de promoção da saúde está presente de maneira implícita nos princípios do Olimpismo. O que parece ocorrer é que os programas de Educação Olímpica levados a efeito no Brasil, têm, de maneira geral, privilegiado o desenvolvimento dos aspectos morais. Entretanto, este descuido com a promoção da saúde entra em conflito com a noção de educação harmoniosa, balanceada. Por essa razão, entendemos que os programas de Educação Olímpica devem contemplar os princípios e os meios para o desenvolvimento de uma consciência e uma maneira de agir que visa à promoção da saúde.

Neste sentido, o conceito de promoção da saúde abrange todas as pessoas no contexto de suas vidas cotidianas e não apenas aquelas sob risco de adoecer. Essa noção assumida pela Organização Mundial da Saúde, considerada a saúde como um estado de busca de bem-estar, que integra os aspectos físico e mental (ausência de doença), ambiental (ajustamento ao ambiente), pessoal/emocional (autorrealização pessoal e afetiva) e socioecológico (comprometimento com o bem-estar dos outros e com a preservação da natureza). (Schall; Struchiner, 1999) Portanto, a promoção da saúde é um componente fundamental da Educação Olímpica e necessita ser contemplada de maneira mais efetiva nos programas para crianças e jovens desenvolvidos no Brasil.

Referências

ACTSPORT. *Impact of Sport and Physical Recreation in the ACT: Final Report*. Austrália: Recreation Services is part of the Department of Territory and Municipal Services, 2004.

ALVES, J. G.B. Prática de Esportes Durante Adolescência e a Atividade Física de Lazer na Vida Adulta. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, vol. 11, n. 5, 2005.

BAUMAN, A. *et al.* *Getting Australia Active: Towards Better Practice for the Promotion of Physical Activity*. Austrália: National Public Health Partnership, 2002.

BAUR, L. Child and Adolescent Obesity in the 21st Century: An Australian Perspective. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, vol. 11, supplement, 2002.

BENEFORTI, M.; CUNNINGHAM, J. *Investigating Indicators for Measuring the Health and Social Impact of Sport and Recreation Programs in Indigenous Communities*. Australia: Australian Sport Commission and Cooperative Research Centre for Tropical Health, 2002.

BIDDLE, S. J. H. *et al.* Health-enhancing Physical Activity and Sedentary Behavior in Children and Adolescents. *Journal of Sports Sciences*, n. 22, 2004.

BLAIR, S. N.; CONNELLY, J. C. How Much Physical Activity should we do? The Case for Moderate Amounts and Intensities of Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n. 67, 1996.

BRUNTON, G. *et al.* *Children and Physical Activity: A Systematic Review of Research on Barriers and Facilitators* Inglaterra: Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2003.

CANADIAN PARKS AND RECREATIONAL ASSOCIATION. *Recreation and Children and Youth Living in Poverty: Barriers, Benefits and Success Stories*. Canadá: Canadian Council on Social Development, 2001.

CAVIL, N. *Children and Young People – The Importance of Physical Activity*. Inglaterra: European Heart Health Initiative, 2001.

CHINN, S.; RONA, R. Prevalence and Trends in Overweight and Obesity in Three Cross Sectional Studies of British Children. *British Medical Journal*, vol. 322, 2001.

COALTER, F. *Realizing the Potential for Cultural Services: The Case for Sport*. Inglaterra: Centro de pesquisa para o lazer da Universidade de Edimburgo, 2001.

COALTER, F.; ALLISON, M.; TAYLOR, J. *The Role of Sport in Regenerating Deprived Areas*. Scotland: The Scottish Executive Central Research Unit, 2000.

COOLINGWOOD, T. R. Providing Physical Fitness Programs to At-risk Youth. *Quest*, vol. 49, 1997.

COURTEIX, D. *et al.* Effect of Physical Training on Bone Mineral Density in Prepubertal Girls: A Comparative Study Between Impact-Loading and Non-impact-Loading Sports. *Osteoporosis International*, vol. 8, n. 2, 1998.

CURTIS, J.; MCTEER, W.; WHITE, P. Exploring Effects of School Sport Experiences on Sport Participation in Later Life. *Sociology of Sport Journal*, vol. 16, 1999.

DARREN, E. R. *et al.* Health Benefits of Physical Activity: The Evidence. *Canada's Leading Medical Journal*, vol. 174, n.6, 2006.

EKELAND, E. *et al.* Are children and adolescents less physically active today than in the past? *Tidsskr Nor Laegeforen*. Jun 20; 119(16): 2358-62, 1999.

EUROPEAN PARLIAMENT. *Current Situation and Prospects for Physical Education in the European Union*. Brussels: Policy Department Structural and Cohesion Policies, 2007.

GIRGINOV, V.; PARRY, J. *The Olympic Games explained*. London: Routledge, 2005.

GOMES, V. B.; SIQUEIRA, K. S.; SICHIERI, R. Atividade física em uma amostra probabilística da população do Município do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 17, p. 969-76, 2001.

GRUPE, O. Olympismus und Olympische Erziehung – Abschied von einer großen Idee? *In: Evangelische Akademie Bad Boll (ed.), 100 Jahre Olympische Spiele – moderner Sport zwischen Pädagogik und Profit*. Protokolldienst 3/97, 1997, p. 52-65.

GUEDES, D. P. *et al.* Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, vol. 7, n. 6, p. 187-199, 2001.

HALLAL, P. C. *et al.* Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 22, n. 6, p. 1277-1287, 2006.

HIRVENSALO, M.; LINTUNEN, T.; RANTANEN, T. The Continuity of Physical Activity: A Retrospective and Prospective Study Among Older People. *Scandinavian Journal of Medicine Science Sports*. vol. 10, 2000.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Olympic Charter*. Lausanne, 2007.

KLASSON-HEGGEBO, L.; ANDERSSON, S. A. Gender and age differences in relation to the recommendations of physical activity among Norwegian children and youth. *Scandinavian Journal of Medicine Science Sports*. vol. 13, p. 293-8, 2003.

- LONG, J. *Count me in: The Dimensions of Social Inclusion through Culture & Sport*. Inglaterra: Centre for Leisure & Sport Research Leeds Metropolitan University, 2002.
- MALINA, R. M. Tracking of Physical Activity Across the Lifespan. President's Council on Physical, *Fitness and Sport Research Digest*, vol. 3, n. 11, 2001.
- MASON, G.; WILSON, P. *Sport, Recreation and Juvenile Crime: An Assessment of the Impact of Sport and Recreation upon Aboriginal and Non-aboriginal Youth Offenders*. Camberra, Austrália: Australian Institute of Criminology, 1988.
- MATSUDO, V. K. R. *et al.* Construindo Saúde por meio da Atividade Física em Escolares. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, vol. 11, n. 4, 2003.
- MCGIL, H. C.; MCMAHAN C. Alex. Starting Earlier to Prevent Heart Disease. *The Journal of American Medical Association*, vol. 290, 2003.
- NAUL, R.; RICHTER, C. *Olympic value education in schools and Sport clubs: a bi-national curriculum development between the Netherlands and North Rhine-Westphalia*. [http:// www.wgi.de/media/Pdf/RevisedAIESEP2006-OlympiaNaul&Richter-Roberts_75718.pdf](http://www.wgi.de/media/Pdf/RevisedAIESEP2006-OlympiaNaul&Richter-Roberts_75718.pdf) acesso em 31 de março de 2009.
- PATE, R. *et al.* Physical Activity and Public Health: A Recommendation from the Centre for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *Journal of American Medical Association*. n. 5, vol. 273, 1995.
- RAUTAVA, E. *et al.* *The Reduction of Physical Activity Reflects on the Bone Mass among Young Females: A Follow-up Study of 142 Adolescent Girls*. Osteoporosis International, 2007.
- REID, I. *et al.* *Canadian Youth: Does Activity Reduce Risks: An Analysis of the Impact and Benefits of Physical Activity*. Canadá: Recreation on Canadian Youth-at-Risk, 1994.
- REILLY, J.; DOROSTY, A. Epidemic of Obesity in UK Children. *The Lancet*, vol. 354, 1999.
- RUIZ, J. *et al.* *A literature Review of the Evidence Base for Culture, the Arts and Sport Policy*. Edinburgh, Escócia: Scottish Executive, 2004.
- SALMON, J. *et al.* Association of Family Environment with Children's Television Viewing and with Low Level of Physical Activity. *Obesity Research* 13:1939-1951, 2005.
- SANDERS, C. E. *et al.* Moderate involvement in sports is related to lower depression levels among adolescents. *Adolescence*. vol. 35, n. 40, 2000.

SASKATCHEWAN CULTURE, YOUTH AND RECREATION. *The Impact of Culture/Arts, Sport and Recreation on Antisocial Behavior in Youth: Evidence and Analysis*. Canadá: Strategic Policy and Youth Branch Saskatchewan Culture, Youth and Recreation. 2003.

SCHALL, V. T.; STRUCHINER, M. Educação em saúde: novas perspectivas. *Cadernos de Saúde Pública*. Vol.15, Suplemento.2, p. S4-S6. 1999.

SCULLY, D. *et al.* Physical Exercise and Psychological Well Being: A Critical Review. *British Journal of Sports Medicine*. vol. 32, 1998.

SILVA, R.C.R.; MALINA, R.M. Nível de atividade física em adolescentes do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 16, p. 1091-7, 2000.

SOTELO, Y. de O. M. *et al.* Prevalência de Sobrepeso e Obesidade entre Escolares da Rede Pública Segundo Três Critérios de Diagnóstico Antropométrico. *Cadernos de Saúde Pública*. vol.20, n.1, 2004.

STEINBECK, K. S. The Importance of Physical Activity in the Prevention of Overweight and Obesity in Childhood: A Review and an Opinion. *Obesity Reviews*. n.2, 2001.

STONE, E. J. *et al.* Effects of Physical Activity Interventions in Youth Review and Synthesis. *American Journal of Preventive Medicine*. vol. 15, n. 4, 1998.

STRAUSS, R. S.; POLLACK, H. A. Epidemic Increase in Childhood Overweight 1986-1998. *Journal of American Medical Association*. vol. 286, n. 22, 2001.

STRONG, W. B. *et al.* Integrated Cardiovascular Health Promotion in Childhood. *Circulation*, vol. 85, n. 4, 1992.

TAMMELIN, T. *et al.* Adolescent Participation in Sports and Adult Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine*. vol. 24, n.1, 2003.

TAVARES, O. *et al.* Estudos Olímpicos, Academia Olímpica Brasileira, Educação Olímpica. In: DaCOSTA, L. P. (org) *Atlas do Esporte, Educação Física e Atividades Físicas de Saúde e Lazer no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

TELAMA, R. *et al.* Physical Activity from Childhood to Adulthood: A 21 Year Tracking Study. *American Journal of Preventive Medicine*. vol. 28, n. 3, 2005.

TELAMA, R. *et al.* Participation in Organized Youth Sport as a Predictor of Adult Physical Activity: A 21-Year Longitudinal Study. *Pediatric Exercise Science*. vol. 17, 2006.

THIBAUT, G. *Physical Activity, a Determinant of Health in Youth: Advisory Opinion of the Kino-Québec Scientific Committee*. Canadá: Secrétariat au Loisir et au Sport, Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Gouvernement du Québec, 2000.

UNITED STATES DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, Estados Unidos: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, 1996.

VANREUSEL, B. A Longitudinal Study of Youth Sport Participation and Adherence to Sport in Adulthood. *International Review for the Sociology of Sport*. vol. 32, n. 4, 1997.

As cerimônias de abertura dos jogos olímpicos de verão, sob uma perspectiva da Educação Olímpica¹

Nelson Scheneider Todt

Introdução

Pierre de Coubertin, o famoso Barão que idealizou os Jogos Olímpicos para a Era Moderna, considerava o Olimpismo como algo muito além de simples exercícios. Para Coubertin, o Olimpismo era um complexo de participação que levava à compreensão de uma Educação esportiva acessível para todos, a qual, entrelaçada com espírito de bravura e cavalheirismo predominantes em sua época, implicava manifestações estéticas e literárias, servindo como um motor para a vida nacional e um foco para a vida cívica.

Desde Coubertin, o Olimpismo tem nos Jogos Olímpicos um dos seus principais promotores. Mas o que torna esses jogos tão especiais? Por que este evento obteve, ao longo da história, tanto sucesso? Qual a razão de mobilizar tantos povos e interesses econômicos, sociais e políticos?

Em Todt (2006), observa-se que uma das explicações é que os Jogos Olímpicos diferem-se das demais competições devido à sua bagagem cultural. Os diferentes significados das cerimônias e dos ritos marcam os Jogos, pois ilustram os valores olímpicos e os caracterizam como uma celebração esportiva a parte, assim como um importante elemento pedagógico.

Nesse sentido, é interessante pensarmos que Coubertin procurou prover o Movimento Olímpico com uma mensagem filosófica coerente, dando ao Olimpismo uma série de símbolos e ritos no qual todas as culturas têm lugar; isto é percebido claramente

¹ O presente trabalho é resultante de pesquisa realizada nos arquivos do Museu Olímpico de Lausanne, Suíça, durante o 'Postgraduate Research Grant Programme' do Centro de Estudos Olímpicos do Comitê Olímpico Internacional, em 2007.

nas Cerimônias de Abertura de cada edição dos Jogos Olímpicos. (International Olympic Committee, 2002)

Atualmente, uma grande audiência mundial assiste à Cerimônia de Abertura dos Jogos Olímpicos. Acredita-se que este evento, por si só, representariam um importante ‘veículo’ para a promoção do Movimento Olímpico, mais do que as próprias competições².

Mas como as Cerimônias de Abertura dos Jogos Olímpicos auxiliam na promoção dos valores propostos pelo Olimpismo? Com base nesta questão, o objetivo deste estudo é analisar as Cerimônias de Abertura dos Jogos Olímpicos de Verão, sob uma perspectiva da Educação Olímpica.

As cerimônias de abertura dos Jogos Olímpicos – elementos e dimensões

A Regra 58 da Carta Olímpica estabelece o Protocolo Olímpico das Cerimônias de Abertura a partir dos seguintes elementos: Desfile das Delegações participantes, Discurso do Presidente do Comitê Organizador, Abertura Oficial dos Jogos pelo Chefe de Estado, Execução do Hino Olímpico, Entrada e Hasteamento da Bandeira Olímpica, Chegada da Tocha ao Estádio, Acendimento da Pira, Pombos simbolizando a Paz Mundial³, Juramento dos Atletas, Juramento dos Árbitros, Hino Nacional do País sede e Programa Artístico. (International Olympic Committee, 2007).

Esse protocolo não foi definido para a primeira edição dos Jogos, em 1896. De acordo com Pappas (1981), embora sua essên-

² Segundo dados da empresa americana de estudos de mercado Nielsen Company, com um recorde de 4,4 bilhões de espectadores, dois terços da população mundial, os Jogos Olímpicos de Pequim, realizados em 2008, tiveram a maior audiência na história do evento. Além disso, é preciso destacar que só a audiência mundial de televisão para a Cerimônia de Abertura foi estimada em mais de 4 bilhões de pessoas.

³ Na cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de Antuérpia, houve uma revoada de pombos simbolizando a paz. O costume foi conservado até 1988 nos Jogos Olímpicos de Seul, quando alguns pássaros acabaram por acidente queimado-se na plataforma da pira olímpica. Desde então o tradicional vôo dos pombos foi substituído por simbolismos alusivos aos próprios pombos e a paz mundial.

cia tenha sido estabelecida em 1894, por Pierre de Coubertin, desde essa data, novos elementos foram introduzidos.

O Quadro 1 apresenta um resumo da entrada desses elementos no protocolo olímpico, de acordo com os anos das edições dos Jogos Olímpicos.

ELEMENTOS DO PROTOCOLO OLÍMPICO DE CERIMÔNIAS DE ABERTURA	EDIÇÃO DOS JOGOS				
	1896	1908	1920	1936	1972
Abertura Oficial dos Jogos pelo Chefe de Estado do País Sede	X				
Desfile das Delegações Participantes		X			
Discurso do Presidente do Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos	X				
Discurso do Presidente do Comitê Olímpico Internacional	X				
Execução do Hino Olímpico	X				
Entrada e Hasteamento da Bandeira Olímpica			X		
Etapa Final da Corrida de Revezamento da Tocha Olímpica e Acendimento da Pira				X	
Pombos Simbolizando a Paz Mundial			X		
Juramento Olímpico pelos Atletas			X		
Juramento Olímpico pelos Árbitros					X
Execução do Hino Nacional do País Sede		X			
Programa Artístico	X				

Quadro 1. Ano de introdução dos elementos do Protocolo das Cerimônias de Abertura dos Jogos Olímpicos. (Fonte: International Olympic Committee, 2007)

O resgate histórico da introdução dos elementos que compõem atualmente o protocolo olímpico mostra a relevância dada às Cerimônias de Abertura nos Jogos Olímpicos. Desse resgate, surge outra indagação: qual o sentido da introdução desses elementos?

Como refere Hogan (2003), as cerimônias consistem em elementos compulsórios estabelecidos pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) na Carta Olímpica, documento que rege o Movimento Olímpico Internacional, junto com as performances culturais propostas pelos países que organizam os Jogos. Estes dois elementos, na prática, refletem os valores e as experiências de cada país sede. A narrativa resultante serve não apenas como uma afir-

mação da identidade nacional, mas também como publicidade nacional e uma oportunidade para promover turismo, investimentos corporativos internacionais, comércio e ideologias políticas.

Através dos anos, os organizadores dos Jogos têm descoberto maneiras criativas para combinar o protocolo da Cerimônia de Abertura com os interesses da indústria do entretenimento, as referências culturais, as inovações tecnológicas e a atmosfera de *Let the Games Begin*⁴. (International Olympic Committee, 2007)

As conclusões e recomendações do Simpósio Internacional de Cerimônias Olímpicas (International Olympic Committee, 1996), apontam que as Cerimônias Olímpicas atraem a atenção de forma mais ampla e focada do que qualquer outro evento regular de *performance* cultural. Este extraordinário fenômeno requer respeito e atenção de todas as partes.

Como consequência do caráter internacional dos Jogos Olímpicos, foi alcançado um amplo entendimento acerca da importância das cerimônias para o Movimento Olímpico, assim elas foram classificadas a partir das seguintes dimensões. (International Olympic Committee, 1996):

- As Cerimônias representam um dos principais meios nos quais o COI manifesta seu significado e o torna visível para as grandes audiências, distinguindo-o de outros órgãos esportivos e, conseqüentemente, contribuindo para a manutenção de sua autoridade e liderança no Movimento Esportivo.
- Atualmente, as Cerimônias são o carro-chefe para o intercâmbio cultural no sistema mundial e, dessa forma, está contribuindo para a missão do Olimpismo de promoção da paz e do entendimento internacional.
- As Cerimônias mantêm uma continuidade histórica no Movimento Olímpico e expressa este fator fortemente

⁴ Manteve-se a expressão original do inglês *Let the Games Begin*, pois é típica dos Jogos Olímpicos. Em uma tradução livre, representa a seguinte ideia: “Que comecem os Jogos!”.

no contexto das presentes realidades globais.

- As Cerimônias apresentam uma oportunidade de educação popular e pesquisa profissional dentro de instituições, na dinâmica do Movimento Olímpico e do amplo sistema global.

Estas dimensões apontam para diversos ‘caminhos’ que as Cerimônias podem ‘trilhar’. Mas, afinal, como as Cerimônias de Abertura dos Jogos Olímpicos auxiliam na promoção dos valores propostos pelo Olimpismo? A resposta encaminhada neste trabalho, tem como base a Educação Olímpica.

Educação Olímpica – seu significado e relação com as cerimônias de abertura

O ideal educacional defendido por Coubertin não emergiu como uma mera provisão do esporte, nem como uma consequência espontânea da simples participação nele; esta não seria uma forma adequada de interpretação, uma vez que, para o Barão, a missão educacional do esporte seria um fato consequente. (Todt, 2006)

Na classificação de Bertrand e Valois (1994), a Educação Olímpica poderia enquadrar-se dentro da relação entre os paradigmas socioculturais e educacionais, porém, centrado no desenvolvimento da pessoa.

Daí a relevância de uma Educação Olímpica. Para uma concepção Olímpica de ser humano ser aceita, faz-se necessário o desenvolvimento de uma teoria de Pedagogia Olímpica.

Essa discussão é tema em Girginov e Parry (2005) quando falam que a tarefa da Educação Olímpica é estabelecer como os valores do esporte e do Olimpismo podem ser promovidos na prática. Dessa forma, o Movimento Olímpico, na atualidade está buscando uma representação universal e coerente de si próprio, ou seja, um conceito de Olimpismo que identifica um conjunto de valores em que cada nação possa ser capaz de se comprometer. (Girginov; Parry, 2005)

Parry (1998) sugere um estatuto para o Olimpismo que funcionaria como uma ideologia social, política e educacional voltada, necessariamente, para uma antropologia filosófica.

Em geral, a Educação Olímpica é baseada nessas ideias, promovendo o Olimpismo através do Movimento Olímpico para alcançar o objetivo de formação de um ser humano ideal. Nesse sentido, podemos indagar qual a contribuição das Cerimônias de Abertura dos Jogos Olímpicos para a promoção dos valores preconizados pelo Olimpismo.

Para tanto, é necessária uma análise da possível relação entre os ideais olímpicos e os elementos que compõem o protocolo olímpico da Cerimônia de Abertura dos Jogos.

A seguir, apresentamos algumas considerações preliminares acerca de indícios verificados através do estudo de nossas fontes até o momento. As categorias de análise que apresentamos no Quadro 2 cruzam elementos do protocolo da Cerimônia de Abertura dos Jogos Olímpicos com os Ideais Olímpicos propostos em Parry (1998).

Pierre de Coubertin considerava o Olimpismo como algo além de simples exercícios, por isso cuidou com especial atenção das Cerimônias Olímpicas, especificamente, para que elas diferenciassem os Jogos Olímpicos de meras competições internacionais. Nesta perspectiva, a leitura do Quadro 2 permite dizer que todos os elementos que constituem o protocolo olímpico possuem significado educacional.

Convém lembrar que, de acordo com a Carta Olímpica (International Olympic Committee, 2004), cada um dos símbolos olímpicos (arcos, bandeira, lema, emblemas, hino, chama e tocha), tem seu próprio significado e que todos esses elementos estão identificados nas Cerimônias de Abertura.

É justamente esse simbolismo que busca dar sentido ao Olimpismo. Ele representa, de um modo mais compreensível, o Movimento Olímpico a partir das ideias de paz, fraternidade e *fair play*.

Desde a primeira edição dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, em Atenas, Coubertin trabalhou para que os Jogos fossem

ELEMENTOS DO PROTOCOLO OLÍMPICO	IDEAIS OLÍMPICOS
Abertura Oficial dos Jogos pelo Chefe de Estado do País Sede	- Relações Internacionais de paz, tolerância e entendimento
Desfile das Delegações Participantes	- Esforço total na atividade esportiva competitiva - Condições de respeito mútuo, equidade, justiça e igualdade - Propósito para criar um duradouro relacionamento pessoal e humano de amizade - Relações Internacionais de paz, tolerância e entendimento
Discurso do Presidente do Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos	- Relações Internacionais de paz, tolerância e entendimento
Discurso do Presidente do Comitê Olímpico Internacional	- Relações Internacionais de paz, tolerância e entendimento
Execução do Hino Olímpico	- Condições de respeito mútuo, equidade, justiça e igualdade. - Relações Internacionais de paz, tolerância e entendimento
Entrada e Hasteamento da Bandeira Olímpica	- Condições de respeito mútuo, equidade, justiça e igualdade - Relações Internacionais de paz, tolerância e entendimento
Etapa final da Corrida de Revezamento da Tocha Olímpica e Acendimento da Pira	- Busca da excelência e da realização. - Esforço total na atividade esportiva competitiva. - Um propósito para criar um duradouro relacionamento pessoal e humano de amizade.- Relações Internacionais de paz, tolerância e entendimento.
Pombos Simbolizando a Paz Mundial	- Relações Internacionais de paz, tolerância e entendimento.
Juramento Olímpico pelos Atletas	- Desenvolvimento humano global e harmonioso. - Busca da excelência e da realização - Condições de respeito mútuo, equidade, justiça e igualdade.
Juramento Olímpico pelos Árbitros	- Condições de respeito mútuo, equidade, justiça e igualdade.
Execução do Hino Nacional do País Sede	- Relações Internacionais de paz, tolerância e entendimento.
Programa Artístico	- Desenvolvimento humano global e harmonioso.- Busca da excelência e da realização. - Alianças Culturais com as artes.

Quadro 2. Elementos do Protocolo Olímpico e Ideais Olímpicos.

celebrados com a aparência e a essência de uma ‘festa’. Talvez seja essa a principal razão pela qual Coubertin fomentou com atenção especial e cuidado os Símbolos Olímpicos e as Cerimônias que estão presentes até hoje nos Jogos.

Os resultados deste estudo sugerem que os Ideais Olímpicos, conforme apresentados por Parry (1998), estão contemplados nos diferentes elementos do protocolo das Cerimônias de Abertura dos Jogos Olímpicos. Percebemos também que esses elementos foram se constituindo ao longo da história olímpica de acordo com

o contexto sociocultural de cada época. Prevaleram e persistiram aqueles que melhor representam os valores que caracterizam o Movimento Olímpico.

Conclusões

Os Jogos Olímpicos da Era Moderna, o maior evento atlético e cultural do mundo, têm mais de cem anos. O seu progresso através dos tempos tem revelado diferentes significados, que foram dados a ele em cada período de sua história, assim como seus valores e símbolos⁵.

Conforme abordado neste trabalho, podemos afirmar então que as Cerimônias e os Símbolos Olímpicos possuem um forte apelo para o desenvolvimento de uma Educação Olímpica, representando um importante ‘veículo’ para a promoção do Movimento Olímpico, maior até que as próprias competições.

Como já referido, bilhões de pessoas assistem à Cerimônia de Abertura dos Jogos Olímpicos. Assim, a promoção do Olimpismo não deveria depender apenas de uma excelente programação esportiva como propunha Coubertin, mas, também, no uso do esporte como fator de desenvolvimento do ser humano e da sua cultura. Esta aproximação filosófica, de acordo com DaCosta (2002), deve ser entendida como um processo e não como um conjunto de concepções.

Contudo, o fato da Educação, neste caso a Educação Olímpica, não conseguir, muitas vezes, promover e desenvolver plenamente seus valores, não significa que essa ideia seja obsoleta ou esteja sem rumo. É que a inovação pode modificar concepções e formas de ensinar e de aprender. Então, quando aceitamos a ideia educacional das Cerimônias de Abertura dos Jogos Olímpicos, o alcance e a possibilidade de mudança são grandes. Este processo de aprendizagem decorre da interação das pessoas. Para Marques (2003), ela se caracteriza por ser uma aprendizagem coletiva que, no entanto, começa pela aprendizagem individual.

⁵ Apresentação do livro de Nikos Psilakis *'The Olive Wreath'*, por Constantinos Cartalis.

Claro, é mais fácil permanecer onde muitos se encontram, onde não há tensão, ser conservador. Entretanto, quando as pessoas se desprendem dessa situação cômoda, buscando algo novo, desconhecido e desafiador, estão mais próximas de uma ação transformadora, do ideal, da utopia. Essa, talvez, seja a principal mensagem das Cerimônias de Abertura dos Jogos Olímpicos.

Prospectamos que este estudo desencadeará a procura por novas respostas: o que buscamos transmitir, o que realmente é transmitido e o que é percebido pela audiência das Cerimônias de Abertura dos Jogos Olímpicos? Essas respostas são necessárias, pois existem elementos, como política, nacionalismo, economia e mídia, que podem afastar essas cerimônias de seus objetivos.

As expressões do corpo e da arte, verificadas nessas cerimônias, devem ser afirmadas como conhecimento, como relevante forma de ensino e pesquisa para a formação de qualquer ser humano. Em uma abordagem mais educacional, ressaltamos o pensamento de Rahde (2006, p. 137):

(...) as obras imagísticas são vivas e evocativas para as mais diversificadas maneiras de desenvolvimento das pessoas: ampliam a cognição, as mais variadas formas de contemplação estético/formal, a compreensão do racional, do imaginário, do simbólico.

Devemos procurar, através dessas cerimônias olímpicas, criar condições para que despertemos nas pessoas, atitudes e valores preconizados pelo Olimpismo, ajustados à realidade de cada um, incentivando a prática da cidadania em todos os níveis de convívio social.

Desta forma, as Cerimônias de Abertura dos Jogos Olímpicos, associadas a uma ideia de Educação Olímpica em seus aspectos culturais, históricos e pedagógicos, possibilitarão uma significativa contribuição para a formação do Ser Humano, pois está integrada à luz dos caminhos que o novo milênio propõe.

Referências

BERTRAND, Y.; VALOIS, P. *Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.

DACOSTA, L. *Olympic Studies*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2002.

GIRGINOV, V.; PARRY, J. *The Olympic Games explained*. London: Routledge, 2005.

HOGAN, J. Staging the Nation: Gendered and Ethnicized Discourses of National Identity in Olympic Opening Ceremonies. *Journal of Sport and Social Issues*, Thousand Oaks, vol. 27, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://jss.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/2/100>>. Acesso em: 15 setembro 2007.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. Olympic Ceremonies – historical continuity and cultural exchange. In: International Symposium on Olympic Cerimonies, 1995, Barcelona. *Conclusions and Recommendations...* Lausanne: IOC, 1996. Disponível em: <http://multimedia.olympic.org/pdf/en_report_636.pdf>. Acesso em: 8 setembro 2005.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. The Olympic Winter Games Fundamentals and Ceremonies for the Media. In: The Olympic Winter Games in Salt Lake City, 19., 2002, Salt Lake City. Report... Lausanne: IOC, 2002. Disponível em: <http://multimedia.olympic.org/pdf/en_report>. Acesso em: 7 setembro 2005.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Olympic Charter*. Lausanne: International Olympic Committee, 2004.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Opening ceremony of the Games of the Olympiad – Fact sheet*. Lausanne, 2007.

MACALOON, J. *This great symbol*. Chicago: University of Chicago, 2001.

MARQUES, J. *Conversação em grupos de trabalho visando à aprendizagem organizacional*. Educação, Porto Alegre, v. 21, n. 50, jun. 2003, p. 155-166.

PAPPAS, N. K. *La Ceremonia de apertura de los Juegos Olimpicos*. Revista Olimpica, Switzerland, Jul/Ago, 1981, p. 447-449.

PARRY, J. Physical education as Olympic education. *European Physical Education Review*, Volume 4, número 2, 1998, p. 153-167.

RAHDE, M. B. F. Comunicação visual e imaginários culturais iconográficos do contemporâneo. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, (abril), 2006, p. 1-13.

TODT, N. *Educação Olímpica: em direção a uma nova Paidéia*. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2006.

Parte III

Considerações no planejamento e estruturação de um programa de educação olímpica para clubes brasileiros

Marco Bechara e Tadeu Correia da Silva

Estruturar um Programa de Educação Olímpica em clube desportivo requer um contexto de planejamento e gestão profissional, associado ao trabalho com as estruturas de domínio da aprendizagem. Este estudo une conceitualmente duas teses de doutorado, em elaboração, da Universidade Gama Filho, dos respectivos autores, à experiência participante de um grupo de Conselheiros Voluntários do Conselho Deliberativo do Clube de Regatas Vasco da Gama no Rio de Janeiro, e a experiência dos autores na implementação do respectivo trabalho no clube.

Tudo começa na elaboração do planejamento estratégico da organização, que deve ter uma metodologia definida, oportunizando a participação dos funcionários do clube; dos voluntários (caso dos membros do Conselho Deliberativo); dos representantes das torcidas organizadas; do quadro de associados; dos fornecedores; e demais *stakeholders* (pessoas físicas ou jurídicas interessadas e participantes, de alguma forma, pelas estruturas e/ou marca do clube).

O Programa de Educação Olímpica torna-se uma filosofia de trabalho que agrega todos os projetos de modalidades esportivas existentes no clube. Esse programa deve ser planejado de quatro em quatro anos, conforme o ciclo olímpico e respeitando o período de gestão da administração eleita.

Ao falarmos de projeto de cada modalidade esportiva, vale a pena lembrar que: o projeto é um documento da gestão operacional, e é a forma mais correta de definirmos o que queremos realizar, a fim de cooperar na concretização da missão e da visão organizacional.

Também é importante entender que:

Educação Olímpica é o processo de educar para a vida, utilizando a prática esportiva como agente de promoção de saúde, socialização e cidadania, transmitindo sólidos valores morais de cooperação e solidariedade, ao mesmo tempo que oportuniza o crescimento e o desenvolvimento do esporte, e consequentemente, de atletas. (Bechara, 2008)

A lógica do processo de Educação Olímpica admite que, se tivermos uma base maior, chegarão ao topo muito mais praticantes do esporte. Em outras palavras: Esporte-formação estruturado em educação permanente, oportuniza a cultura de práticas lúdicas na esfera no Esporte-participação, tornando possível o processo de seleção de praticantes, para o Esporte de Alto-Rendimento. Somente uma gestão profissional é capaz de entender que o esporte é um fenômeno social que necessita de integração e equilíbrio, entre as três manifestações (Formação – Participação – Alto-Rendimento).



Figura 1. Pirâmide de Educação Olímpica.

O somatório de projetos focados na Educação Olímpica forma o Programa de Educação Olímpica de uma organização esportiva. É necessário entender isso, pois, neste estudo, abordaremos a nossa experiência em planejar e em operacionalizar um Programa de Educação Olímpica que pode servir de *benchmark* para os clubes brasileiros.

O Programa de Educação Olímpica de um clube deve ser realizado nas três manifestações do esporte: formação, participação e alto-rendimento, e deve ser complementado pelo foco de produção de indicadores de desempenho coletivo, que se tornam os *Indicadores de desempenho do Programa Nacional de Educação Olímpica do Clube*. Um indicador de desempenho é um referencial numérico, tangível, observável, possível de ser mensurado, comparado e avaliado. Os indicadores de desempenho devem ser conhecidos por todos, e o processo de gestão, oportunizar o aperfeiçoamento dos mesmos.

Ao planejar os indicadores de desempenho, para cada modalidade esportiva, pense em cinco perspectivas de realização:

Perspectiva 1 – *Aprendizagem* (educação e treinamento: para professores e alunos; considerar os três domínios da aprendizagem);

Perspectiva 2 – *Processos internos* (formas de fazer as coisas; metodologia do plano de aula);

Perspectiva 3 – *Relacionamentos* (interno: funcionários e cooperadores; professores/externo: alunos; clientes e *stakeholders*);

Perspectiva 4 – *Responsabilidade Social* (Ética, respeito e diálogo em todos os relacionamentos; comprometimento com as comunidades do entorno; investimento em projetos sociais; respeito e comprometimento com o meio ambiente, a sustentabilidade e a qualidade de vida; postura não discriminatória; comprometimento com o desenvolvimento das pessoas, da modalidade esportiva e da

marca do clube);

Perspectiva 5 – *Financeira* (metas de realização que levam ao retorno financeiro: número de turmas; número de alunos; aumento, adequação ou alternativas de espaços para as práticas esportivas; captação de recursos, etc.). Vejamos o exemplo a seguir:

Indicadores numéricos (índices e percentuais)		
1	Aprendizagem	Horas de treinamento para professores; resultados em testes psicomotores nos alunos; melhora no resultado de avaliações cognitivas e afetivo-social
2	Processos internos	Redução do tempo de resposta; redução de prazos; aumento da abrangência do trabalho; percentual de atendimento a solicitações
3	Relacionamentos	Índice de satisfação dos funcionários, professores e de alunos; redução da perda de alunos/mensal; percentual de aquisição de novos alunos e turmas
4	Responsabilidade social	Número de projetos sociais; número de pessoas atendidas nos projetos sociais; número de cursos gratuitos para a comunidade; satisfação da comunidade
5	financeira	Número de turmas; número de alunos; receita arrecadada; redução de custos

Quadro 1. Indicadores de desempenho para clubes esportivos

A implementação desses indicadores de desempenho, é fundamental para uma gestão competente e profissional, e deve estar calcada em uma estrutura organizacional bem definida, que pode ser entendida através de um organograma. Objetivando exemplificar, sugerimos o organograma que teve sua concepção nas discussões e no estudo que vem sendo realizado pelo grupo de conselheiros voluntários do Conselho Deliberativo do Clube de Regatas Vasco da Gama, coordenados pelos dois autores deste estudo, a fim de propor a reestruturação do estatuto do clube. Leia-mos:

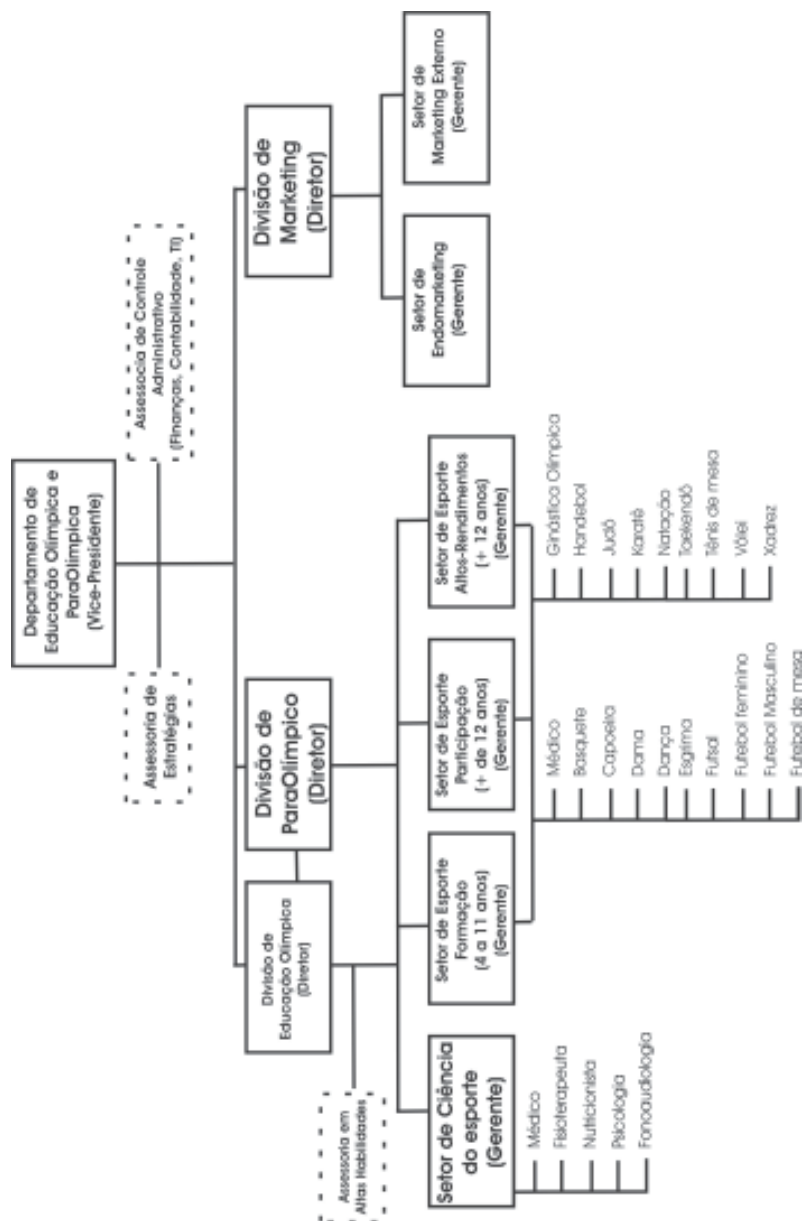


Figura 2.

O que deve ser observado e considerado neste organograma sugerido?

Cada organização tem sua particularidade, de acordo com o seu estatuto. Neste exemplo de organograma, todos os cargos de vice-presidente de departamento e de diretor de divisão são voluntários, ocupados pelos membros do conselho deliberativo, que, na realidade, formam a base parlamentar que elegeu o presidente e os vice-presidentes do clube. Outro fato que merece ser citado é que, se o número de conselheiros for grande, ainda é possível eleger diretores de cada modalidade esportiva, também voluntários e membros do conselho deliberativo. Essa estratégia de ocupação de cargos com os membros do conselho deliberativo, torna-se importante, por oportunizar a implementação da governança corporativa, que é espelhada através da transparência, da prestação de contas e da equidade. Esses diretores de modalidades esportivas, mantêm a coerência da gestão participativa em todas as práticas esportivas, garantindo a concretização da missão e da visão organizacional.

Neste exemplo, cada departamento do clube torna-se uma SBA (*Strategy Business Area* ou Área Estratégica de Negócios) que tem despesas e deve gerar receitas. Essa filosofia administrativa de produção ainda permite entender que, além das áreas produtivas, identificadas como SBAs, ainda teremos as AS (Áreas de Suporte), que não geram receitas, mas têm despesas. As Áreas de Suporte podem aparecer no organograma também como departamentos, como é o caso dos Departamentos: Financeiro-Contábil e Jurídico, e como Assessorias: de Estratégias, de TI (Tecnologia da Informação) e de Altas-habilidades. As assessorias: de Estratégias e de TI, fazem-se presentes, também, na estrutura macro do organograma, dando suporte à presidência, e devem, também, funcionar em cada SBA (departamentos do clube). Ao passo que a assessoria em altas-habilidades é específica do Departamento de Educação Olímpica. Essas assessorias funcionam da seguinte forma:

1. *Assessoria de Estratégias*: Protagonista em estruturar e implementar o pensamento estratégico em toda a estrutura organizacional. São responsabilidades dessa assessoria: Planejamento Estratégico; Governança Corporativa; Desenvolvimento das Lideranças; Planejamento e Orientação da: Produtividade, Qualidade e Excelência. Ou seja, essa assessoria elabora e faz a gestão do estratégico e orienta a implementação do operacional dos departamentos do clube.

2. *Assessoria de Tecnologia da Informação*: Responsável em coletar, filtrar, organizar, disponibilizar e tornar possível a gestão da informação, a fim de criar cultura organizacional em se trabalhar a informação como matéria prima. Dessa cultura é que nasce a possibilidade de se oportunizar a gestão do conhecimento, que deve ser produzida de forma específica por cada departamento, considerando espaço, tempo e circunstâncias. Ou seja, o conhecimento não se transfere. Ele deve ser produzido e constantemente aperfeiçoado *online*, *real-time* e *full-time*. Para conseguir essa máxima de aperfeiçoar o conhecimento em tempo real, conectado a todo tempo, é necessário investir em tecnologia.

3. *Assessoria em Altas-Habilidades*: Responsável por planejar e orientar a implementação das estruturas psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais, em todos os setores da divisão de Educação Olímpica. Essa assessoria se propõe a oportunizar aos alunos uma forma de trabalho que maximiza suas habilidades dos domínios da aprendizagem, respeitando os limites e as individualidades de cada um. Essa assessoria trabalha, essencialmente, junto com o setor de ciência do esporte, gerenciando e aprimorando permanentemente os trabalhos desenvolvidos nos demais setores: Formação; Participação; e Alto-Rendimento.

Existe ainda, como verificamos no exemplo do organograma proposto, a possibilidade de inserirmos uma “Assessoria de Controle Administrativo”, que agrega profissionais das áreas: Financeira; Contábil; Tecnologia da Informação. Todos sob a macrossupervisão do departamento Financeiro e da Assessoria de TI.

A divisão de marketing tem papel fundamental dentro do departamento de Educação Olímpica, oportunizando suporte para a elaboração de todas as estratégias que serão adotadas por todos os setores da divisão de Educação Olímpica e Paraolímpica. Logo, essa divisão de marketing deve trabalhar coadunada com a assessoria de estratégias. Essa divisão de marketing deve entender e considerar que o esporte é um fenômeno social, de perspectivas humanizantes, que se identifica como atividade predominantemente física, carregada de valores sociais e morais, estabelecidas em condições formais, não formais e informais. Trabalhar o marketing de um departamento de Educação Olímpica significa, de uma forma sintética e objetiva:

- Estruturar processos de identificação e compreensão de cada modalidade esportiva, que são os produtos a serem trabalhados. Procurar criar diferenciais para a oferta de cada modalidade esportiva;
- Estruturar processos de percepção para agregar valor às modalidades esportivas, a fim de definir a política de preços, de cada modalidade;
- Estudar o aproveitamento dos espaços nas estruturas físicas de todas as sedes do clube, a fim de identificar oportunidades de receitas e de maximizar a utilização de todos os espaços do clube. Também nessa área de estudo, cabe a investigação da viabilidade de outros locais (clubes sociais – regiões – municípios brasileiros) em que a filosofia de trabalho do clube possa ser implementada, aumentando a abrangência do trabalho, sempre com ética e responsabilidade social;

- Identificar e definir com que ferramentas irá trabalhar, a fim de planejar e gerenciar as suas estratégias de comunicação e de relacionamento, com os *clientes internos* (voluntários; funcionários; professores e estagiários), *clientes externos-meio* (toda e qualquer pessoa física ou jurídica, que possa influenciar a percepção e aceitação, pelos clientes-fim, da marca e do trabalho desenvolvido pelo clube), *clientes externos-fim* (sócios do clube; torcedores; torcida organizada; clientes das modalidades esportivas; e demais pessoas físicas ou jurídicas que tenham a possibilidade de usufruir dos serviços do clube, ofertados no mercado);
- Criar uma estrutura de monitoramento permanente das variáveis não controláveis do marketing do clube, a fim de identificação de ocorrências, projeção de tendências, antecipação estratégica, aproveitamento de oportunidades e mitigação de riscos. As variáveis que interferem no marketing do clube são *Concorrentes* (outros clubes; estabelecimentos comerciais que ofereçam os mesmos serviços e modalidades esportivas); *Percepção* dos clientes internos, externos-meio e externos-fim; e *Fatores ambientais*, com seus respectivos cenários: político, econômico, social, educacional, cultural, tecnológico e ambiental.

A estrutura de remuneração do clube é pertinente aos: profissionais das assessorias; profissionais do setor de ciência do esporte; gerentes de setor; supervisores de modalidades esportivas; professores de Educação Física das modalidades; e estagiários de Educação Física.

A divisão de Educação Olímpica trabalha junto com a divisão de Educação Paraolímpica. Ou seja, ambos os diretores contam com as mesmas estruturas para trabalharem e conseguirem os resultados projetados, dentro do planejamento estratégico. Porém, cada um deles é específico no que se refere aos seus clientes e à realização de competições. O setor de ciência do esporte atende a ambas as áreas, considerando as especificações e as limitações de

cada trabalho. Esse setor de ciência do esporte, junto com a assessoria em altas-habilidades, é o cérebro do trabalho que acompanha e avalia permanentemente todo o processo ensino-aprendizado em altas-habilidades, funcionando de uma forma inter e multidisciplinar, integrada para a produção. As modalidades esportivas também são as mesmas, do Olímpico e do Paraolímpico, considerando especificações e limitações de cada atividade esportiva e de cada aluno. O aprendizado integra e socializa as crianças, independentemente de serem ou não portadoras de necessidades especiais. Essa união no processo de aprendizado oportuniza a prática de muitos valores morais de cooperação e solidariedade.

Outro fato que merece citação é que a forma de divisão etária, dentro das manifestações do esporte (formação – participação – altorendimento), atende aos aspectos dos domínios de aprendizagem: cognitivo; psicomotor; afetivo-social. Esses três domínios são trabalhados em todas as aulas como objetivos. E, todas as crianças de quatro a onze anos, praticam todas as modalidades esportivas, em aulas de 120 minutos, independentemente em que esporte estejam matriculadas. Nossa crença para tal filosofia é que estamos propondo uma formação sólida dos aspectos da aprendizagem e destreza motora, considerando todos os membros e segmentos conjuntos, trabalhando coordenados ou isoladamente. Nessas duas horas, noventa minutos são para o trabalho dos domínios da aprendizagem e trinta minutos para a ambientação e prática específica da modalidade escolhida. O Quadro de Trabalho Semanal (QTS) das modalidades esportivas altera-se de uma semana para outra, objetivando a alternância de trabalhos psicomotores. A capoeira e a esgrima têm função estratégica nesse contexto de aprendizagem por oportunizar, de uma forma rápida, para as crianças, o trabalho da percepção sinestésica, na relação espaço-tempo e ser um excelente jogo corporal de estratégias. Os jogos de dama e de xadrez são utilizados na aprendizagem do domínio cognitivo, proporcionando o treinamento da “árvore decisória” das crianças, em processos de escolha estratégica. A filosofia desse trabalho concentra-se na estratégia de estabelecer que, cada criança de quatro a onze

anos matriculada em qualquer modalidade esportiva, pratica, de uma forma alternada e sistemática, todas as modalidades esportivas, a fim de treinar e consolidar suas habilidades, oportunizando uma escolha mais consciente, a que esporte quer se dedicar, dos doze anos em diante. O domínio de aprendizagem afetivo-social é trabalhado em todas as aulas, de todas as modalidades, a todo tempo. Nesse trabalho o foco é o autoconhecimento e a socialização dos alunos e de professores, nas áreas de educação moral e cidadania. Os professores e as crianças são educados e treinados em princípios declarados e adotados por todos os departamentos do clube. São eles: diálogo; respeito; método; motivação; sinergia; iniciativa; comprometimento; flexibilidade; ética (foco nas atitudes e comportamentos morais); responsabilidade social.

Na relação ensino-aprendizagem, sugerimos que cada turma tenha um contexto temático para o trabalho e que esses princípios sejam conceituados, explicados e contextualizados em todos os momentos, a fim de fixar o entendimento do que significa, quais suas características, quando ocorrem e o que devemos fazer para disciplinar e/ou colocar em prática cotidiana com o próximo. Vejamos um exemplo de referência desse trabalho:

- *Turma* guerreiros da paz. (Esse tema deve ser explorado para todos os trabalhos de educação, em todas as modalidades esportivas);
- *Código de honra* dos guerreiros da paz: SRP-CDE; Ou seja: saber ouvir; respeitar; participar; cooperar; demonstrar educação;
- *Comportamento diário* do guerreiro (estando ou não no clube – É trabalhado sob a forma de música, cantada em todas as aulas, pelos professores e alunos. A Missão de todo aluno, como integrante da turma (logo, guerreiro da paz) é “Fazer o bem e evitar o mal”. Essa missão está relacionada aos princípios, e particularmente à conduta moral (Ética). Fazer o bem significa adotar os princípios e deixar fluir suas virtudes morais. Evitar o mal significa

disciplinar e conter seus defeitos morais. A fim de visualização e confronto entre o fazer o bem e evitar o mal, disponibilizamos a figura a seguir:

	DEFEITOS	VIRTUDES
1	Orgulho	Humildade
2	Vaidade	Modéstia, Sobriedade
3	Inveja	resignação
4	Ciúme	sensatez, Piedade
5	Avareza	Generosidade, Beneficência
6	Ódio	Afabilidade, Doçura
7	Remorsos	Compreensão, Tolerância
8	Vingança	Perdão
9	Agressividade	Brandura, pacificação
10	Personalismo	Companheirismo, renúncia
11	Maledicência	Indulgência
12	Intolerância	Misericórdia
13	Impaciência	Paciência, mansuetude
14	Negligência	Vigilância, Abnegação
15	Ociosidade	dedicação, Devotamento
	EGOÍSMO	ALTRUÍSMO

Quadro 2. Defeitos e Virtudes

Todo esse trabalho de aprendizagem afetivo-social, centrado no comportamento moral, é avaliado na forma de diálogos de reflexão com as crianças e tem, uma vez por mês, uma avaliação formal, em três níveis: autoavaliação do aluno; avaliação dos colegas de turma; avaliação do professor da turma. Essa avaliação chega a um resultado numérico que é utilizado como índice de resultado da criança no domínio de aprendizagem afetivo-social.

Como podemos acompanhar, o planejamento e o gerenciamento de um Programa de Educação Olímpica, requer uma filosofia de trabalho bem definida, em que tudo começa nas estru-

turas neurocognitivas, afetivo-sociais e psicomotoras das crianças de quatro a onze anos. A continuidade desse trabalho, nos jovens com doze anos ou mais, é um crescente de potencial, que vai intensificando gradualmente os processos de destreza, já que as estruturas dos domínios de aprendizagem encontram-se maduras e sujeitas a suportar bem as especializações e as repetições de movimentos, que devem ser planejados, considerando as lateralidades corporais.

Esse processo que está sendo implementado no Programa de Educação Olímpica no Clube de Regatas Vasco da Gama no Rio de Janeiro considera o esporte como fenômeno social capaz de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de um país, além de oportunizar a formação e o desenvolvimento de atletas, que não encerrarão suas carreiras de forma precoce, por lesões originadas em esforços repetidos em estruturas motoras despreparadas, e também diminuirá as possibilidades de fadigas e stress emocional. Esse é o maior valor da prática esportiva: oportunizar a construção de uma sociedade civil organizada, educada moralmente e comprometida socialmente. E isso pode ser conseguido através de um Programa de Educação Olímpica bem planejado e gerenciado.

Referências

BECHARA, M. *Qualidade esportiva - Proposta de transformação nas relações das federações esportivas*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1993. Dissertação de Mestrado.

BECHARA, M. *Material didático do Fórum de Desenvolvimento do Esporte Olímpico no Brasil*. Porto Alegre: Sogipa, 2008.

CORREIA DA SILVA, T. *Programa de revelação de aptidões e capacidades desportivas de atletas portadores de altas habilidades psicomotricinestésicas no futebol brasileiro: do senso comum instintivo à metacognição intuitiva*. Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco, 2003. Dissertação (Mestrado).

DRUCKER, P. *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Editora Pioneira, 1995.

GHEMAWAT, P. *A estratégia e o cenário dos negócios – textos e casos*. Porto Alegre: Editora Bookman, 2000.

KAPLAN, R. *Estratégia em ação*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

KAPLAN, R.; NORTON, D. *Organização Orientada para Estratégia*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.

Educação Olímpica por meio do judô

Leonardo Mataruna e Karina Cancelli

Introdução

Na área da Educação Física, quando abordamos a temática da Educação Olímpica, a ligação imediata de pensamento coletivo é de associá-la exclusivamente aos Jogos Olímpicos. De certo modo, não há equívoco em estabelecer esta relação. Porém não podemos destinar um meio educativo apenas de dois em dois anos (Jogos Olímpicos de Verão e de Inverno). Abreu (2008, p. 357) destaca a necessidade do país e da cidade-sede adotarem um programa de Educação Olímpica para que se prepare a sociedade para o evento, mas tal propósito deve ultrapassar este objetivo e se expandir como princípios educacionais nacionais (Rodichenko; Kontanistov, 2000).

Sabemos que esta realidade de educar utilizando apenas os Jogos, aplica-se somente ao país sede e aos países que com ele possuem fronteiras ou ligações continentais. Contudo, o processo de educar através do esporte, da cultura e de outros meios utilizando os valores, do qual temos como referência a Carta Olímpica¹, não pode se limitar pela sazonalidade ou eventualidade, mas pelas características do público que irá consumir o produto educativo. Pensar em Educação Olímpica significa proporcionar uma nova dimensão para as relações humanas utilizando os valores que possibilitam o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, pacífica e harmônica, ou seja, se traduz em uma filosofia de vida (Iwasaki, 2004).

Inúmeras estratégias podem ser pensadas para um programa efetivo de Educação Olímpica que atinja um grande número de pessoas. No Brasil, a maioria dos programas possui uma aborda-

¹ Este é o documento maior e regulador do Movimento Olímpico internacional, que traduz os propósitos de Pierre de Coubertin, republicado recentemente pelo Comitê Olímpico Internacional (IOC, 2007).

gem limitada geograficamente por região ou por instituição. Alguns planos mais ousados foram levados a efeito em outros países.

No Japão (Japan Olympic Academy, 2009), o programa de Educação Olímpica começou com exibições de filmes em determinados locais e depois levado às escolas, por meio da internet e da televisão, itens que traduzem uma proposta de se educar para a vida e para o esporte. Desde 2000, muitas escolas e universidades no Japão passaram a adotar a temática da Educação Olímpica em seus livros de maneira transversal (unindo a outras temáticas) e em disciplinas curriculares, não de maneira induzida, mas reflexiva, como analisou Iwasaki (2004) em um estudo que avaliou algumas das publicações mais utilizadas para este processo.

Já a Grécia, de acordo com Georgiadis (2008), desenvolveu o primeiro programa de Educação Olímpica (como disciplina curricular obrigatória) que atingiu todas as escolas do país e se preocupou em disseminar o conteúdo pedagógico que foi elaborado para o material didático para a União Europeia e para outros países.

O programa chinês, por sua vez, na percepção de Wang (2007), é considerado o mais completo e eficaz do mundo, até então realizado. Iniciado cerca de três anos antes dos Jogos Olímpicos de Pequim e, utilizando o *know how* grego, atingiu mais de um bilhão de pessoas. Além das escolas do país, o programa utilizou a educação por rádio, televisão, jornal e internet, para disseminar os conteúdos relacionados ao Olimpismo, mas também e, fundamentalmente, demonstrar o poderio organizacional do sistema político desse país.

Os Jogos Panamericanos realizados na cidade do Rio de Janeiro em 2007 foram uma oportunidade desperdiçada pelo Brasil para o desenvolvimento de programas de Educação Olímpica. Como aponta Mataruna (2008), o evento poderia ter sido utilizado para abordar conteúdos que a escola atual tem dificuldade em tratar como o multiculturalismo, o *fair play*, o respeito mútuo e a inclusão social, entre outras temáticas que podem ser abordadas neste universo.

Todavia, projetos surgidos após aos Jogos Panamericanos, permitem acesso às propostas de educação para vida utilizando o esporte e a Educação Olímpica, respaldando-se ainda em outras linhas filosóficas como a do Judô. Criado por Jigoro Kano, pedagogo japonês que mantinha boas relações com Pierre de Coubertin, o Judô foi elaborado com uma proposta educacional (Kano, 1964). Niebaus (2006) defende que muitas ideias utilizadas nos Jogos Olímpicos foram propostas por Jigoro Kano e que, por essa razão, deveríamos fazer uma busca mais aprofundada nos primórdios dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, a fim de investigar tal evidência e, também, no que tange à Educação Olímpica.

O Judô sob a perspectiva de Educação Olímpica

Caso 1 – O Método Rogério Sampaio

O atleta de Judô Rogério Sampaio, medalha de ouro nos Jogos Olímpicos de Barcelona, após participar da sessão de atletas da Academia Olímpica Internacional, no ano de 2007, resolveu desenvolver uma metodologia em que conseguisse, de maneira prática, aplicar os princípios filosóficos elaborados por Jigoro Kano, unindo-os aos valores propostos na Carta Olímpica, juntamente à sua experiência de vida e nos esportes.

Com base da teoria de Philippe Perrenoud (2006), utiliza o Judô como um esporte-ferramenta para o ensino voltado à formação de competências. Segundo Sampaio e Mataruna (2008), o projeto tem como missão “Ensinar o Judô para formar cidadãos ativos e interventores na sociedade de modo que promovam a igualdade social e desenvolvam novas formas de relação com o planeta”, e se calca na aprendizagem funcional do conhecimento, ou seja, vivenciar para aprender e aplicar para mudar.

O projeto é destinado a pessoas que queiram aprender Judô para a aplicação na vida diária, independentemente de idade ou gênero. A formação de um atleta é consequência de um trabalho de identificação de talentos que ocorre durante as aulas, mas o foco

principal é educar para viver e não somente formar competidores. Em relação a professores de Judô, o Método é indicado às pessoas que querem ensinar com base em uma progressão pedagógica dos movimentos que seja associada à idade dos alunos e com os diferentes perfis que formam a pluralidade dos educandos. Utiliza-se de temáticas contemporâneas, além dos elementos que cercam o universo olímpico e o Judô.

Quem se envolve com o projeto acaba buscando uma nova tendência de ensino que respeita as opiniões dos alunos e que promove uma aprendizagem contínua por meio de *hiperlincagem* do conhecimento, que é a utilização de qualquer posicionamento do aluno para o ensino do conteúdo proposto para as aulas. Respeitar o conhecimento prévio do educando é um fator importante, como já ressaltava Paulo Freire (1996), e utilizado o Método para melhorar a absorção do conteúdo que utiliza jogos funcionais, aulas a distância via satélite, acompanhamento por internet e orientação que atingem a toda a família do envolvido na proposta.

O educando acaba sendo favorecido pela descoberta da sua potencialidade através da problematização gerada em cada aula prática, ou seja, uma construção crítica da ação motora que utiliza o Judô e suas competências educadoras para a formação de valores. Estes conceitos virão a contribuir para a formação de um indivíduo crítico e ativo em sua sociedade que intervém para o equilíbrio humanitário. Esta proposta realiza uma crítica do que é feito na prática e gera novas teorias que permitem ao educando decidir sobre seus direitos amplamente respeitados:

1. Direito de Escolha
2. Direito de Participação
3. Direito de Autonomia
4. Direito à Inclusão Social
5. Direito ao Suporte

Outros elementos são reservados aos alunos seguindo as orientações da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no que se vale para a educação e a saúde de crianças e jovens, como os princípios de totalidade, coeducação, emancipação, participação, cooperação e regionalismo (Sampaio; Mataruna, 2008, p. 69).

Caso 2 – Training Camp – Comitê Olímpico Brasileiro

O Comitê Olímpico Brasileiro (COB) organizou, no final do segundo semestre de 2008, um programa de Educação Olímpica que agregava a identificação e a preparação de talentos esportivos associados a uma proposta cultural que reuniu filmes a respeito dos Jogos Olímpicos; peça teatral sobre o surgimento dos Jogos da Era Moderna; Jogos Educativos que elucidavam os atletas e heróis nacionais esportivos; gincanas com conteúdos trabalhados em palestras de orientações psicológicas, nutricionais e esportivas; mostra de fotografias e exposição literária de obras produzidas pela instituição.

O evento reuniu modalidades como o Nado Sincronizado, a Luta Olímpica, o Triatlo e o Judô, que procurou elucidar as relações de Jigoro Kano e o Olimpismo, além de clínica de treinamento e reforço de pontos positivos do esporte. Técnicos das equipes olímpicas e principais treinadores do país foram convidados para compartilhar com jovens de quize a dezessete anos as suas experiências. De característica transversal, com duração de uma semana e funcionando em dois turnos, o evento se desenvolveu durante o período escolar. Este fato, bem como a duração de apenas uma semana podem ter sido empecilhos para maior adesão. Foi possível constatar que a modalidade de Judô foi aquela que conseguiu apresentar o maior número de interessados nessa edição do Training Camp. Foram oferecidos também lanches e brindes ao longo do evento que figurava em fertilizar o imaginário coletivo de jovens atletas na possibilidade de adesão a uma carreira olímpica.

Realizado no Parque Aquático Maria Lenk, o projeto pretende ter continuidade nos anos que se seguem e se encontra em discussão pelo COB, que visa aprimorar a proposta com base nos relatórios apresentados pelas comissões técnicas e na percepção dos atletas participantes que gostaram da proposta, mas perceberam a curta duração do projeto. Os valores olímpicos foram vistos apenas de forma conceitual, através das palestras, diferenciando-se do projeto do Caso 1, que gera a criticidade no gesto motor para a reflexão e para a fixação dos valores nas relações humanas. Vale destacar a colocação de Gomes e col. (2008, p. 386) que:

(...) no contexto da educação olímpica, a abordagem da aprendizagem social se dá muito frequentemente através de programas com enfoques puramente teóricos, trabalhos de explicações de instruções e lições acerca dos ideais olímpicos. Estes surtem efeitos geralmente conceituais e permanecem no limiar das propagandas, eventos nos moldes tradicionais das competições esportivas e desenvolvimento de valores predefinidos em normas de *fair play* desconsiderando os valores locais e multiculturais.

Cada projeto, com a sua especificidade, deve respeitar a realidade dos educandos, o local onde se insere ou se aplica – entendimento da cultura local –, e atender as condições sociais do público alvo. Isso é importante, posto que, se o projeto não atender essas características, os valores trabalhados tanto na esfera teórica quanto prática dificilmente se fixarão nas atitudes dos educandos.

Conclusões

Os programas de Educação Olímpica estão surgindo em diferentes regiões do país e, por isso, devem respeitar as características locais geográficas e culturais. Contudo, ainda faltam enfoques com respeito às pessoas com deficiências, seja como objeto de discussão ou de práticas de oportunidades. Isso se traduz na falta de conhecimento em produzir atividades de Educação Olímpica que atendam a esta população ou fazer uso de esportes paraolímpicos para pessoas sem deficiência.

Esta iniciativa visa integração, inclusão e acessibilidade à Educação Olímpica, fazendo com que pessoas com e sem deficiências possam interagir dentro das suas diversidades, entendendo as demais particularidades de cada pessoa, em que se destaque potencialidade e valores de cada um, para que tenhamos uma sociedade mais igualitária.

Nos casos apresentados, o público atendido pelo primeiro projeto de Educação Olímpica é abrangente, não tendo ligação direta com o esporte, enquanto o segundo destinava-se apenas a atletas de rendimento, futuras promessas no esporte. Neste sentido, o projeto de performance (caso 2) exclui grande parte da população brasileira, pois apenas uma mínima parcela da comunidade esportiva (que já é super-restrita) atinge os perfis que o organizador do projeto busca.

A Educação Olímpica deveria ser tratada como componente curricular das escolas brasileiras para que alguns valores pudessem ser trabalhados em todas as disciplinas, ou até mesmo transformar-se em disciplina. Este princípio é amplo e deve ser iniciado pela educação física escolar, mas seria pouco se limitar a esta área do conhecimento. Poderiam ser planejados projetos de sucesso, como os casos aqui apresentados, interagir com outras propostas que utilizem o esporte como veículo de transformação social, a fim de melhorar o embasamento a respeito dos valores olímpicos. Esta iniciativa teria como foco realizar uma aplicação das experiências e ideias da dimensão Macro (partindo do pressuposto do Movimento Olímpico) à dimensão Micro de projetos sociais, clubes, vilas esportivas e ações comunitárias que atendam grande parcela de praticantes de atividade física no país.

Referências

ABREU, N. G. Rumos e Necessidades da Educação Olímpica Multicultural na Perspectiva dos Jogos Olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro. In: DACOSTA, L. et all. (Ed). *Legados de Megaeventos Esportivos*. Brasília: Ministério do Esporte, 2008, p.357-375.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEORGIADIS, K. *Educação Olímpica nos Jogos de Atenas*. 48th International Session for Young Participants. Olympia: IOA, 2008.

GOMES, M.; TURINI, M; MIRAGAYA, A.; DACOSTA, L. Legados de Valores dos Jogos Olímpicos: dos “Mega” aos “Micro” Eventos. In: DaCosta, L. *et all.* (Ed). *Legados de Megaeventos Esportivos*. Brasília: Ministério do Esporte, 2008, p. 383-389.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Olympic Charter*. Disponível em: http://multimedia.olympic.org/pdf/en_report_122.pdf. Publicada em: outubro de 2007. Acessado em 13 de dezembro, 2008.

IWASAKI, Hiroyuki. *Estudo sobre os materiais educativos em Olimpismo e Jogos Olímpicos da Antiguidade*. Disponível em: <http://sport.edu.ibaraki.ac.jp/semi/2004/2004PDF/21iwasaki.pdf>. Acessado em 30 de dezembro, 2008.

JAPAN OLYMPIC ACADEMY. *Educação Olímpica*. Disponível em: <http://www.olympic-academy.jp/>. Acessado em: 10 de Janeiro, 2009.

KANO, J. Kano Sensei Denki Kai (Kano Sensei Biography Committee). Tokyo: Kodokan, 1964.

MATARUNA, L. Percepção dos Jogos Pan-Americanos Rio 2007 por especialistas internacionais em estudos olímpicos. In: DACOSTA, L. *et all.* (Ed). *Legados de Megaeventos Esportivos*. Brasília: Ministério do Esporte, 2008, p.338-342.

NIEBAUS, A. *Kano Jigoro “Father of Olympics”: the Olympic Movement and the early modern Japanese history of sports*. Lausanne: International Olympic Museum, 2006.

RODICHENKO, V.; KONTANISTOV, A.. *Olympic education: Searching for a national model*. 2000 Pre-Olympic Congress Sports Medicine and Physical Education International Congress on Sport Science. Anais... 7-13 setembro, Brisbane, Australia 2000.

SAMPAIO, R.; MATARUNA, L. *Rogério Sampaio Judo Method*. International Conference for Comparative Physical Activity. Tampa: University of Macau, 2008.

WANG, F. *Beijing Olympic Education Program*. 15th International Seminar on Olympic Studies for Postgraduate Students. Olympia: IOA, 2007.

Experiência de educação olímpica: a importância de construir estratégias de intervenção pautada numa abordagem construtivista

Marcio Turini Constantino

Neste estudo, apresentaremos uma experiência de Olimpíada Escolar através da qual buscamos estabelecer e desenvolver algumas estratégias de educação de valores e desenvolvimento moral baseada numa abordagem construtivista.

De acordo com Vieira (1993), a primeira tentativa de estabelecermos estratégias para o desenvolvimento de um currículo que se preocupe com a educação moral em aulas de Educação Física foi realizada por Romance (1984). Romance utilizou quatro estratégias que visavam a criar um ambiente de contextualização de dilemas morais nas aulas de Educação Física: a) Contextualização do dilema moral através do diálogo; b) Contextualização de um dilema moral com a resolução do mesmo; c) Criação de seu próprio jogo; d) Duas culturas. Em (a), os alunos são levados a considerar seus próprios interesses com os interesses dos outros quando, por exemplo, “os estudantes são, através do diálogo, levados a refletir sobre a substituir a si próprio durante um jogo dando oportunidade a um outro estudante” (Vieira, 1993, p.68). Em (b), os alunos participam de um jogo ou exercício em pequenos grupos que contenha um dilema moral; após uma instrução inicial, os alunos podem definir a forma do jogo quanto à distância, à forma de passar, quando trocar papéis no jogo etc. Em (c), ao criarem seus próprios jogos, os alunos devem observar os seguintes critérios: todos devem jogar, todos devem ter prazer em jogar e todos devem ter chance para o sucesso. Em (d), o jogo é apresentado e experimentado pelos alunos de duas maneiras: um com dilema moral e outro sem dilema moral. Após jogarem de ambas as formas, discutem os méritos de cada um.

O estudo de Romance (1984) *apud* Vieira (1993) obteve resultados positivos, por outro lado, esses mesmos autores dizem que essa perspectiva de resultados torna-se mais complexa quando se refere à educação moral no esporte, visto que o esporte possui objetivos diferentes daqueles propostos pela Educação Física. Alguns aspectos do esporte contribuem para reprimir a igualdade e o equilíbrio das relações, como o poder concentrado no técnico e nos árbitros, a estrutura convencionalizada da competição que não promove o diálogo entre as partes envolvidas (as equipes oponentes não trocam informações de qualquer ordem). Bredemier e Shields (1986) *apud* Vieira (1993) não concordam com Romance (1984) e argumentam que a participação no esporte possui elementos que contribuem para gerar formas de conhecimento e desenvolvimento de uma consciência moral, como a escolha pessoal em participar, as condições iniciais e os procedimentos decorrentes para lutar pela vitória, a obrigação moral normatizada pelo relacionamento.

Concordamos tanto com Romance (1984) quanto com Bredemier e Shields (1986) sobre a importância de desenvolver estratégias de educação moral em aulas de Educação Física e Esportes. Consideramos também que tal intenção possa ser relativizada nos objetivos e estratégias quando consideramos os dois grupos distintos: Educação Física Escolar e Esporte Competitivo.

Em termos de construção de conhecimento, Vieira (1993) apresenta as teorias da aprendizagem social e a teoria cognitivista ou abordagem construtivista como as duas principais na área do estudo sobre esporte e valores e desenvolvimento moral.

De acordo com teóricos da aprendizagem social, o indivíduo internaliza normas e convenções do grupo ao qual pertence e o seu comportamento esportivo é o resultado de fatores como o condicionamento e o reforço diferenciado do técnico ou do professor, sua expectativa em função de fãs e amigos e a própria modelação comportamental dos colegas e outros atletas. Segundo Vieira, as pesquisas na abordagem da aprendizagem social têm sido focadas em temas como: (1) a influência do esporte sobre o caráter e a

personalidade (Sheldon; Stevens, 1942; Blanchard, 1946; Martens, 1978; Carron, 1980; Romance, 1984; Bredemier; Shields, 1987; Bredemier; Weiss, 1990); (2) comportamentos pró-sociais e atividade física (Horrocks, 1977; Orlick, 1981; Giebink; Mackenzie, 1985; Bredemier; Weiss, 1990); (3) troca de valores quando da participação em esportes (Bredemier, 1980; Thomas, 1983; Webb *apud* Romance, 1984; Dubois *apud* Bredemier; Weiss, 1990).

Todavia, de acordo com Vieira (1993), a teoria cognitivista ou a abordagem construtivista de valores do esporte segue orientação na teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg e indica que o desenvolvimento moral do indivíduo está relacionado ao desenvolvimento cognitivo. Nesta teorização, o desenvolvimento moral resulta da interação entre a tendência inata do indivíduo para organizar as experiências dentro de um padrão coerente de significado e interpretação e as experiências do meio ambiente e informações sobre a realidade social. Nesta interpretação clássica, o desenvolvimento moral é visto como um processo de reorganização e de transformação das bases sobre as quais o raciocínio é organizado (Bredemier e Shields, 1983 *apud* Vieira, 1993, p. 11). Segundo Vieira, as pesquisas que seguem a linha construtivista se dividem em quatro categorias: (1) diferenças de raciocínio entre esporte e vida diária (Bredemier; Shields, 1984, 1986; Bredemier, 1987); (2) participação esportiva e maturidade de raciocínio moral (Figley, 1984; Bredemier; Shields, 1987); (3) raciocínio moral e tendências morais (Figley, 1984; Bredemier; Shields, 1984, 1986; Bredemier; Weiss, 1990); (4) educação moral (Lickona, 1976; Horrocks, 1979; Meakin, 1981; Colby *apud* Romance, 1984; Romance, 1984; Bredemier; Weiss, 1990).

Algumas pesquisas na área de Educação Olímpica têm apontado que as promoções dos valores olímpicos, com sentido universal, tendem a não se coadunar com as expectativas, os sentidos e os interesses que crianças e jovens têm da e na prática esportiva. Neste sentido, revela-se um enfoque de Educação Olímpica mais orientado para a abordagem da aprendizagem social do que para a abordagem construtivista.

Turini (2002) comparou, entre estudantes do ensino fundamental, o comportamento efetivo na prática do *fair play* com o comportamento normatizado através da Carta do *Fair Play* (Oeiras, Portugal). Para tanto, aplicou questionários, observou jogos de competição de handebol e fez entrevistas com os alunos. Os resultados indicaram que a simples instrução de valores baseada na Carta do *Fair Play* foi insuficiente para influenciar o comportamento efetivo dos alunos na prática do *fair play*. Identificou-se que algumas formas de comportamento se basearam em códigos de valores estabelecidos entre os próprios praticantes e com influências diretas do seu meio cultural. A avaliação recomenda que o desenvolvimento de atividades de *fair play* ultrapasse a codificação verbal para procedimentos mais construtivistas de desenvolvimento moral a partir não só de representações de valores universais, mas também de valores locais.

O enfoque multiculturalista de valores foi apresentado por Abreu (1999) que verificou, entre pesquisadores e estudantes, na Academia Olímpica Internacional, as principais tendências relacionadas com convergências ou divergências dos valores do Olimpismo. A amizade construída e o entendimento internacional foram revelados pelo grupo multicultural como valores centrais do Olimpismo. Para a autora, a Educação Olímpica sob o enfoque multicultural é sugerida para mediar particularidades locais com valores do Olimpismo.

Portela (1999) analisou os pressupostos teóricos assumidos pela tradição do esporte para o desenvolvimento de uma ética esportiva nas indicações fornecidas por adolescentes que praticavam e competiam sistematicamente em uma modalidade esportiva. O autor buscou descrever a predisposição racional dos respondentes com relação aos atos morais tanto na vida cotidiana quanto na vida esportiva.

Concluimos que a instituição de um manual de instruções com comportamentos standardizados, sem discutir o porquê e o como alcançar tais comportamentos, pode tornar-se inócuo. Stolyarov (1995) *apud* Gomes (1999, p.207) cita que em vários paí-

ses como EUA, Canadá, Suíça, Alemanha, Portugal, entre outros, os programas de Educação Olímpica têm sido, até então, enfocados principalmente com base em explanações, instruções e lições acerca dos ideais olímpicos que surtem efeitos geralmente conceituais e permanecem no limiar das propagandas.

O indivíduo é sempre o responsável por seus comportamentos morais. Ele deve ter a capacidade de fazer raciocínios e julgamentos morais. Para tanto, é necessária a formação de uma consciência moral que pressupõe a vivência e a experiência de valores, bem como sua formação e interpretação crítica (diferente se ser dogmatizado ou doutrinado). Segundo Mora (1982), o sentido da expressão “consciência moral” popularizou-se nas frases “apelo à consciência”, “voz da consciência” etc. Mas, de acordo com as definições do autor, escolhemos a que afirma que a consciência moral pode ser concebida como *adquirida*. Podemos considerar que adquirimos por educação das potências morais ínsitas no homem, neste caso, a consciência moral é algo que temos a possibilidade de possuir sempre que sucitemos, para isso, uma sensibilidade moral adequada. Temos consciência moral quando fazemos escolhas, quando assumimos voluntariamente certas normas, atitudes, posturas, diante de situações com que nos defrontamos. Para Kohlberg (1958), três conceitos são importantes no processo de desenvolvimento moral – o raciocínio moral, o julgamento moral e o comportamento moral. O *raciocínio moral* é a estruturação das informações, que passam por uma sequência regular de transformações, sendo o resultado da combinação entre a maturação e as experiências sociais com o meio ambiente. O *julgamento moral* é a opinião do indivíduo que descreve seu raciocínio abstrato a respeito de uma situação moral. O *comportamento moral* é a ação realizada pelo indivíduo, nem sempre coerente com seu raciocínio ou julgamento moral.

Bredemier e Weiss (1990) *apud* Vieira (1993, p.63) dizem que a abordagem do desenvolvimento cognitivo fundamenta-se em um processo no qual assumir papéis, tomar decisões, manter diálogo moral e interação moral são fatores essenciais para que o desenvolvimento moral ocorra. Neste sentido, é necessário que, em expe-

riências educacionais sejam promovidas experiências de conflito visando ao crescimento moral dos alunos. Neste caso, os alunos devem ser colocados em situações de dilemas morais que exijam raciocínios e julgamentos morais e tomada de decisões. Gomes e Turini (2004, p.234) propõem uma Educação Olímpica ou Educação para o esporte numa perspectiva mais crítica, ou seja, não inculcar valores passivamente nos alunos, mas de refletir conjuntamente que esporte eles querem. Para esses autores “a abordagem da moral deve ser acima de tudo educativa, privilegiando a reflexão, a tomada da consciência de que agir moralmente é um ato de responsabilidade que envolve escolha.” (p. 234). Cabe ainda esta citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física (1998, p. 34)

(...) o que se quer ressaltar é a possibilidade de construir formas operacionais de praticar e refletir sobre esses valores, a partir da constatação de que apenas a prática das atividades e o discurso verbal do professor resultam insuficientes na sua transmissão e incorporação pelo estudante.

A seguir, citamos algumas estratégias desenvolvidas numa Olimpíada Escolar visando promover valores entre os alunos, seguindo a abordagem construtivista. A *Olimpíada Fundamental Republicana* ocorreu em novembro de 2008, no Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), localizado no bairro de Quintino, Rio de Janeiro. A Olimpíada ocorreu entre os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Foram disputadas as seguintes modalidades: futebol, futsal, handebol, vôlei, basquete, natação, atletismo, dança, judô, dama e tênis de mesa.

1. *Escolha de valores pelos alunos*: Os alunos tiveram a oportunidade de escolher cinco valores que achavam importantes no esporte e na vida. Os três valores com maior frequência entre as escolhas dos alunos foram utilizados para promover diferentes ações pedagógicas: *Respeito às regras, aos árbitros e aos adversários e saber torcer; Saber ganhar e saber perder; Trabalhar em equipe.*

2. *Desenvolvimento de conteúdo nas aulas de Educação Física Curricular*: Os valores foram trabalhados como tema transversal (PCNs, 1998) (ética) no bimestre corrente das aulas de Educação Física Curricular. Foi utilizado um texto básico como apoio, além do incentivo do professor ao aluno para realizar pesquisa, análise e interpretação de reportagens sobre esporte, mídia e valores.

3. *Temas para apresentação das equipes de dança (coreografias)*: No contexto da competição de coreografias (dança), as equipes deveriam organizar temas e coreografias de dança a respeito dos valores. Os alunos foram incentivados a pesquisar músicas, ritmos, vestimenta e a criar coreografias que expressassem o tema¹.

4. *Faixas alusivas aos valores*: Foi exposta, em local de grande circulação, uma faixa que fez alusão aos valores proclamados entre os alunos. A ideia inicial era que em cada local de competição tivesse uma faixa desse tipo, mas isso não foi possível, por questões financeiras. Uma sugestão a ser dada, neste caso, e que não foi aplicada nesta Olimpíada, é que as frases a serem colocadas nas faixas possam ser produzidas pelos próprios alunos.

5. *Troféu Valores no Esporte*: Foi criada uma súmula de contagem de pontos dos valores escolhidos pelos alunos. Em cada local de competição, os pontos eram computados. No final da Olimpíada, registraram-se as equipes vencedoras em cada um dos três valores escolhidos.

6. *Doação de alimentos não perecíveis*: Uma das modalidades de contagem de pontos foi a doação de alimentos. Apesar da doação estar subordinada à marcação de pontos para a equipe, foi divulgado aos alunos que a doação seria feita para um orfanato, falou-se da importância de doar para

¹ O tema da coreografia era um dos três valores escolhidos pelos alunos para serem promovidos na Olimpíada.

quem precisa e da importância do valor da solidariedade.

Algumas situações interessantes de dilemas morais ocorreram na Olimpíada. É interessante notar também que tais situações não estavam previstas nem planejadas para serem intervindas com estratégias como as citadas anteriormente. Um bom exemplo foi numa competição masculina de natação em que por erro de registro de raia foi classificado para a prova final um aluno que teria tido um tempo acima de outro. O aluno que deveria estar competindo na prova final foi prejudicado com o engano. Após uma conversa entre os professores, ficou decidido que esse aluno deveria ter uma chance de disputar uma medalha. Então, sugeriu-se que esse aluno nadasse sozinho, tentando baixar o tempo do vencedor ou atingir um dos três melhores tempos da prova final. Esta sugestão, face ao engano cometido, foi apresentada e dialogada com todos os competidores, inclusive com o vencedor da prova final, para que todos dessem suas opiniões. Os alunos, em unanimidade, admitiram que o aluno prejudicado deveria ter a chance sugerida. Consideramos, neste caso, o ato do “diálogo moral”, que significou uma oportunidade para que os alunos pudessem fazer raciocínios e julgamentos morais.

Neste contexto, cabe muito bem o que dizem os PCNs da Educação Física (1998, p. 34):

O desenvolvimento moral do indivíduo, que resulta das relações entre a afetividade e a racionalidade, encontra no universo da cultura corporal um contexto bastante peculiar, no qual a intensidade e a qualidade dos estados afetivos experimentados corporalmente nas práticas da cultura de movimento literalmente afetam as atitudes e decisões racionais. A vivência concreta de sensações de excitação, irritação, prazer, cansaço e eventualmente, até dor, junto à mobilização intensa de emoções e sentimentos de satisfação, medo, vergonha, alegria e tristeza, configuram um desafio à racionalidade. Desafios no melhor sentido de controle e de adequação na expressão desses sentimentos e emoções, pois se processam em contextos em que as regras, os gestos, as relações interpessoais, as atitudes pessoais e suas consequências são claramente delimitadas. E, habitualmente, distintas das experimentadas na vida cotidiana. Aqui reside a riqueza e o paradoxo das práticas da cultura corporal, particularmente nas situações que envolvem interação social, de criar uma situação de intensa mobilização afetiva, em que o caráter

Ético do indivíduo se explicita para si mesmo e para o outro por meio de suas atitudes, permitindo a tomada de consciência e a reflexão sobre esses valores mais íntimos.

Como bem dizem Oberteuffer e Ulrich (1977), devemos considerar que não existe uma receita mágica para ensinar valores. Em esportes e jogos, o julgamento de valores e o comportamento de valores se processam o tempo todo. É importante que o professor esteja atento para ajudar as crianças e os jovens a desenvolverem respeito, aceitação e comportamento correto².

Gostaríamos de sugerir que os educadores físicos estejam atentos e valorizem a questão da educação moral na Educação Física e em Programas Esportivos. Que considerem que a educação moral é algo a ser planejado através de estratégias de intervenção. Sendo assim, não podemos considerar simplesmente que a participação pura e simples em atividades de Educação Física e Esportes promovam a educação moral³. Que estejam atentos a situações de dilemas morais que podem ocorrer nessas atividades e que intervenham com análises, reflexões e diálogos morais junto com os alunos.

Sem deixar de reconhecer a importância da abordagem da aprendizagem social no desenvolvimento moral, priorizamos a abordagem construtivista como a abordagem para fundamentar as

² Registramos também o surgimento de muitas situações morais negativas nessa Olimpíada, tais como brigas e tentativas de burla. A burla caracterizou-se da seguinte forma: os alunos faziam parte de uma equipe (bandeira por cor) formada por três ou quatro turmas. Os alunos, na tentativa de completar um time incompleto (inclui aí o seu forte anseio e desejo de jogar e de competir) ou fazer o time ficar mais *forte*, tentaram, por repetidas vezes, jogar numa equipe que não era sua. Para tanto, apresentaram-se, no ato do jogo, como aluno de uma turma que não era a sua e em duas situações com nome de outro aluno. Nestas situações, os professores e coordenadores da Olimpíada buscaram tanto coibir como estabelecer um diálogo moral com os alunos, a fim de utilizar a situação como uma oportunidade e ferramenta de desenvolvimento moral.

³ Para Martens (1978) *apud* Vieira (1993, p. 57), “devemos nos impressionar com o fato de como atualmente as crianças e os adolescentes, durante os eventos esportivos aprenderão a usar palavrões, a enganar e a lutar. E, apesar destas ocorrências os pais veem em grande parte o esporte como benéfico. Nesta situação é criado um dilema para os pais onde, eles querem que os filhos participem, mas não tem certeza se o esporte é sadio ou não”.

intervenções na área de Educação Olímpica. A abordagem construtivista não é importante apenas porque complementa a abordagem da aprendizagem social, mas porque é capaz de promover uma consciência moral através do processo de reflexão e de raciocínio, e em consequência a autonomia moral.

Sugerimos que pesquisas sobre o desenvolvimento de *atitudes* sejam realizadas para avaliar o impacto das intervenções de Educação Olímpica. Atitudes são opiniões sobre algo ou alguém que podem resultar em um comportamento. Refletem as formas que cada pessoa encontra para expressar seus valores e posicionar-se em diferentes contextos. As atitudes são formadas pelas experiências do indivíduo e pelo grau de valor (identificação e concordância) que atribui a essas experiências, sendo, para isso, fundamental o processo de raciocínio e julgamento moral.

Por fim, sugerimos que as pesquisas de avaliação dos programas e intervenções de Educação Olímpica também possam estar orientadas para as categorias de abordagem construtivista apresentadas por Vieira (1993) no início deste texto: (1) diferenças de raciocínio entre esporte e vida diária; (2) participação esportiva e maturidade de raciocínio moral; (3) raciocínio moral e tendências morais; (4) educação moral.

Referências

ABREU, N. G. *Multicultural responses to Olympism: an ethnographic research in Ancient Olympia, Greece*. Tese de Doutorado em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

BREDEMIER, B.; SHIELDS, D. Game reasoning and interactional morality. *Journal of Genetic Psychology* 147 92, 1986, p. 257-275.

BREDEMIER, B.; SHIELDS, D. Moral growth through physical activity. *Advances in Pediatric Sport Sciences*. Champaign, Human Kinetics Publisher, 1987, p. 143-165.

BREDEMIER, B.; WEISS, M. Moral development in sport. *Exercises and Sport Science Reviews*. (18), 1990, p. 331-378.

GOMES, M. C. Solidariedade e honestidade: os fundamentos do *fair-play*

entre adolescentes escolares. In: TAVARES, O.; DACOSTA, L. (Org.). *Estudos olímpicos*. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1999.

GOMES, M. C.; TURINI, M. Esporte, ética e intervenção no campo da Educação Física. In: TOJAL, J.; DACOSTA, L.; BERESFORD, H. (Org.). *Ética profissional na Educação Física*. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

KOHLBERG, L. *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago, 1958.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 5a a 8a séries do ensino fundamental*. Brasília, MEC/SEC, 1998.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. 5a Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

OBERTEUFFER, D.; ULRICH, C. *Educação Física: Princípios*. São Paulo: Edusp, 1977.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PORTELA, F. *Fair play, que fair play?!*: doutrina, ou exercício da moral. Dissertação de Mestrado, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

ROMANCE, T. A Program to promote moral development through elementary school physical education. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Oregon, 1984.

STOLIAROV, V. The World Political Evolution and Its Consequences for the Olympic Movement. Can the Olympic Movement influence political changes through the Olympic Education? Olympia: *International Olympic Academy*, 1995.

TURINI, M. *Comportamento normatizado versus comportamento efetivo na prática do fair play entre jovens escolares, de Quintino, Rio de Janeiro. 2002*. Dissertação de Mestrado, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

VIEIRA, J. L. *Avaliação do desenvolvimento moral de adolescentes em relação a dilemas morais da vida diária e da prática esportiva*. 1993. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

A Educação Olímpica: diretrizes para a avaliação dos valores

*Marcus Levi Lopes Barbosa
Carlos Adelar Abaide Balbinotti
Ricardo Pedrozo Saldanha*

Introdução

Estabelecer as diretrizes para avaliação dos valores é um dos requisitos fundamentais para o aprofundamento do conhecimento no campo da Educação Olímpica. Nesse sentido, considera-se relevante ter disponível um instrumento de medida que seja válido e fidedigno para auxiliar na reorientação periódica de um projeto fundamentado na educação de Valores Olímpicos. Para tanto, é necessário que se apresente as bases e as diretrizes para a avaliação dos valores olímpicos que se constituem nos principais objetivos deste capítulo.

Sabe-se que o Barão Pierre de Coubertin, idealizador dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, procurou infundir o Movimento Olímpico em uma filosofia de reforma social baseada no valor educacional do esporte (Ideal Olímpico). Nesta direção, o Comitê Olímpico Internacional (COI) criou uma estratégia que, entre outras metas, visa a promover valores olímpicos. Os programas educacionais de valores olímpicos foram construídos em uma base sólida (COI estratégia global da juventude), na qual se sustentam os seguintes pilares: a criação de um banco de dados interativos; e a promoção de valores olímpicos de excelência, amizade e respeito (International Olympic Committee, 2008).

Neste trabalho, pretende-se apresentar os pressupostos norteadores dos programas educacionais de valores olímpicos. Assim, para a constituição de um banco de dados confiável, é necessária a construção e a validação de um instrumento que avalie os valores olímpicos nos programas educacionais.

Ciente de que se trata de uma tarefa complexa (Mass, 2007), para bem atender os objetivos deste trabalho, vai-se, inicialmente, abordar aquelas contribuições que permitiram tornar mais claro o conceito de valor, para logo após apresentar algumas medidas elaboradas para avaliar este conceito. Finalmente, serão apontadas algumas direções, visando à elaboração de uma medida dos valores no esporte com base nos valores olímpicos.

○ conceito de valores

Embora os estudos na área de valores tenham constituído uma área de pesquisa em psicologia desde os anos 30, este tema tem recebido uma atenção limitada na psicologia do esporte. Esta limitação deve-se a dificuldades relacionadas, principalmente, à pouca clareza do conceito de valor e à falta de adequados instrumentos de medida dos valores. Assim, uma das condições que se estabelece para o avanço das pesquisas na área dos valores é encontrar a definição apropriada do conceito de valor.

Desde os primeiros estudos na área, havia muita discussão na bibliografia sobre o conceito de valores (Perron, 1987). Demorou algumas décadas para que um conceito obtivesse clareza conceitual e relativo consenso na comunidade. A contribuição de Rokeach (1973) foi decisiva. Para tanto, o autor avançou em duas frentes: na clarificação do conceito; e na diferenciação entre os conceitos de valor e atitude.

O primeiro passo na direção de clarificar o conceito foi o de identificar e de estabelecer a distinção entre dois tipos de valor: a) valores são critérios que as pessoas possuem; b) valor é uma propriedade dos objetos. No primeiro caso, pode-se dizer que uma pessoa “possui um valor”; enquanto no segundo caso, pode-se dizer que um objeto “tem valor” ou “é valioso”. Assim, Rokeach (1973) defende a posição de que a definição de valor como critério é aquela mais produtiva para o campo das ciências sociais.

Rokeach (1973) define valor como “uma crença estável de que um determinado modo de conduta ou finalidade de existência

é pessoal ou socialmente preferível ao seu oposto” (p. 5). Mais ainda, ele define um sistema de valores como “uma organização estável de crenças relativas a modos preferíveis de conduta ou finalidade de existência ao longo de um contínuo de importância”. Assim, a noção de valor que tem dirigido os estudos nas últimas três décadas é aquela que considera valores como níveis de importância atribuídos a modos de conduta ou finalidade de existência.

O segundo passo na direção de clarificar o conceito de valor foi o de estabelecer uma clara distinção entre os conceitos de valores e atitudes. As definições de valores e atitudes eram bastante convergentes. Allport (1937), por exemplo, definia valor como sendo atitudes centrais. As dificuldades na elaboração de uma medida dos valores associados à relativa facilidade para medir as atitudes fizeram com que a área de estudos das atitudes tivesse um rápido avanço, de forma que, em 1968, já constituía um importante tópico de estudos em psicologia social (Fishbein; Ajzen, 1975).

Coube a Rokeach (1973) distinguir os conceitos. Enquanto as atitudes referem-se às diversas crenças a respeito de uma situação ou de um objeto específico, os valores referem-se a uma única crença a respeito de diversas situações ou objetos. Nesta perspectiva, o autor descreveu cinco características que distinguem esses dois conceitos tão próximos. Estas características estão descritas no Quadro 1.

Valores	Atitudes
Transcendem a situações e objetos	Não transcendem a situações e objetos
Geram um padrão	Não geram padrões
Cada pessoa possui um pequeno número de valores para guiar suas metas e padrões de comportamento	Cada pessoa tem um grande número de atitudes com relação às situações e objetos que ela encontra
São cognitivamente mais centrais (determinam atitudes e comportamentos)	São cognitivamente mais periféricas (determinadas pelos valores)
Estão mais imediatamente ligados a tendências motivacionais	Estão mais imediatamente ligadas aos valores

Quadro 1. Características que distinguem valores e atitudes. (Rokeach, 1973)

Finalmente, Katz (1960), ao tratar da relação entre valores e atitudes, considerou que a função das atitudes é a de expressar os princípios gerais incorporados pelos valores. Assim, uma vez definido com clareza o conceito de valor, cabe agora examinar algumas medidas elaboradas para avaliar este conceito.

As medidas dos valores

A proposta de medir os valores ganha impulso a partir do trabalho de Rokeach (1973), o qual referia que os valores poderiam variar em ordem de importância. Anos depois, Schwartz (1994) refere que a possibilidade de variar em ordem de importância permitia que os valores pudessem ser organizados em ordem de prioridade, de modo a estabelecer um modelo hierárquico denominado sistema de valores.

Uma das contribuições para o avanço metodológico na área de medida dos valores veio do próprio Rokeach (1967): *Rokeach Value Survey*. O autor propôs uma medida com duas listas de 18 valores derivados de uma pesquisa, na qual entrevistou americanos adultos (Anderson, 1968). Eram 18 valores instrumentais (modos de conduta) e 18 valores terminais (finalidades de existência). Solicitava-se que o respondente organizasse seus valores em ordem de importância, considerando os princípios que guiam a sua vida. Assim, por ter apenas um item por valor, este instrumento produziu alguns dados que não se prestavam a análises muito sofisticadas. Por exemplo, a validade da medida só poderia ser avaliada pelo viés do conteúdo. Esta característica gerou uma série de críticas.

Schwartz (1992) tentou superar esta limitação produzindo um instrumento baseado no *Rokeach Value Survey*, mas que contasse com múltiplos itens em cada domínio de valor avaliado. Para tanto, desenvolveu um modelo bidimensional com domínios opostos, complementares e conflitantes: “autotranscendência” em oposição à “autovalorização”; e “abertura para a mudança” em oposição à “conservação”. A escala final avaliava 10 grupos de valores e os escores obtidos permitiam a hierarquização desses valores. Esta escala foi amplamente utilizada.

A tendência de produzir medidas de valores com múltiplos itens em cada dimensão ou domínio de valor (medir valor como uma variável latente) foi adotada por outros pesquisadores, como Super (1970), Hales e Fenner (1975) e Perron e Dupont (1974). Esta tendência produziu uma série de escalas robustas e bem sucedidas que avaliam valores com foco num contexto específico, como no local de trabalho. No caso específico do esporte, Simmons e Dickison (1986) desenvolveram uma escala para medir valores em atletas. A escala em questão possuía 14 itens distribuídos em cinco fatores. Esta escala sofreu críticas contundentes, já que os autores não indicaram qualquer base teórica ou estudo empírico que sustentasse o modelo avaliado pela escala.

Algum tempo depois, Lee, Whitehead e Balchin (2000) iniciaram uma série de estudos que culminaram na publicação do *Youth Sport Value Questionnaire*. Inicialmente, Lee e Cockman (1995) adaptaram o método de Kohlberg (Colby; Kohlberg, 1987), introduzindo dilemas morais específicos do esporte em entrevistas semiestruturadas. As entrevistas realizadas com 87 jovens esportistas (ingleses) de várias modalidades permitiram identificar 18 valores, a saber: Prazer, Realização Pessoal, Esportividade, Respeito às Regras, Ser Justo, Compaixão, Tolerância, Demonstrar Habilidades, Obediência, Trabalho em Conjunto, Ser Consciente, Ser Estimulado, Saúde e Aptidão, Autoestima, Imagem Pública, Companheirismo, Ser Conciliador, Ser Vencedor. Os dados obtidos serviram de base para a construção de um instrumento capaz de avaliar o sistema de valores de atletas. O *Youth Sport Value Questionnaire* (Lee; Whitehead; Balchin, 2000) é um instrumento construído nos moldes do *Rokeach Value Survey* (Rokeach, 1967), ou seja, cada valor é avaliado com um item. Assim, o instrumento é constituído por 18 itens respondidos através de uma escala de tipo Likert de sete pontos.

Embora os autores tenham sido bastante rigorosos ao construir *Youth Sport Value Questionnaire*, eles reconhecem que a opção de elaborar uma escala com um item por valor é uma limitação do estudo. Eles indicam que a elaboração de uma escala com múlti-

plos itens é necessária (Lee; Whitehead; Balchin, 2000). Escalas com múltiplos itens podem se valer de todo o sofisticado ferramental psicométrico disponível para avaliação da validade fatorial exploratória e confirmatória e da fidedignidade através do Alpha de Cronbach.

Diretrizes para elaboração de uma medida dos valores olímpicos

A construção de medidas baseadas em questionários (escalas, inventários etc) devem se valer dos conhecimentos da área da psicometria (Cronbach, 1988; Dassa, 1999; Hill; Hill, 2008; Pasquali, 1999). De forma geral, é recomendável que o processo de elaboração de uma medida seja sistematizado em três fases: preliminar, qualitativa e quantitativa. O Quadro 2 apresenta um resumo dessas fases.

Na fase preliminar à elaboração de uma medida dos valores olímpicos, deve-se observar o caminho percorrido pelos autores da área e valer-se do conhecimento gerado até o momento, para só então avançar em seu próprio caminho. Em certa medida, o presente trabalho cumpre a fase preliminar. O que observa-se, considerando os caminhos até aqui percorridos, é que há duas opções a seguir quando da elaboração de uma medida dos valores olímpicos: a) seguir a tendência de avaliar um maior número de valores em uma escala com um item por valor avaliado (medida direta do valor); b) avaliar um menor número de valores em uma escala com múltiplos itens por dimensão (medida do valor como uma variável latente). As duas opções têm procedimentos comuns e alguns procedimentos exclusivos. O Quadro 2 mostra os procedimentos que cabem em cada uma das duas opções.

Na fase qualitativa, é fundamental que se adote um referencial teórico que sirva de base para a construção da medida. A partir deste referencial, irão emergir os construtos a serem avaliados. Trata-se de estabelecer os valores que serão avaliados e, ainda, defini-los neste contexto teórico. A técnica recomendável para verifi-

Fases	Medida com único item por dimensão (Medida Direta)	Medida com múltiplos itens por dimensão (Medida de Variável Latente)
Fase Preliminar	Revisão da literatura e dos instrumentos disponíveis.	
	Bases da medida	<ul style="list-style-type: none"> - Adoção de referencial teórico; - Identificação dos construtos a serem avaliados; - Clarificação dos construtos (Grupos Focais).
	Elaboração da medida	<ul style="list-style-type: none"> - Geração dos itens que avaliarão os valores selecionados; - Verificação da clareza dos itens junto à população alvo (Grupos Focais); - Conseqüente revisão dos itens.
	Verificação da validade	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação da validade de conteúdo com base na avaliação de juizes (CVC): * Clareza da Linguagem * Pertinência Teórica
Fase Quantitativa	<ul style="list-style-type: none"> - Comparações de médias; - Análises correlacionais (variáveis correlatas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Redução de itens por dimensão (Análise Fatorial Exploratória); - Avaliação da Validade de Construto (Análise Fatorial Confirmatória); - Avaliação da Consistência interna (Alpha de Cronbach).

Quadro 2. Diretrizes para elaboração de uma medida dos valores olímpicos.

car como os conceitos escolhidos são compreendidos e como eles aparecem no discurso da população alvo é denominada Grupos Focais.

É com este material que se constrói os itens da medida. Eles devem ser cuidadosamente pensados para cobrir o conceito teórico (construto) que se está querendo medir e para apresentar uma linguagem clara à população que se quer avaliar. No caso de se ter optado por elaborar uma escala com múltiplos itens por dimensão,

a recomendação é que no final do processo as escalas possuam entre quatro e seis itens por dimensão (Hill; Hill, 2008). Uma vez elaborados os itens, é altamente recomendável que a compreensão e a clareza dos itens sejam avaliadas pela população alvo. Este procedimento permite correções pertinentes na linguagem dos itens.

Após a realização dos procedimentos mencionados, deve-se decidir a respeito da escala a ser adotada na medida em elaboração. Escalas de tipo Likert (Likert, 1932) são altamente recomendáveis. As escalas devem apresentar opções de níveis de atribuição de importância. Assim, é possível se fazer a opção pela escala que contenha o número de pontos considerado o mais recomendável para o estudo. As mais frequentemente usadas têm cinco e sete pontos, a partir, por exemplo, de “pouquíssimo importante” até “muitíssimo importante”.

Com a escala e os itens em mãos, estão disponíveis os elementos necessários para a “montagem” do *layout* da medida propriamente dita. É importante que esse *layout* conte com um bom cabeçalho (apresentação do instrumento e instruções para o preenchimento). De posse do instrumento, a última etapa da fase qualitativa é avaliação da clareza de linguagem e pertinência teórica por juízes com reconhecido conhecimento na área. Este procedimento permite avaliar a validade de conteúdo da medida. Para esta análise, recomendam-se os procedimentos propostos por Hernández-Nieto (2002).

A principal diferença entre os dois tipos de escala encontra-se na fase quantitativa. As escalas com um item por dimensão podem contar apenas com as comparações de média e correlações para buscar indicadores de validade. Quanto às escalas com múltiplos itens por dimensão, a análise fatorial exploratória permite avaliar a validade fatorial e selecionar os melhores itens (de forma que se pode ter uma medida válida e mais “enxuta”). Trata-se de uma análise bastante complexa e, por isso, deve ser conduzida por um pesquisador que domine a técnica (Dassa, 1999). A análise fatorial confirmatória permite avaliar a validade fatorial a partir dos índices de ajustamento dos dados ao modelo. Trata-se de uma análise bas-

tante robusta e confiável (Dassa, 1999). Finalmente, a consistência interna das escalas pode ser avaliada com a ajuda do Índice Alpha de Cronbach (Cronbach, 1988).

Conclusões

Com este trabalho, buscou-se apresentar as bases e as diretrizes para a avaliação dos valores olímpicos. As bases constituem-se fundamentalmente dos aspectos teóricos norteadores, nos quais destaca-se o conceito de valor. Verificou-se que esse conceito está claramente definido na bibliografia. Igualmente, as medidas dos valores mencionadas indicam que um longo percurso já foi percorrido, de maneira que se deve nos utilizar dessa experiência acumulada ao elaborar uma medida dos valores olímpicos.

Quanto às diretrizes aqui apresentadas, na realidade, trata-se de uma proposta de encaminhamento que tem como base alguns preceitos teórico-metodológicos comumente aceitos na bibliografia especializada. Em cada uma das fases, especialmente nas duas últimas, os procedimentos recomendados poderiam ser substituídos por procedimentos alternativos ou por outros equivalentes (fartamente disponíveis na bibliografia) sem prejuízo do modelo proposto. O mais importante é considerar que a elaboração de uma medida dos valores olímpicos com base nestas diretrizes seria fortemente recomendável, principalmente, para a avaliação periódica de um projeto pautado numa proposta de Educação Olímpica.

Referências

ALLPORT, G. W. *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt, 1937.

ANDERSON, N. H. Likeableness ratings of 555 personality-trait words. *Journal of Personality*, v.9, 1968, p. 272-279.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. *The measurement of moral judgements*. New York: Cambridge University Press, 1987.

CRONBACH, L. J. Internal-Consistency of tests: Analyses old and new. *Psychometrika*, v. 53, 1988, p. 63-70.

DASSA, C. *Analyse multidimensionnelle exploratoire et confirmative*. Montreal: Univesité de Montreal, 1999.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA, Addison-Wesley, 1975.

HALES, L. W.; FENNER, B. J. Measuring the work values of children: the Ohio Work Values Inventory. *Measurement and evaluation in guidance*, v.8, p. 20-25, 1975.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes, Venezuela, Mérida, 2002.

HILL, M. M.; HILL, A. *Investigação por questionário*. Lisboa, Edições Sílabo, 2008. IOC. The Olympic Values Education Programme. *Olympic Review*. September/2008.

KATZ, D. The functional study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, v. 24, 1960, p. 163-204.

LEE, M. J.; COCKMAN, M. J. Values in children's sport: spontaneously expressed values among young athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, v. 30, 1995, p. 337-352.

LEE, M. J.; WHITEHEAD, J.; BALCHIN, N. The measurement of values in youth sport: development of the youth sport values questionnaire. *Journal of Sport e Exercise Psychology*, v. 22, 2000, p. 307-326.

LIKERT, R. A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, v. 140, 1932, p. 1-55.

MASS, S. The Olympic. *AIPS Magazine – International Sports Press Association.*, July 2007, p. 74-76.

PASQUALI, L. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: IBAPP, 1999.

PERRON, J. *Bases e aplicações dos valores em psicologia e educação*. Porto Alegre: Sagra, 1987.

PERRON, J. DUPONT, R. M. *Questionnaire de Valeurs de Travail*. Université de Montréal, 1974.

ROKEACH, M. *Value survey*. Sunnyvale CA: Halgren Tests, 1967.

- ROKEACH, M. *The nature of human values*. New York: The Free Press, 1973.
- SCHWARTZ, S. H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*. v. 50, n. 4, 1994, p. 19-45.
- SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Zanna, M. P. (Ed.) *Advances in experimental social psychology*. London, Academic Press, v.15, 1992, p. 1-65.
- SIMMONS, D. D.; DICKISON, R. V. Measurement of values expression in sports and athletics. *Perceptual and Motor Skills*. v. 62, 1986, p. 650-658.
- SUPER, D. E. *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin, 1970.

Por uma educação olímpica em movimento: notas de pesquisas e avaliações¹

Marta Corrêa Gomes

Introdução

A proposta de tornar ainda mais viva a trajetória dos estudos teóricos e práticos em Educação Olímpica no Brasil, reunindo numa só obra pesquisadores que há cerca de quinze anos vêm trabalhando e somando esforços nesse campo com aqueles recém-chegados ao tema, é um marco para a história do Olimpismo no Brasil. A participação do Brasil como sede de megaeventos esportivos não pode prescindir da efetivação de projetos voltados para Educação Olímpica que acessem o conjunto de conhecimentos que até agora foram desenvolvidos.

Avaliamos ser oportuno para este capítulo reunir os principais estudos que realizamos acerca do tema Olimpismo e Educação Olímpica, apresentando sinteticamente nesta trajetória os resultados e as reflexões que geraram um maior amadurecimento ao tema, especialmente no que se refere às suas implicações práticas no campo do esporte e da Educação Física no Brasil, uma inquietação recorrente nessas produções.

A expectativa é agrupar conhecimentos que possam auxiliar na elaboração de um material relativo à Educação Olímpica que seja vivo, traduzindo movimento e inovação, e que tenha existência própria na identidade brasileira, sem perder o caráter universalista dos ideais olímpicos, ao contrário, trazendo o efeito dinâmico e necessário de educação baseada em princípios dialéticos. Confor-

¹ Dedico este texto ao Prof. Dr. Manoel Gomes Tubino, pelo grande entusiasta que foi junto ao desenvolvimento do esporte no Brasil e do esporte educacional, em particular, e por sua contribuição junto à FIEP, no primeiro projeto institucional de aplicação no Brasil da Educação Olímpica dentro de escolas.

me vimos nos encontros internacionais promovidos pela Academia Olímpica Internacional, em Olímpia, Grécia, não estamos sozinhos neste anseio; a descentralização cultural tem sido a grande reivindicação também dos países “ditos” periféricos (DaCosta, 1999).

Olimpismo e Educação Olímpica: da filosofia à experimentação

A década de 1990 foi marcada pela formação de diversos grupos de pesquisa em Estudos Olímpicos com o objetivo de introduzir, no Brasil, investigações científicas acerca do Olimpismo, do Movimento Olímpico e da Educação Olímpica, uma tradição que estava bastante consolidada na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, mas ainda muito inconsistente na América Latina². O grupo formado na Universidade Gama Filho, liderado por Lamartine DaCosta, tornou-se focado em discutir a complexa interpretação do Olimpismo como um ideal filosófico esportivo de vida, fato que se fazia refletir substancialmente em qualquer proposta mais concreta de um projeto de Educação Olímpica.

Evidenciamos o caráter generalista do Olimpismo como uma inquietação acadêmica ao retornarmos da 35^a Sessão para Jovens Participantes da Academia Olímpica Internacional, quando fomos representantes brasileiros, em 1995. Elaboramos um documento relatório do encontro apontando conflitos conceituais e intersecções acerca do Olimpismo entre os palestrantes convidados que trariam um fértil campo de discussão conceitual, assim como grande motivação pela tarefa desafiadora de investigar e desenvolver formas práticas de intervenção pedagógica no esporte baseada em princípios éticos e morais (Gomes; Tavares, 1995; Gomes; Tavares, 1999).

Para continuar essa jornada de compreensão, realizamos o primeiro levantamento empírico no Brasil acerca do tema, procurando verificar as atitudes dos adolescentes frente a situações hipotéticas esportivas, tendo como referência os valores de *solidarie-*

² A esse respeito, maiores informações podem ser conseguidas em DaCosta (org). Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro, Shape, 2005. p. 751-753.

dade e honestidade, componentes do *fair play*, presente nos ideais do Olimpismo (Gomes, 1999)³. A pesquisa, do tipo descritiva, foi realizada através de um questionário fechado contendo situações esportivas contextualizadas (aulas de Educação Física, campeonatos etc), com 88 adolescentes (44 rapazes e 44 moças, de 14 a 18 anos) alunos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Irajá, bairro de população de baixa renda da cidade do Rio de Janeiro.

Verificamos previamente que entre os informantes desta pesquisa 100% desconheciam o significado do termo *Olimpismo*, embora fossem expectadores dos Jogos Olímpicos. Nas atitudes frente a situações esportivas que careciam do valor solidariedade, as respostas corresponderam positivamente ao seu maior nível, não havendo diferenças relevantes entre moças e rapazes. O grau competitivo do evento não interferiu nas atitudes frente à solidariedade. Por outro lado, ao analisar o valor honestidade, percebemos maior fragmentação nas respostas, além de diferença valorativa entre os gêneros. O estudo revelou que o *fair play* (neste caso, a honestidade) nesse grupo não é um valor *a priori*, estando sua fragilidade associada ao nível de seriedade da competição. Glória e honestidade não estão combinadas para a virtude desses “heróis”, ao contrário, quanto mais institucionalizada e normatizada é a competição, maior tendência à desvalorização da honestidade. E, ainda, a situação mediada pela arbitragem facilita a neutralidade e a omissão, já que transfere a responsabilidade da tomada de decisão para o árbitro, pois caberia a ele julgar.

Em sequência, outros estudos vieram a enriquecer esse campo (Portela, 1999; Turini, 2002;), apontando pistas para o desenvolvimento de uma perspectiva de Educação Olímpica que saltasse qualitativamente do normativo e doutrinário modelo clássico para uma possibilidade de desenvolvimento de programas pedagógicos que viessem também atender a demandas socioculturais; isto é, uma educação cotidianamente filosófica antropológica para a formação

³ Pesquisa apresentada primeiramente no 1º Fórum Olímpico, realizado em 1997, paralelamente ao Congresso Mundial da AIESEP/Universidade Gama Filho.

ética, esta entendida como reflexão crítica sobre a moral (Gomes; Turini, 2004).

Dessa forma, definem-se os primeiros pressupostos teóricopráticos atrelados a um programa “vivo” de Educação Olímpica: 1) Os valores universais precisam ser contextualizados no cotidiano para serem tratados e viabilizados pedagogicamente; 2) o esporte deve ser tratado como esporte, componente da Cultura Corporal de Movimento que tem como princípio essencial a competição e características de geração de conflitos/agregação, violência/paz, entre outras emoções antagônicas que são geradas especialmente em situações esportivas. É preciso marcar pedagogicamente seus pontos de distinção e congruências com o jogo, a partir de uma Educação Olímpica permanentemente reflexiva. Negar o esporte ou simplesmente descaracterizá-lo, sem trazer a tona elementos essenciais à razão axiológica, não resolve os dilemas encontrados na confrontação com a sua própria experiência. Isso não significa dizer que no esporte não há cooperação nem que ele deverá ser ensinado nos diferentes espaços institucionais sem distinção metodológica e, quanto aos seus objetivos e fins, especialmente o esporte educacional. Pelo contrário, devemos explorar as possibilidades de vivências macro e microculturais, tornando-o significativo. Assim demonstraram as pesquisas de campo.

Os materiais didáticos de Educação Olímpica: experiências de avaliações

A Educação Olímpica tem como foco a tematização do esporte a partir de um tratamento pedagógico e intencional, com grande potencial multidisciplinar e multicultural. Procuramos entender a Educação Olímpica como Educação do homem por meio de um tema gerador (esporte) e educação para um tema (esporte) a partir da formação de um certo homem, aquele dotado de humanidade que só se constrói nas relações intersubjetivas estimuladas culturalmente. Neste caso, educação de qualidade cognitiva e qualidade ética incorporadas a algum nível de qualidade motriz, sendo

este definido apenas na relação de expectativa que o indivíduo gerar com a própria prática esportiva.

Atualmente, o livro didático *Be a Champion in Life* (Binder, 2000), desenvolvido através da *Foundation of Olympic and Sport Education* (FOSE)⁴, entidade grega não governamental dedicada à divulgação dos valores do Olimpismo, tornou-se uma importante referência para os temas a serem abordados num programa de Educação Olímpica. Destacamos que o seu objetivo central é oferecer atividades que possam ajudar crianças e jovens a desenvolverem o gosto pela atividade física e esportiva, assim como valores morais e sociais, como o princípio de cidadania.

O projeto da FOSE teve início em 1996, numa conferência mundial realizada nas instalações da Academia Olímpica Internacional, em Olímpia. Após este encontro, mais duas conferências foram realizadas para decidir os objetivos e os conteúdos para um material de ensino internacional de temas relacionados aos valores e aos ideais do Olimpismo. Na terceira conferência, Deanna Binder, autora do livro *Fair play for Kids* (material oficial de ensino de Educação Olímpica do Comitê Olímpico Internacional) foi convidada para liderar o projeto junto a um comitê internacional de consultores supervisores e um conselho editorial.

Em novembro de 1998, um projeto piloto foi apresentado na Conferência Internacional de Esporte para Todos, dando início a uma fase subsequente de distribuição e de revisão internacional do manual. Representando o Brasil, participamos como revisores internacionais, juntamente com outros cinco pesquisadores de países diferentes (Paquistão, China, Austrália, África do Sul, Egito), todos fora do eixo norte-americano e europeu.

Uma terceira fase de aplicação prática do material teve início ainda em 1999, estendendo-se por 2000, quando a *Federation Internationale D'Education Phisique* (FIEP), por intermédio de seu então presidente, Manoel Gomes Tubino, foi convidada a participar do projeto de Educação Olímpica, oferecendo um suporte institucional no Brasil⁴.

⁴ A esse respeito, é necessário ressaltarmos que nenhuma das atividades de Educação

Coordenamos, com o auxílio de Maria Regina Costa, a aplicação prática desse material de ensino, que foi realizada por seis professores atuantes em escolas localizadas no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo era verificar o alcance internacional e cultural do livro, observando se o seu conteúdo poderia ser absorvido por diferentes países e culturas, sem que perdesse seu objetivo principal de divulgação da Educação Olímpica⁵.

Foi distribuído, para cada professor, um questionário contendo os critérios de avaliação das atividades. Este questionário procurou avaliar *o grau de aplicabilidade* das atividades, levando em conta sua utilidade ao desenvolver os objetivos curriculares do próprio professor e da escola, *o grau de motivação* e a *participação dos alunos nas atividades*.

Em âmbito geral, a avaliação sobre as atividades do livro didático *Be a Champion in Life*, levando em conta sua utilidade ao desenvolver os objetivos curriculares do próprio professor e da escola, foi positiva, estando entre os objetivos mais frequentes: desenvolver a noção de cidadania como participação social; participar de diferentes atividades físicas e esportivas e reconhecer os seus benefícios; adotar atitudes de cooperação, solidariedade e respeito às diferenças individuais e culturais, sem perder a noção de grupo; compreender o conceito de *fair play*; desenvolver as capacidades de ouvir, observar, refletir e criticar através das atividades físicas e experiências em grupo; sugerir alternativas de jogos, regras e atividades que possam resolver conflitos gerados em sala; desenvolver atividades da cultura corporal de forma que possamos relacionar seus conteúdos com a realidade social, política e cultural do país, estimulando a autonomia, o senso crítico e reflexivo.

Olímpica no Brasil contou efetivamente com a participação de órgãos do sistema de ensino nacional. As experiências de Sydney (2000) e Atenas (2004) demonstram que os programas de Educação Olímpica com a participação dos órgãos oficiais de ensino contribuíram para alavancar suas candidaturas a sede dos Jogos Olímpicos nesses países-sede.

⁵ Os resultados dessa avaliação foram registrados num relatório encaminhado a FIEP (Gomes; Costa, 2000) e apresentado na II Conferência Mundial da FOSE, em Atenas, por Manuel Gomes Tubino e Letícia Godoy.

Os professores apontaram boas pistas para um referencial didático mais apropriado às diferentes faixas etárias e séries, assim como às diferentes realidades socioculturais e ao trabalho específico com o foco nos temas Olímpicos. Algumas atividades como *Carta dos direitos humanos*, *Heróis e heroínas da paz*, *Racismo não tem lugar no esporte*, *A juventude e os Jogos Olímpicos: uma missão educacional*, dentre outras, tiveram grande dificuldade em ser apreendidas pelas crianças do primeiro segmento do ensino fundamental, pois os jovens não conseguiram alcançar o nível de compreensão. Como esse material didático é voltado principalmente para o ensino fundamental, sem distinção de atividades e temas por segmentos, observamos falta de familiaridade, maturidade cognitiva e reflexiva das crianças do primeiro segmento.

Sendo assim, há necessidade de remeter a elaboração de um material didático de Educação Olímpica a dois princípios básicos de seleção e organização dos conteúdos: *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno* e *simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade* (Varjal, 1991 *apud* Soares *et al.*, 1992). Considerando que o esporte é um conhecimento da cultura corporal de movimento, logo assimilado nos processos de socialização desde os primeiros anos de idade, ambos os princípios estão relacionados, pois o que mudaria seria a amplitude e o aprofundamento sobre o tema, suas formas práticas e reflexões, conforme o segmento de ensino.

Uma segunda pista indicada pelos professores em sua avaliação foi a falta de motivação dos alunos em geral, quanto aos temas relacionados diretamente aos Jogos Olímpicos e aos atletas Olímpicos. Temas de discussão como *Os Jogos Olímpicos hoje: o espírito da celebração*, *O sonho Olímpico torna-se realidade*, foram consideradas atividades longas e muito teóricas, além de evidenciar a falta de familiaridade dos alunos com relação aos temas Olímpicos.

A esse respeito, dentro do currículo escolar, as propostas de Educação Olímpica precisam ser pensadas em duas vertentes concomitantes relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da Escola: como conteúdo permanente nas aulas de Educação Física, a partir de uma proposta de assimilação ativa (Libâneo, 1999), inclu-

indo Olimpíadas Estudantis nas suas mais variadas formas; e como tema gerador de um projeto interdisciplinar da escola, considerando a aproximação e a realização dos Jogos Olímpicos ou Pan-americanos, tornando esse conteúdo mais contextual e significativo⁶.

Por fim, dentre os pontos mais relevantes de avaliação dos professores está a necessidade de adaptação das atividades, nomes e histórias às realidades dos alunos e aos sentidos e significados a elas atribuídos. A forma de apresentação da relação de identidade cultural – “nós” e os “outros”, que frequentemente remete-se aos países ditos periféricos como os “outros”, também foi citada. A esse respeito, a particularidade da inversão identitária de referência (quem somos “nós” e quem são os “outros”) é absolutamente necessária nos materiais didáticos de Educação Olímpica, no sentido de evitar a perpetuação de leituras etnocêntricas e preconceituosas das culturas não hegemônicas. Se houver uma “cultura” planetária, não cabe ter referência nos valores particulares de um certo modelo sociocultural.

Essa última reflexão conduziu-nos a uma análise mais detalhada dos principais materiais didáticos de Educação Olímpica publicados em diferentes países que, de certa forma, eram as referências conceituais e teóricas para o início da implantação da Educação Olímpica no Brasil. Realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica que teve como objetivo analisar criticamente a forma com que os materiais didáticos de Educação Olímpica estavam abordando o tema do multiculturalismo, assim como sugerir algumas alternativas de abordagens (Gomes, 2002a; Gomes, 2002b).

Para esta análise, selecionamos quatro materiais didáticos de Educação Olímpica que eram os mais conhecidos entre aqueles que trabalham com a Educação Olímpica no Brasil: 1) *Keep the Spirit Alive: you and the Olympic Games*. IOC Commission for the International Olympic Academy and Olympic Education, 1995. 2) *Learn and Play Olympic Sport*. Editado e publicado pela The Amateur Athletic Foundation of Los Angeles, 1992 (Estados Unidos). 3) *Edu-*

⁶ Semelhante proposta foi apresentada por Otávio Tavares (2008) ao analisar os programas de Educação Olímpica das cidades-sede dos Jogos Olímpicos.

cação Olímpica na Escola. Manual do Educador Olímpico. Cristiano M. Belem. Adaptado de *Keep the Spirit Alive: you and the Olympic Games*. Poços de Caldas, 1999 (Brasil). 4) *Be a Champion in Life !*. A project of the Foundation of Olympic and Sport Education, 2000 (Grécia).

A análise dos materiais foi feita sob a luz de três principais categorias: 1) o conceito de Cultura, 2) o Etnocentrismo e 3) Raça e Cultura, que estão intimamente ligadas entre si. Como principais conclusões da análise desses materiais, pudemos apontar as seguintes:

1) Registramos também o surgimento de muitas situações morais negativas nessa Olimpíada, tais como brigas e tentativas de burla. A burla caracterizou-se da seguinte forma: os alunos faziam parte de uma equipe (bandeira por cor) formada por três ou quatro turmas. Os alunos, na tentativa de completar um time incompleto (inclui aí o seu forte anseio e desejo de jogar e de competir) ou fazer o time ficar mais *forte*, tentaram, por repetidas vezes, jogar numa equipe que não era sua. Para tanto, apresentaram-se, no ato do jogo, como aluno de uma turma que não era a sua e em duas situações com nome de outro aluno. Nestas situações, os professores e coordenadores da Olimpíada buscaram tanto coibir como estabelecer um diálogo moral com os alunos, a fim de utilizar a situação como uma oportunidade e ferramenta de desenvolvimento moral.

2) O *Etnocentrismo*: como uma consequência da visão tayloriana, reflete-se na teoria evolucionista da cultura na qual todas sociedades são vistas como tendo um progresso linear, uma origem (os povos selvagens, primitivos) e um ponto de chegada (a sociedade europeia do século XIX). A consequência dessa visão de cultura foi a separação dos povos em civilizados e não civilizados, avançados e atrasados, ocidentais e exóticos. Ainda que não pareça

intencionalmente etnocêntrica e imperialista, essa perspectiva aparece nos materiais em exemplos e em circunstâncias em que os “Outros” têm frequentemente nomes originados de países fora dos eixos europeu e norte-americano, como Sunjee, Margarita, Sibongila, Fatima, Vladimir, Tika, entre outros. Considerando que pelo menos dois desses materiais se julgam como fontes para professores de todo o mundo, sugerimos uma modificação na abordagem “Eu” e os “Outros”, que está intimamente ligada ao lugar sociocultural de onde lemos; ou então, adaptações locais de nomes e de textos.

3)*Raça e Cultura*: observamos a tendência em colocar o problema da raça misturado com as questões da cultura, uma vez que o foco central do multiculturalismo é o respeito e a valorização das diferenças. Entretanto, procuramos atentar para o fato de que as misturas conceituais podem levar para o entendimento equivocado do conceito de raça como cultura ou de raça determinando a cultura e os comportamentos. Sugerimos que fossem enfatizadas, nas abordagens multiculturais, a discussão de que a raça não determina a cultura e de que as diferenças culturais são fruto dos múltiplos significados que os homens, na interação, podem dar à sua vida em grupo. Reafirmando Levi-Strauss (1952), existem muito mais culturas do que raças.

A relação dinâmica “esporte e valores”: uma referência para uma Educação Olímpica “viva”

O esporte é uma prática corporal construída, vivenciada e modificada na interação de homens e mulheres na cultura, refletindo seus valores e gerando novos, sua forma e constituição associam-se aos objetivos atribuídos a ele. Nessa perspectiva, concluímos que, embora o esporte seja dotado de princípios constitutivos

como a competição, os valores não são essencialmente *DO* esporte, mas se refletem *NO* esporte e são também gerados a partir dos significados que os indivíduos, os grupos sociais e as instituições dão à sua prática (DaCosta; Miragaya; Turini; Gomes, 2007).

Em 2007, realizamos uma pesquisa⁷ envolvendo trabalhadores atletas das indústrias que participam dos Jogos Regionais e Nacionais do Serviço Social da Indústria (SESI) com o objetivo de analisar o conteúdo das suas falas, buscando identificar os valores que eles espontaneamente atribuem ao esporte e à prática esportiva. A finalidade da pesquisa foi aprofundar, de forma mais qualitativa, o tema, visando a instrumentalizar e a legitimar as diretrizes do Projeto Valores do Esporte SESI, a partir de ações com sustentação em valores.

A inovação que se deu neste enfoque foi de priorizar os valores que os próprios trabalhadores atribuíam ao esporte enfatizando a noção do esporte como atividade humana, de sentidos subjetivos e produzidos nas inter-relações, a partir da constatação de que o esporte agrega valor à vida do trabalhador e da empresa. Logo, neste caso, a promoção dos valores partiu da concepção de Valores *no* Esporte, consolidando a perspectiva de valorização pessoal e de ações que pudessem ter como foco e meta a responsabilidade social, considerando também a ampliação da participação a partir da inclusão pela diversidade. Pela primeira vez, assistimos à eleição de valores protagonizada pelos próprios atores: os trabalhadores-atletas.

A pesquisa contou com 85 trabalhadores-atletas (60 homens e 25 mulheres) das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul. O método utilizado foi a análise de conteúdo de tipo classificatório (Bardin, 2004), pelo qual pudemos reunir “em gavetas” elementos temáticos de significação que constituem a mensagem, agrupando-os segundo suas características em comum, incidência e valoração.

⁷ DaCosta; Miragaya; Gomes; Turini. Valores do esporte entre trabalhadores da Indústria. PNUD/SESI, 2007.

Em termos gerais, percebemos que os valores mais apontados pelos trabalhadores-atletas como a amizade e a integração, embora adquiram um caráter individual e subjetivo nas falas particulares das entrevistas, tornaram-se representações sociais ao ganharem força no discurso coletivo. Há uma forte inclinação ao sentido de valores *no* esporte na convergência de sentimentos e interesses produzidos pelas necessidades e desejos particulares desse grupo. A efeito de exemplo, verificamos também que, para as mulheres, especificamente, a visibilidade é um fator importante relacionado à prática esportiva (aparecendo em segundo lugar na escala de valores) já que traz a possibilidade de sair do anonimato naquela engrenagem. Entre os homens, esse valor aparece em quinto lugar.

Por outro lado, há uma grande frequência na indicação do *espírito de equipe*, que é associado comumente a valor *do* esporte. No entanto, mesmo considerando o espírito de equipe como um valor *do* esporte, ele só se torna um valor desse grupo social na medida em que é de fato reconhecido e concordado pelos seus membros individuais, frente à harmonia de interesses, fortalecendo o sentimento de grupo, de identidade e de pertencimento – a existência de pontos em comum que os unam – o que o classifica como um valor social.

Podemos, a partir daqui, definir o terceiro pressuposto: há sempre um duplo movimento entre esporte e valores que permite a ação dos indivíduos como atores e agentes sociais, produtores de sentidos. É necessário discernir essas duas possibilidades interpretativas na relação Valores e Esporte: os Valores *do* Esporte e os Valores *no* Esporte, de modo a ampliar as formas de intervenção e facilitação para a vivência e participação de diferentes grupos na prática esportiva indo ao encontro de suas expectativas e aumentando o grau de sentimento de identidade entre grupos, seja na própria empresa, na escola, nas comunidades ou entre atletas de alto nível. Este é o grande legado axiológico.

Conclusões

A frase de Morin (1996) que traduz exatamente a forma como entendemos um projeto de Educação Olímpica no Brasil: “Se a vida é movimento, o equilíbrio que lá podemos encontrar só pode ser dinâmico”(p. 13). O autor se reporta à lógica do ser vivo, incluindo a dos homens e mulheres, caracterizada pela dinâmica que, especialmente numa época de fim das certezas e dos determinismos, resulta numa força que é a inovação. De forma similar, procuramos apontar para um modelo de Educação Olímpica que pressuponha o equilíbrio no movimento, este que traz o fenômeno esportivo como seu motor.

A Educação Olímpica necessita de promover o desenvolvimento de valores universais humanistas que estejam na base do movimento olímpico, porém, através de uma abordagem não doutrinária, dinâmica, contextualizada historicamente e junto à realidade atual a partir de suas possibilidades multidisciplinares e multiculturais.

Cabe às instituições o desenvolvimento da Educação Olímpica, que deve começar na escola, porque o legado axiológico dos jogos é fundamentalmente deixado pelas pessoas neles envolvidas e por aquilo que seus grupos venham representar (seja a equipe técnica, o time, ou o próprio conjunto de atletas de um país). Os recursos simbólicos utilizados pelas instituições deveriam reforçar o esforço interno de ações políticas efetivas que estejam indo ao encontro dos discursos valorativos, evitando, dessa forma, o resultado esquizofrênico, sem credibilidade e com funções muito questionáveis quanto ao objetivo de legado axiológico.

O desenvolvimento de qualquer projeto institucional de Educação Olímpica é uma ação político pedagógica e reflete intenções sobre o tipo de nação e de cidadania que desejamos alcançar. Logo, uma Educação Olímpica com finalidades ético-políticas, considerando o desenvolvimento humano compreendido como formação do cidadão do mundo, mas também do cidadão da cidade, da participação ativa na comunidade, no país. Voltando a Morin (2003), a

consciência de pertencer à espécie humana e de desenvolver a cidadania planetária deve ser acompanhada da consciência de uma cidadania de autonomias individuais.

Referências

BINDER, D. *Be a Champion in Life!!* Athens: Foundation of Olympic and Sport Education, 2000.

DACOSTA, L. *Atlas do Esporte no Brasil*: Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 751-753.

DACOSTA, L. *O Olimpismo e o equilíbrio do homem*. In: TAVARES, O; DACOSTA, L. (Orgs.) *Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1999.

DACOSTA, L.; MIRAGAYA, A.; GOMES, M.; TURINI, M. *Manual Valores do Esporte SESI*. Fundamentos. Brasília: SESI DN, 2007.

DACOSTA; MIRAGAYA; GOMES; TURINI. *Valores do esporte entre trabalhadores da Indústria*. PNUD/ SESI, 2007

GOMES, M. C. *Solidariedade e Honestidade: os fundamentos do fair-play entre adolescentes escolares*. In: TAVARES, O.; DACOSTA, L. (Orgs.) *Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1999.

GOMES, M. *Olympic Education: Sameness versus Otherness in Multicultural Approaches*. In: Lamartine DaCosta. *Olympic Studies - Current Intellectual Crossroads*. Rio de Janeiro, Editora Gama Filho, 2002a. p. 255-273.

GOMES, M. *O Multiculturalismo nos Materiais Didáticos de Educação Olímpica*. In: Coletânea de Textos em estudos Olímpicos. Márcio Turini & Lamartine DaCosta (Editores). Rio de Janeiro, Editora Gama Filho, 2002b.

GOMES, M. C.; COSTA, M. R. M. *Relatório do Resultado da Aplicação no Brasil do Material de Ensino da Educação Olímpica: Be A Champion In Life: An International Teacher'S Resourse Book*. FIEP: Foz do Iguaçu/PR, 2000. (Relatório não publicado).

GOMES, M. C.; TAVARES, O. Relatório da 35ª Sessão para jovens participantes realizada na Academia Olímpica internacional – Antiga Olímpia – Grécia – Período: de 5 a 18 de julho de 1995. Rio de Janeiro: COB, 1995. (Relatório não publicado).

GOMES, M. C.; TAVARES, O. *A Contribuição da Academia Olímpica Internacional para a Discussão e Difusão do Olimpismo*. In: TAVARES, Otávio; DACOSTA, Lamartine. *Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho: 1999,

cap. 4, p. 240-281.

GOMES, M.; TURINI, M. *Esporte, ética e Intervenção no Campo da Educação Física*. In: João Batista Tojal (org). *Ética profissional na Educação Física*. Rio de Janeiro: Shape, 2004 p. 223-234.

LÉVI-STRAUSS, C. *Raça e História*. Lisboa: Editorial Presença, 1952.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8ªed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO: 2003.

MORIN, E.; PRIGODINI, I. *A sociedade em busca de valores*. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o Dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PORTELA, F. *Fair Play, que Fair Play?! Doutrina, ou Exercício da Moral*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UGF. (1999).

SOARES, C. *et al. Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TAVARES, O. *Educação Olímpica no Rio de Janeiro: Notas iniciais para o desenvolvimento de um modelo*. In: DACOSTA *et. al.* (Editores). *Legados de Megaeventos Esportivos*. Brasília: Ministério do Esporte, 2008. p. 341 - 355.

TURINI, M. *Comportamento Normatizado versus Comportamento Efetivo na Prática do Fair Play entre Jovens Escolares de Quintino*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, 2002.

Educação Olímpica para o Rio de Janeiro 2016: princípios, temas, estratégias, meios e elementos

Otávio Tavares

Introdução

À medida que avança a candidatura da cidade do Rio de Janeiro para sediar os Jogos Olímpicos de 2016, torna-se cada vez mais necessário que discutamos, de maneira pública e qualificada, todos os aspectos que envolvem um empreendimento deste porte¹. Ainda que a programação educacional conexa aos Jogos seja uma parte diminuta nos requerimentos dos procedimentos de candidatura², sua importância não parece ser menor quando pensamos no conceito de legado como algo importante não só para a cidade-sede, mas também para o Movimento Olímpico (Mazo; Rolim; DaCosta, 2008)³.

De um modo geral, podemos chamar de *Educação Olímpica* as propostas de educação através do esporte tendo como referência o Movimento Olímpico, seus valores declarados, seu simbolismo, sua história, seus heróis e suas tradições (Tavares, 2008). Um inventário feito pelo Centro de Estudos Olímpicos da Universidade Autônoma de Barcelona indicou a existência de, pelo menos, 199 programas de Educação Olímpica, 69 deles relacionados a nove Jogos Olímpicos de verão e nove Jogos Olímpicos de inverno (International Olympic Committee, 2008c).

¹ No momento em que este texto é escrito, já sabemos que a capital fluminense é uma das quatro cidades selecionadas para participar da última etapa da escolha. As outras são Chicago, Madri e Tóquio.

² Cf. International Olympic Committee. 2016 *Candidature Procedure and Questionnaire*. IOC: Lausanne, 2008a.

³ O legado olímpico pode ser considerado como multidisciplinar e dinâmico, abrangendo condições tangíveis e intangíveis (International Olympic Committee, 2003 *apud* Mazo, Rolim e DaCosta, 2008, p. 119).

De fato, os comitês organizadores dos Jogos têm desenvolvido programas educacionais cada vez mais extensos⁴. Apesar disso, observamos um aumento internacional nas demandas por uma maior relevância, visibilidade e durabilidade dos programas de Educação Olímpica (IOC; KOC; UNESCO; BMC, 2008), o que indica que eles ainda podem evoluir como elemento da programação dos Jogos.

Uma proposta de Educação Olímpica necessita, porém, de princípios orientadores que perpassem todas as ações garantindo sua unidade conceitual. No caso de uma Educação Olímpica conexas aos Jogos, tal unidade conceitual deve ser dada pelos próprios valores⁵ declarados do Olimpismo, tal como definidos pelo Comitê Olímpico Internacional (COI)⁶. Para a entidade mater do Movimento Olímpico, eles são três: *Excelência*, entendida como fazer sempre o melhor possível, em todos os aspectos da vida, valorizando a participação, mais do que a vitória. *Amizade*, entendida como a compreensão do esporte como um instrumento para o entendimento mútuo entre as pessoas de todo o mundo. *Respeito*, compreendido como o respeito pela própria pessoa, seu corpo, as outras pessoas, o esporte, suas regras e regulamentos e o meio ambiente (International Olympic Committee, 2008c).

Se considerarmos que a *transferência de conhecimento das edições anteriores* é um dos princípios que orientam os procedimentos de candidatura e a própria organização dos Jogos Olímpicos, é importante que a experiência internacional acumulada seja levada em consideração como base a ser ajustada às condições locais (International Olympic Committee, 2008a)⁷. O mapeamento dos programas de

⁴ Do mesmo modo que quase tudo que se refere à China, este país colocou os programas de Educação Olímpica em um patamar sem precedentes ao declarar ter atingido 1100 escolas e mais de um milhão de crianças e jovens (International Olympic Committee, 2008b).

⁵ Valores se convertem em cada sujeito em critérios que permitem julgar a realidade, em definir o certo e o errado, em predisposições que orientam sua conduta e em normas que a pautam.

⁶ O debate sobre os valores do Olimpismo é longo e complexo, comportando, portanto, várias definições possíveis. A este respeito, confira: Otávio Tavares (1998).

⁷ Mais detalhes sobre o Programa de Gerenciamento de Conhecimento dos Jogos Olímpicos podem ser encontrados em: www.ogkm.olympic.org

Educação Olímpica das edições anteriores dos Jogos Olímpicos que realizamos (Tavares, 2008) permitiu identificar e discutir temas, estratégias, meios e elementos para a construção de uma proposta de Educação Olímpica para os Jogos Olímpicos de 2016, no Rio de Janeiro. Neste texto, realizamos, ainda que de maneira breve, uma discussão sobre os elementos constituintes de um programa de Educação Olímpica voltado para os Jogos no Rio de Janeiro, reatualizada, porém, a partir dos relatórios já disponíveis de Beijing 2008 e do que se planeja para a primeira edição dos Jogos Olímpicos da Juventude na cidade de Singapura, em 2010, uma vez que esta modalidade de competição olímpica apresenta objetivos educacionais para os atletas, criando novas possibilidades. Nesta contribuição, pretendemos demonstrar a validade do que foi proposto, à luz das experiências mais recentes.

Elementos para um projeto de Educação Olímpica em 2016

Quanto à duração

Considerando o pouco conhecimento sobre o Movimento Olímpico e a pequena popularidade da maioria dos esportes olímpicos em nosso país, parece ser fundamental que os programas de Educação Olímpica comecem a ser desenvolvidos com uma antecedência de pelo menos dois anos antes dos Jogos. Decisão semelhante foi tomada na China. Naquele país, o programa oficial de Educação Olímpica foi iniciado cerca de três anos antes dos Jogos, o que permitiu mobilizar a rede educacional, produzir material didático, treinar os professores e refinar as ações (Dongguang, 2008; International Olympic Committee, 2008b). A separação legal e de gestão dos três níveis do sistema educacional também recomenda que um programa de Educação Olímpica no Brasil seja iniciado com boa antecedência, especialmente se houver o objetivo de alcançar além da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Quanto à vinculação institucional

Um projeto de Educação Olímpica, nos marcos de uma candidatura olímpica, devemos encontrar no âmbito do comitê organizador dos Jogos. Neste contexto, no caso brasileiro, é absolutamente pertinente que a Academia Olímpica Brasileira (AOB) seja o agente responsável pelo projeto, mobilizando a massa crítica de especialistas no assunto, ora dispersa em diferentes universidades brasileiras. Tal vinculação teria custos reduzidos em relação a uma consultoria externa completa, além de respeitar as necessárias peculiaridades do sistema educacional nacional. Este foi o procedimento adotado em Beijing. Aproveitamento do conhecimento desenvolvido por seus especialistas⁸ combinado com *expertise* internacional, sob a forma de debate e troca de informações⁹.

Quanto às articulações

A experiência internacional indicou que os comitês organizadores dos Jogos de Atlanta (1996), Salt Lake City (2002), Turim (2006) e Beijing (2008)¹⁰ articularam-se aos órgãos oficiais de educação em algum nível. Como afirma Dongguang (2008, p. 16) “uma relação estreita entre o *Beijing Organizing Committee for the Olympic Games* (BOCOG)¹¹ e as autoridades educacionais é uma pré-condição para a implementação da educação olímpica”¹². É preciso que uma proposta de Educação Olímpica vá ao encontro das

⁸ Drs. Hai Ren e Pei Dongguang

⁹ Recebemos convite para participar de um seminário internacional sobre Educação Olímpica organizado pela Prefeitura de Beijing, no segundo semestre de 2007, visando à troca de experiências e conhecimento.

¹⁰ Os relatórios finais dos Jogos Olímpicos até 2002 estão disponíveis em www.aaflo.org. As informações relativas ao programa de Educação Olímpica de Turim 2006 estão disponíveis em: www.kidsvillage.torino2006.org.

¹¹ Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos de Beijing.

¹² Na China, 556 escolas de todo o país tornaram-se ‘modelos’ de Educação Olímpica para sua região. Outras 210 escolas da região de Beijing participaram do programa de Heart2Heart de correspondência com os 205 comitês olímpicos nacionais. Um total estimado em 1.100 escolas participou de atividades de Educação Olímpica naquele país (International Olympic Committee, 2008b; Dongguang, 2008).

necessidades destes sistemas, respeitando também suas peculiaridades, projetos e identidade. Quanto mais um projeto de Educação Olímpica define autonomamente seus conteúdos e estratégias, menores serão suas chances de adoção pelo sistema escolar. Assim, recomendamos que o desenvolvimento do conteúdo escolar de uma proposta de Educação Olímpica seja feito em parceria com os gestores dos sistemas de ensino. Neste contexto, a AOB funcionaria como uma espécie de consultora no desenvolvimento do conteúdo, na produção do material didático e no treinamento dos profissionais¹³.

Um segundo conjunto de articulações deve ser construído tendo como foco a educação de adultos. O desenvolvimento de articulações com o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC) podem ser formas produtivas e econômicas de iniciativas de Educação Olímpica com foco nos adultos, ainda que articulações com associações, igrejas e sindicatos também possam ser consideradas.

Por fim, sugerimos que uma articulação deve ser desenvolvida com a secretaria municipal das culturas da cidade do Rio de Janeiro para o desenvolvimento de atividades educativas pontuais para a população em geral. Estas ações podem ou não ser planejadas como parte do programa cultural dos Jogos, porém dotadas de conteúdo educativo pedagogicamente definido.

Quanto aos meios

Programas de Educação Olímpica podem variar em termos de meios, estratégias e atividades educacionais. Entretanto, a experiência internacional indica quatro possibilidades principais:

[1] O *Acampamento Olímpico Jovem* (Olympic Youth Camp)¹⁴

¹³ Segundo Dongguang (2008), 3.000 professores foram treinados em 16 programas de treinamento realizados pelo Instituto de Educação Física da Capital.

¹⁴ Quando realizado, o Acampamento Jovem reúne um par indicado por cada um dos 205 comitês olímpicos nacionais. Possui programação esportiva e cultural próprias e recebem ingressos para assistirem às competições dos Jogos.

[2] Um *programa escolar de Educação Olímpica* que não deve ser confundido ou reduzido a programas de educação física escolar. Os programas de Educação Olímpica devem assumir um caráter multidisciplinar, explorando a riqueza histórica, geográfica, cultural, simbólica, imagética e linguística do Movimento Olímpico. É possível, portanto, envolver toda a comunidade escolar em termos de conteúdo e atividades. Este programa deve ser complementado pela produção de material didático para treinamento de multiplicadores e desenvolvimento de atividades escolares, tanto sob a forma de impresso quanto sob a forma virtual e interativa em sítio com páginas dedicadas ao assunto.

[3] De maneira complementar a esse programa escolar, alguns comitês organizadores realizam programas de *distribuição de ingressos*¹⁵. Seu objetivo é tornar real a experiência olímpica para as crianças e jovens.

[4] Outro importante meio de Educação Olímpica é o das *novas mídias* e do *ambiente virtual*. Já temos experiência nacional e internacional suficiente para garantir a eficiência e a funcionalidade das ferramentas de internet como meio para desenvolvimento de interatividade e de programas educacionais, tanto antes quanto durante e depois dos Jogos¹⁶.

a) A primeira das funcionalidades possíveis para um sítio específico de um programa de Educação Olímpica seria a oferta de conteúdo gratuito (textos informativos, de fundamentação, notícias, fotos, hiperlinks etc.).

¹⁵ Atlanta 1996, Salt Lake City 2002 e Beijing 2008.

¹⁶ Por exemplo: *The Canadian Olympic School Program Team* (www.olympicschool.ca), *A.S.P.I.R.E school network* (www.olympics.com.au) ou os Jogos Estudantis de Duque de Caxias no Rio de Janeiro (www.jogosestudantiscaxias.com.br).

b) Outra funcionalidade reside nos testes de conhecimento, jogos e brincadeiras de caráter educativo.

c) Uma terceira possibilidade do ambiente virtual são as atividades de interatividade. O sítio pode oferecer tanto um ‘muro virtual’ para a colocação de mensagens quanto salas de bate-papo e fóruns controlados por mediadores, seguindo temas previstos em planejamento. Isto permitirá a interação, a troca de opiniões e de experiências dos alunos das escolas participantes do programa.

d) Uma última funcionalidade é a da comunicação dirigida por meio de informes (*newsletter*) eletrônicos. Tais possibilidades já foram testadas pela organização dos Jogos de Turim (2006) e deverão ser realizadas em um nível ainda mais avançado nos Jogos Olímpicos da Juventude de 2010 com o uso de realidade virtual e interação com a telefonia 3G (Singapore National Olympic Council, 2007)¹⁷.

Quanto aos temas

De todos os aspectos da Educação Olímpica, os temas parecem ser a questão mais importante. Sua definição representa o produto da compreensão do que deva ser uma educação baseada em valores olímpicos. Como apresentado anteriormente, o COI possui sua própria definição do que são os valores olímpicos. Contudo, diante da pretensão de desenvolvimento de uma proposta de Educação Olímpica que atinja crianças, jovens e adultos e que seja articulável às disciplinas escolares, uma definição ampliada dos temas se deu a partir de quatro critérios: seu tratamento pedagógico, sua possibilidade de redução a uma forma escolar, sua condição de integração ao sistema escolar e responsabilidade social.

¹⁷ Entre outras novidades, os organizadores prometem disponibilizar um espaço de realidade virtual similar ao *Second Life*, no qual cada usuário poderá criar seu *avatar* e virtualmente participar dos Jogos.

Em face dessas definições iniciais, sugerimos que adotemos a proposta apresentada no manual *Be a Champion in Life* (Binder, 2002) como referência inicial de trabalho, em virtude de sua interface com a proposta dos Temas Transversais (Brasil, 1998) como demonstraram Suave, Silveira e Tavares (2007). Em síntese, os temas propostos por este documento são os seguintes:

[1] *Corpo, mente e espírito* (objetiva encorajar jovens a participarem de atividades físicas e esportivas, desenvolverem hábitos saudáveis e melhorarem suas técnicas e habilidades).

[2] *Fair play* (propõe desenvolver o conhecimento, a compreensão e o respeito aos princípios norteadores da ética esportiva).

[3] *Em busca da excelência* (prioriza a busca pela identidade, o desenvolvimento do sentido de autoconfiança e autossuperação, assim como o respeito próprio).

[4] *Jogos Olímpicos, presente e passado* (propõe a exploração dos símbolos, cerimônias, competições e mensagens que dão significado aos Jogos Olímpicos modernos e antigos como celebração cultural e forma de referência).

[5] *Multiculturalismo* (ênfatisa o respeito e a valorização das diferenças em termos de pessoas, hábitos, habilidades e culturas).

Como conclusão, podemos dizer que, mais do que em qualquer outra área, a Educação Olímpica, como elemento do programa dos Jogos, necessita respeitar a experiência, ajustá-la às condições nacionais e apresentar uma visão de futuro. Nada valerá a pena se não aproveitarmos esta oportunidade para avançarmos na educação em valores em nossa sociedade.

Referências

BINDER, D. L. *Be a champion in life*. Athens: Foundation of Olympic and Sport Education, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DONGGUANG, P. *Olympic Education Programmes for the 2008 Beijing Olympic Games: a collaboration of grassroots and government*. Beijing, 2008 (trabalho não publicado)

IOC, NOK, UNESCO, BMC. *Busan Action Plan*. Lausanne/Busan: IOC, 2008. Disponível em http://multimedia.olympic.org/pdf/en_report_1374.pdf

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *2016 Candidature Procedure and Questionnaire*. Lausanne: IOC, set. 2008a. Disponível em: http://multimedia.olympic.org/pdf/en_report_1318.pdf

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Press conference: Olympic Education Program*. IOC, 2008b. Disponível em: http://www.olympic.org/uk/passion/studies/full_story_uk.asp?id=2602

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *Focus on OVEP*. Lausanne: IOC, set. 2008c. Disponível em: http://multimedia.olympic.org/pdf/en_report_1376.pdf

MAZO, J. Z., ROLIM, L. H., DACOSTA, L. Em busca de uma Definição de Legado na Perspectiva de Megaeventos Olímpicos. In: RODRIGUES, R. P., PINTO, L. M. M., TERRA, R., DACOSTA, L. (Orgs.) *Legados de Megaeventos Esportivos*. Brasília: Ministério dos Esportes, 2008, p. 117-121.

SINGAPORE NATIONAL OLYMPIC COUNCIL. *Singapore 2010 Candidature File*. Singapura: SNOG. Disponível em: http://www.singapore2010.sg/library/files/0/en/Can_File_Vol1.pdf

SUAVE, K.; SILVEIRA, V. J.; TAVARES, O. *Temas Transversais e Educação Olímpica: limites e possibilidades*. Fórum Olímpico, 6., Rio de Janeiro, 2007. (trabalho não publicado).

TAVARES, O. Referenciais Teóricos para o Conceito de Olimpismo. In: TAVARES, O.; DACOSTA, L. P (Eds.) *Estudos Olímpicos*. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho, 1999, p. 15-49.

TAVARES, O. Educação Olímpica no Rio de Janeiro: notas iniciais para o desenvolvimento de um modelo. In: RODRIGUES, R. P.; PINTO, L. M. M.;

TERRA, R.; DACOSTA. L. (Orgs.) *Legados de Megaeventos Esportivos*. Brasília: Ministério dos Esportes, 2008, p. 343-356.

Educação olímpica multicultural: da pesquisa à prática. Proposta curricular e metodológica e resultados relativos de observações empíricas

Neíse Gaudencio Abreu

No presente capítulo, dou continuidade aos textos e apresentações feitas nos últimos cinco anos sobre a implantação de valores extraídos do Olimpismo que constituem uma proposta de Educação Olímpica Multicultural. Relato aqui resultados de observações de curto, médio e longo prazo.

Após os resultados de análise e interpretação da pesquisa de campo de caráter etnográfico, realizada em Olímpia, Grécia, com aproximadamente vinte nações envolvidas na relação ensino-aprendizagem¹, a proposta da Educação Olímpica foi implantada em uma instituição multicultural² de ensino no Rio de Janeiro, no programa curricular e extracurricular, com foco nos valores centrais do Olimpismo apontados por mim, mediante finalização da tese de doutoramento.

A implementação do programa foi consequência da revisão da filosofia da instituição em questão, e suas respectivas missão, visão, valores, crenças e princípios que a regem. Neste capítulo, proponho avaliar os resultados empíricos do programa que completa dez anos. Alunos³ que hoje estão com dezoito e dezenove

¹ Nas quais cinco categorias de análise foram eleitas: esporte como meio educacional, esporte de lazer, entendimento internacional, troca cultural e conceito de *fair play*.

² Esse grupo multicultural é representado por 40 nacionalidades, promovendo um estimulante ambiente internacional de aprendizado. Além disso, esse grupo multicultural tornar-se-á ainda mais globalizado, já que dos 95% de aprovados e aceitos em universidades, 41% ingressam em universidades norte-americanas, 49% em universidades brasileiras, e 8% em diversas universidades na Holanda, Japão, Chile, Espanha, Argentina, Reino Unido, Canadá, Finlândia, Noruega e França.

³ Opto pelo uso do gênero masculino aluno, alunos, educandos etc, referindo-me, a ambos os sexos.

anos (e cursam o 4º ano do ensino médio/*12th grade*) estavam, na época, na segunda série do ensino fundamental e vivenciaram integralmente a amplitude do conceito da Educação Olímpica multicultural⁴ com ênfase na inclusão, no *fair play*, na amizade construída⁵ e no respeito mútuo às diferenças culturais. Vale lembrar que mesmo considerando que entre 50% e 60% dos alunos são brasileiros, 99% desses foram alfabetizados em inglês. A instituição não é bilingue. A alfabetização é feita exclusivamente na língua inglesa, com o programa paralelo ESL (English as a second language). Sendo assim, o programa tem nomenclatura específica dentro do órgão legislador e regulador de credenciamento, que oficialmente reconhece a instituição internacionalmente⁶.

Segundo a minha observação a partir de 1989, até então, a filosofia da instituição em si já existia em várias áreas de ensino, de forma mosaica, passando a ser sistematizada e articulada horizontal e verticalmente de 1999 a 2009.

Os valores eleitos daquela instituição de ensino, pela comunidade docente e discente, através de pesquisa de campo e *workshops* foram: integridade, liderança, respeito, comunidade, otimismo, compromisso e, do inglês *compassion*⁷. O foco da instituição é o comprometimento com o aprendizado do aluno e do profissional do ensino. O compromisso da organização é de garantir que os educandos sejam aprendizes autônomos, resilientes, criativos, motivados e que assumam riscos apropriados.

Além disso, a organização institucional é comprometida em estruturar oportunidades para os alunos se tornarem comunicadores efetivos através do desenvolvimento de suas capacidades de compreensão complexas e fluentes na comunicação oral e escrita. Porém,

⁴ Concluí, na pesquisa, que os valores nucleares do Olimpismo são amizade construída e entendimento internacional.

⁵ Termo originado em consequência da pesquisa de campo feita pela própria autora, de caráter etnográfico, realizada em 1995, em Olímpia, na Grécia, com pós-graduandos em estudos olímpicos oriundos de 20 nações diferentes. O conceito foi consolidado por mim como um dos valores centrais do Olimpismo.

⁶ AdvancED (<http://www.advanc-ed.org/>) e pelo *Southern Association of Colleges and Schools and the State Board of Education*.

⁷ Empatia, consideração, cuidado e gentileza pelo outro.

o princípio mais importante que rege e inter-relaciona o docente com a filosofia de ensino da instituição é a capacidade que os alunos deverão ter de fazer conexões e analogias com o que é ensinado e sua realidade pessoal, acadêmica e, futuramente, profissional.

O programa foi implementado com abrangência em todos os níveis de ensino, sob o nome de *Character Education*⁸, formado por cinco componentes: ética e cidadania, liderança, tomada de decisão, serviços comunitários e *Outdoor Education*⁹. Outros programas extracurriculares da instituição que já existiam, continuaram a coexistir e são coerentes com os valores centrais eleitos pelo corpo docente e discente. São eles: associação de liderança estudantil (participam alunos de 10 a 19 anos), organização estudantil das nações unidas (participam alunos de 14 a 19 anos), *National Honor Society*¹⁰ (participam alunos de 13 a 19 anos), *Destination Imagination*¹¹ (participam alunos de 8 a 19 anos), Via Sapientia/viagens de estudo *in loco* (participam alunos de 12 a 19 anos), torneios esportivos nacionais e internacionais (participam alunos de 12 a 19 anos), retiro de conscientização sobre o uso de drogas (participam alunos de 10 e 11 anos), retiro de liderança e aventura (participam alunos de 11 a 19 anos), por exemplo.

Além desses programas específicos, houve a orientação e o treinamento docente adequado para a utilização sistemática da

⁸ Importante ressaltar que, em Português, esse conceito gira em torno da Educação para a cidadania, haja vista o termo “caráter” exercer um sentido diferente no âmbito educacional brasileiro.

⁹ Refiro-me ao aprendizado organizado que envolve experiências e jornadas nas quais estudantes de várias idades participam de desafios e aventuras sob a forma de arvorismo educacional, escalada, tarefas de problematizações em grupo etc, com o objetivo de superar adversidades e desenvolver a capacidade de administrar frustração e estresse oriundos principalmente do advento da adolescência. O processamento da vivência da experiência e a transferência do conhecimento adquirido que promovem a expansão da zona de conforto e o aprendizado em si é feita pelo facilitador através da metodologia de ensino chamada de *Experiential Education* – baseada nos estudos de John Dewey.

¹⁰ Organização norte-americana composta por alunos que se destacam na área acadêmica, de liderança estudantil, serviços comunitários e demonstração de cidadania.

¹¹ DI é uma organização para jovens de solução de problemas criativos, cujos objetivos são de incitar e promover o pensamento investigativo, desenvolver o espírito de equipe, colaboração e liderança.

metodologia de ensino relativo ao conteúdo programático das disciplinas. Essa metodologia, já citada em nota (10) anteriormente neste capítulo chama-se *Experiential Education* ou *Experiential Learning*.

Na construção/revisão curricular, optei por um formato que conduz à educação para a cidadania que tem no seu cerne valores universais de respeito às diferenças, com ênfase na educação permanente, na formação de cidadãos com responsabilidades globais, capazes de atuar e de repensar o mundo, desafiando-os para que desenvolvam seu potencial e realizem seus sonhos de forma ousada, transformadora, crítica e saudável nas esferas individual, coletiva e ambiental. Isso tudo através de um programa acadêmico com base no ensino regular formal¹², metodologicamente alinhavado e centrado na solução de problemas e tomada de decisão. O currículo é composto pelo conhecimento permanente e é direcionado e delineado para ir ao encontro desses valores. Os alunos são motivados a se engajarem em uma comunidade multicultural e a se tornarem cidadãos críticos e independentes, compromissados com a sociedade. São as ideias gerais, que vão além dos fatos distintos ou das habilidades e têm como objetivo focar nos grandes conceitos e princípios. Estes podem ser transferidos e aplicáveis a situações novas dentro ou além da própria disciplina. Alunos utilizam-se desse conhecimento em diferentes circunstâncias, como ao estudar as democracias emergentes no terceiro mundo ou em discussões éticas sobre violação de regras esportivas.

Exemplificando a elaboração do currículo, considero o gráfico seguinte tendo como primeiro estágio os resultados desejados e a determinação das atividades como última etapa. A escolha da implementação desse *software* é baseada no currículo *on line Rubicon atlas*¹³ e na técnica *Backward Design*¹⁴.

¹² A instituição em questão oferece três diplomas: o brasileiro – obrigatório para cidadãos brasileiros – o americano – obrigatório para cidadãos norte-americanos e o *International Baccalaureate diploma*, reconhecido e aceito mundialmente, facultativo.

¹³ Atlas Curriculum Mapping, Version 6.9.2- © Copyright 2009, Rubicon.

¹⁴ *Backward Design* é o método pedagógico de esquema curricular no qual os objetivos de ensino são determinados antes do conteúdo e das atividades. A ideia é ensinar em



Figura 1.

A avaliação desse processo deverá refletir as oportunidades oferecidas aos estudantes a fim de indicar seus entendimentos do conteúdo e as habilidades adquiridas. Com o propósito de congregar evidências do aprendizado. As avaliações devem ser claramente explicadas e apresentadas aos estudantes através da listagem dos indicadores e dos critérios, para que os mesmos estejam cientes e saberem exatamente como serão avaliados e o que é esperado. Podem inclusive participar do processo de elaboração desses indicadores, como ocorreu na uniade de vólibol, nível 1, na 6ª série, na referida instituição de ensino. Avaliações diagnósticas, formativas e somativas, devem possuir uma proposta de avaliação *para o* aprendizado ao invés da avaliação *do* aprendizado – do inglês *assessment for learning rather than assessment of learning*¹⁵. O processo de avaliação

direção a esses objetivos, garantindo que o conteúdo permaneça focado e organizado promovendo melhor entendimento dos mesmos por parte dos educandos. Esse método não é novo, porém ainda desafia o método tradicional de planejamento curricular, no qual relatada uma longa lista contetudística a ser ensinada. A metáfora utilizada do *Backward Design* é o mapa rodoviário, cujo destino é decidido antes da escolha da rota a ser seguida.

¹⁵ http://www.qca.org.uk/qca_4336.aspx

deverá ser observável e mensurável, diretamente alinhado com o núcleo de valores, variados de tal forma que abordem os diferentes estilos de aprendizagem. Quanto mais variada a forma e o processo de avaliação, mais justo e abrangente será em relação à diversidade dos educandos e conseqüentemente da comunidade multicultural. Esta inclui a demonstração de habilidades na aquisição do conteúdo de ensino, participação em discussões em classe, apresentação de projetos, testes, provas, assim como os trabalhos a serem feitos em casa, tradicionalmente conhecidos. Em uma mesma unidade de ensino de Educação Física, o aluno é avaliado de várias formas, a fim de proporcionar o aprendizado através da avaliação. Dilemas morais, por filmes, cenários e situações reais de conflitos são processadas com técnicas de grupo, a fim de promover a análise crítica do conteúdo de ensino e valores morais da prática esportiva durante as aulas de Educação Física como componente curricular. O resultado da implantação de valores centrais do Olimpismo é visível na prática esportiva competitiva, como a manifestação constante do conceito de *fair play* a seguir. Irei relatar as observações relativas à prática esportiva competitiva como atividade extracurricular e manifestações regulares de *fair play* como consequência do conceito de amizade construída, tolerância e respeito à diversidade cultural.

Até o início de 2005, as competições esportivas que envolviam 250 jovens de 14 a 19 anos eram condecoradas com o *Sportsmanship Award*, atribuído ao colégio que, ao final da competição, demonstrasse, como um todo, o espírito esportivo da maioria dos seus atletas. Contudo, além de subjetivo, o julgamento do merecedor do troféu, era escolhido pelos diretores das respectivas escolas, e os fatores indicadores da desclassificação era determinado pelos erros ou deslizes cometidos antes, durante ou após os jogos. Brigas e discussões eram constantes nos torneios. O troféu não tinha apropriação de valor por parte dos alunos-atletas. Durante a entrega, o mesmo era motivo de ironia e classificado como prêmio de consolação. Alunos, treinadores e diretores estavam insatisfeitos com o propósito do prêmio de melhor espírito esporti-

vo, que era focado nos pontos negativos, – a escola que cometia menos erros – ao invés de enfatizar os pontos positivos. Veio a ideia então de importar e adaptar o modelo do *Green Card*, utilizado por alguns alunos e treinadores nos torneios escandinavos e estimulado pela FIFA¹⁶. O entendimento da filosofia do *Green Card*¹⁷ foi explicado, aplicado e utilizado por todos os participantes dos torneios e, ao final de 2006, todos já estavam familiarizados com os procedimentos e ritual estabelecidos pelos grupos envolvidos. Foram estabelecidos princípios e direcionamentos para a futura implantação do *Green Card*¹⁸.

A partir do final de 2005, os diretores atléticos das quatro maiores escolas internacionais resolveram implementar uma versão adaptada do *Green Card* que expandiu-se a mais de 500 alunos atletas participantes de pelo menos seis torneios anuais em Sapucaí Mirim, um rancho, cidade na divisa de Minas com São Paulo, que sedia todos os torneios de escolas internacionais do Brasil.

Diante da observação sistemática e regular de monitores, árbitros, treinadores, professores e diretores atléticos, nos últimos quatro anos, em que jovens pertencentes a grupos multiculturais se encontram várias vezes por ano, por dias consecutivos, observei que houve mudanças significativas no comportamento desses jovens de 12 a 19 anos antes, durante e após as práticas esportivas

¹⁶ http://www.guamfootball.com/event_fairplay.php, por exemplo.

¹⁷ Filosofia do *Green Card*: espírito esportivo e *fair play* são fundamentais para a filosofia e missão dos torneios pertencentes ao conselho atlético das escolas internacionais e estes são temas centrais do programa atlético de cada escola membro. A proposta do *Green Card* é honrar e reforçar esses ideais após cada jogo. Receber o *Green Card*, seja na vitória ou na derrota, é, ao mesmo tempo, uma honra e uma responsabilidade; honra, pois você foi reconhecido pelos seus adversários como um atleta que exhibe o mais alto nível de espírito esportivo, e responsabilidade, porque gera a expectativa de manutenção e sustentação da excelência que vêm com essa honra.

¹⁸ Critérios: atleta de cada time que exhibe os ideais do espírito esportivo e *fair play* de cada jogo; não se relaciona necessariamente com popularidade ou habilidade; a linguagem corporal, verbal e gestual, assim como a interação com fãs, treinadores adversários e arbitragem devem ser de natureza positiva; o atleta não grita nem discute com sua própria equipe; respeita a equipe adversária e os espectadores e não os provoca com insultos e gestos; acata e respeita as decisões da arbitragem; demonstra preocupação com jogadores machucados, independentemente a qual time pertençam; o ganhador do *Green Card* não celebra excessivamente nem usa de vocabulário chulo.

competitivas, em relação aos seus companheiros de equipe e, principalmente em relação aos adversários, como consequência da implantação de valores centrais do Olimpismo, tais como amizade construída – oriunda do convívio e do conhecimento do outro e implantação e prática do *fair play*. Um dos diferenciais dessa prática, deve-se ao fato de que a eleição e a atribuição da manifestação de atitudes pró-esportivas se dão por parte de seus próprios adversários, logo após a derrota e a vitória. Esse fato exerce uma tremenda valorização por parte dos alunos-atletas que reconhecem significado no ritual, na premiação e manifestam desejo de também serem mercedores do cartão.

Conclusões

Através deste texto, é importante perceber que, na práxis de qualquer implementação de uma proposta de Educação Olímpica multicultural, devem ser consideradas ambas esferas, macro e micro. Considerando as características do conceito macro de um conjunto de valores, composto por codificação e controle, interconexões globais e valores imutáveis. Categorias estas que estão ao redor do universalismo olímpico. No entanto, as características do conceito micro são compostas por interpretações particulares, adaptações plurais, condicionais e dependentes, diferenças culturais, compondo um pluralismo olímpico. A compreensão dialética do movimento espiral da prática-reflexão-práxis-reflexão é similar e coerente com a metodologia escolhida para implementação e com o despertar dos valores centrais do Olimpismo. Admito, porém, que a mudança intrínseca dos comportamentos apresentados por atletas e alunos submetidos ao processo de conceitos e prática do *fair play*, amizade construída e respeito às diferenças culturais, faz-se mais evidente quando a instituição incorpora os valores filosóficos nos quais acredito. Por vezes, esses valores estão mascarados com conotações diferentes e necessitam ser aplicados no âmbito da prática esportiva.

O compromisso do educador é de facilitar experiências que ajudem os alunos a se tornarem culturalmente conscientes, sensí-

veis às necessidades sociais, capazes de tomar decisões éticas e prontos para exercer diferentes papéis de liderança. Através da prática esportiva com intervenção pedagógica preparada, é possível construir um ambiente de aprendizado cujos alunos são felizes e saudáveis e exercem o respeito a si e aos outros. O compromisso com a diversidade enriquece o sistema escolar através do reconhecimento das contribuições de ideias e valores de diferentes culturas. Pesquisas demonstram que cognitivamente e afetivamente, uma comunidade multicultural promove o pensamento diferente e criativo, que torna os indivíduos capazes de explorar situações de várias perspectivas.

Referências

ABREU, N. G. *Multicultural Responses to Olympism – An Ethnographic Research in Ancient Olympia, Greece*. (Doctor Thesis). Rio de Janeiro: UGF, 1999.

ABREU, N. G. *Athletic Handbook*. EARJ publisher, 2009.

AMERICAN SCHOOL OF RIO DE JANEIRO. *Regimento Escolar*, Student and Faculty Handbook.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KAREN, W. *The Theory of Experiential Education*. Mitchell Sakofs, Jasper S Hunt, Jr editors, 1995.

LIPONSKI W. Olympic Universalism vs Olympic Pluralism: Problems of Eurocentrism. In S. Kang, J. MacAloon, R. Da Matta (eds). *The Olympics and East/West and South/North Cultural Exchange*. Seoul: The Institute for Ethnological Studies, Hanyang University, 1987, p. 513-528.

MACALOON J. The turn of the two centuries: sport and the politics of Intercultural relations. In F. Landry, M. Landry & M. Yerlès (eds). *Sport... The Third Millennium*. Canada: Les Presses De L'Université Laval, 1991, p. 31-44.

PARRY, J. The moral and cultural dimensions of Olympism and their educational application. In: *International Olympic Academy. 34th session*. Ancient Olympia: International Olympic Academy, 1994, p 181-195.

VELHO, G. *Projeto Metamorfose. Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

Parte IV

Educação Olímpica em museus esportivos

Christian Wacker

Museus como espaços educativos

O museu moderno há muito abandonou seus objetivos originais. Para o benefício de seus visitantes, a antiga escola de ensino médio de Theophrast, o *Lykeion*, em Atenas, fundada por Aristóteles, já continha um “Museion”, no século IV a.C., que contava com uma galeria, não apenas de importantes filósofos, mas também de estadistas (Lynch, 1972; Wacker, 1996)¹. Mais tarde, estas funções começaram a ser desempenhadas pelas grandes coleções, por exemplo, do Louvre, em Paris; do Prado, em Madri, ou de outros museus nacionais, assim como pelas muitas coleções particulares de pequenos principados e de prósperas famílias burguesas. Objetos de valor também eram exibidos nessas coleções, sendo sua principal função a de satisfazer os desejos de engrandecimento de indivíduos em particular, aristocracias, monarcas e nações. Embora, desde a Renascença, coleções de objetos tenham sido reunidas, mantidas, expostas e, dessa forma, parcialmente conservadas, foi a partir do século XX que foi descoberto o potencial de se explicar as exposições. Hoje, isso define uma parte essencial das mundialmente aceitas diretrizes do Conselho Internacional de Museus (ICOM). De acordo com seus estatutos, “coleccionar, armazenar, exibir, conservar”, bem como “promover o conhecimento” são precisamente os cinco fatores que definem um museu moderno (Lewis, 2006)².

A explicação de bens culturais possui uma longa tradição nos *tours* de cidades, castelos e mosteiros. Por exemplo, já no início do século XX, o famoso *Haute Königsbourg*, perto de Estrasburgo,

¹ Diogenes Laertios V 51-57.

² Para os padrões da American Association of Museums, ver: www.aam-us.org.

na França, foi projetado como atração turística e visitas guiadas foram organizadas pela população local³.

Nas décadas de 1920 e 1930, em particular, os museus começaram a treinar guias especializados, que garantiam uma apresentação estruturada. Em meados da década de 1930, havia até um gramofone no *Märkisches Museum*, em Berlim, que, de forma acústica, transmitia o conhecimento oficial como uma versão inicial do “áudio-guia” dos dias de hoje (Wacker, 2001). Naqueles primeiros dias, a informação era geralmente informal, ou seja, eram explicações sobre as exposições comunicadas aos destinatários ou visitantes sem interação ou *feedback*.

Foi somente após a década de 1960 que os especialistas em educação começaram a cuidar de forma sistemática dos museus. Visitas guiadas eram projetadas em torno das exposições, inicialmente para adultos e, muito mais tarde, para grupos de crianças e jovens. Neste sentido, os Museus de História Cultural são pioneiros. Por exemplo, já na década de 1970, o *Deutsches Museum*, em Munique, encorajou jovens a participarem e a interagirem com as exposições. A interação com os visitantes do museu era promovida ativamente, e educadores interessados nos processos de aprendizagem tornaram-se os administradores do museu⁴. Atualmente, é inconcebível se pensar em grandes museus sem especialistas em educação de museu. São eles que desenvolvem *tours* temáticos, criam salas especiais para experimentação e montam o já lendário jogo de ferramentas do museu, como um tipo de instrumento de dissecação montado para a investigação de artefatos. Hoje, os museus e seus especialistas em educação desempenham um importante papel nos sistemas educacionais; a este respeito, vale mencionar o projeto ‘Escola e Museu’ desenvolvido em toda a Alemanha⁵. Assuntos específicos são intencionalmente delegados para os museus como o processo de entender a história do Holocausto, no *Yad*

³ O castelo foi restaurado, como muitos outros, pelo Imperador Guilherme II, entre 1900 e 1908, para comemorar o passado glorioso da Prússia e atrair turistas ao local.

⁴ Para uma visão da enorme variedade de ofertas, ver: www.deutsches-museum.de/en/information.

⁵ www.schule-museum.de (somente em alemão).

Vashem, em Israel ou nas frequentemente reprojctadas exposições dos centros de documentação dos campos de concentração, na Polônia e na Alemanha. O mesmo aplica-se, é claro, a outras faculdades e períodos históricos, tais como a Antiguidade Romana e a Idade Média. Os Museus de História Natural, Indústria, Tecnologia, Arte, bem como outros museus especializados, cumprem sua função como instituições educacionais extracurriculares e são cada vez mais populares. Programas educativos são desenvolvidos não apenas para exposições permanentes nos museus, mas também para exposições especiais específicas. Algumas dessas exposições especiais são desenvolvidas primeiramente para classes escolares, dessa forma, também estimulando o intercâmbio entre a escola e o museu.

Museus olímpicos e esportivos como espaços educativos

Os programas na área da educação extracurricular são encontrados em praticamente todos os tipos de museu. Contudo, os museus esportivos, que apenas nas últimas duas décadas se estabeleceram como um grupo específico, constituem uma exceção. Aqui, não estamos nos referindo às muitas coleções mantidas por clubes esportivos ou as centenas de halls da fama, especialmente nos países de língua inglesa⁶, mas àqueles museus que possuem um *background* temático ou histórico-cultural do esporte e geralmente operam de acordo com as diretrizes do ICOM. Em regra, estes museus esportivos possuem uma orientação nacional (p. ex. o *Musée National Du Sport* – Museu Nacional do Esporte, em Paris) e/ou Olímpica (tal como o *Deutsches Sport & Olympia Museum, Köln* – o Museu Olímpico e de Esportes da Alemanha, em Colônia). A especificação dos diversos tipos de museus esportivos nem sempre pode ser claramente definida, como é o caso, por exemplo, do *National Sports Museum* da Austrália. Este museu serve como

⁶ Halls da fama e outros museus esportivos são organizados pela *International Association of Sports Museums and Halls of Fame* – IASMHF; www.sportsheritage.org.

patrimônio nacional, possui um braço Olímpico e sedia um hall da fama para o críquete – tudo sob o mesmo teto.

O mais antigo Museu Olímpico é o *Musée Olympique* de Lausanne, na Suíça, aberto em 1993, muito embora a ideia de criar um museu tenha sido levantada por Pierre de Coubertin, em 1915, e, desde então, salas de exposição tenham existido em várias localizações da própria cidade de Lausanne. A necessidade de se educar através desse *Musée Olympique* logo foi reconhecida, pois “deve ser um museu no conceito moderno e não mais uma necrópole onde objetos são cuidadosamente guardados” (Berlioux, 1969, p. 130). Já em 1969, Monique Berlioux enfatiza que o armazenamento de souvenirs deve ser melhorado por amostras de áudio e conferências, além disso, o esporte e a arte devem definir uma aliança. Em um discurso pronunciado na ocasião da abertura do *Musée Olympique*, em 1993, Norbert Müller definiu a missão de um Museu Olímpico como sendo um local para interferir e educar, devido à dimensão pedagógica e filosófica do Olimpismo (Müller, 1993, p. 309). Um Museu Olímpico deve enfatizar acentos de harmonia no sentido da educação integral reivindicada por Pierre de Coubertin. A educação começa ao se dar à mente imagens para se pensar.⁷ O que poderia ser mais razoável do que também aproveitar a oportunidade para oferecer Educação Olímpica como uma atividade extracurricular em museus esportivos (Olímpicos)?

Graças à iniciativa do IOC e do seu *Musée Olympique*, em Lausanne, uma dúzia de museus semelhantes se uniu em uma rede, o que não apenas simplifica projetos conjuntos, mas também define funções em comum para os museus esportivos (Olímpicos). As experiências dos museus esportivos (Olímpicos) demonstram que exatamente nestas instituições a comunicação desempenha um papel fundamental. O Movimento Olímpico funciona somente ao se promover seus ideais em estádios, na mídia e, é claro, em museus.

⁷ Esta frase, citada em Girginov, V.; Parry, J.; Harris, J. Olympic Education and Technology, in: Olympic Review Fev/Mar 2001, p. 24, é também – e especificamente – válida para os Museus Olímpicos.

O que é Educação Olímpica?

O termo *Educação Olímpica* foi introduzido por Norbert Müller e passou a ser utilizado na Alemanha a partir de 1975, caracterizado por Müller, que através de sua influência em várias instituições definiu seu conteúdo (Müller, 2007). Primeiramente, a Academia Olímpica Internacional, que, desde 1961, localiza-se às margens da antiga Olympia, é responsável pela promoção do Ideal Olímpico e é vista como a principal Instituição de Educação Olímpica (Müller, 1961, 1994, 1995)⁸. Além disso, as Academias Olímpicas nacionais, geralmente associadas aos Comitês Olímpicos Nacionais, são responsáveis pela implementação e pela distribuição das principais regras da Carta Olímpica. A Carta do IOC obriga os comitês a promulgarem “os princípios básicos do Olimpismo em nível nacional. Em particular, eles cuidam do estabelecimento e das atividades das Academias Olímpicas Nacionais, dos Museus Olímpicos e dos programas culturais relacionados ao Movimento Olímpico”⁹. Assim, a base do Olimpismo é a relação entre o esporte, a cultura e a educação, o que está de acordo com a principal função dos Museus Olímpicos.

Em “Educação Olímpica”, Norbert Müller baseia-se nos conceitos educacionais de Pierre de Coubertin, o primeiro a falar de uma *pédagogie olympique* em 1918 (Coubertin, 1919) e a descrever seu sistema de uma educação integral no contexto de uma *pédagogie sportive* geral (Coubertin, 1922). A harmonia entre o corpo e a alma era um dogma central da educação esportiva, principalmente na França; esta harmonia era desejada e exigida pelo educador Coubertin. De qualquer forma, Coubertin via a si mesmo mais como um especialista em educação do que como um “funcionário público” do esporte, ou mesmo como um estrategista do esporte, e expressa os princípios da Educação Olímpica nesta citação bem conhecida. “Isto em nada tem a ver com a Educação Olímpica. O Olimpismo não é um sistema, é um estado de espírito” (Coubertin, 2000, p. 548). O ecletismo de Coubertin nunca definiu os princípios

⁸ Para a história da Academia Olímpica Internacional, ver também www.ioa.org.br

⁹ Carta Olímpica, Regra 31, 2.1.

os fundamentais da Educação Olímpica em detalhes nem mesmo escreveu um regulamento, mas repetidamente lidou com o assunto em inúmeros relatos e artigos. Em suas reflexões, duas premissas básicas desempenham um papel essencial: a ideia de paz e a ideologia do Olimpismo.

Logo após os primeiros Jogos Olímpicos de 1896, em Atenas, ficou óbvio que as tentativas de Coubertin em prol de uma reforma educacional não podiam ficar restritas à França. Com a participação de várias nações, cresceu o desejo de se propagar a paz entre as nações. Os atletas participantes deveriam demonstrar, como “Embaixadores da Paz”, que as mais diferentes culturas poderiam ser unidas através do esporte.

(...) Desde o princípio, a intenção de Coubertin se concentrou em uma interação entre nações unidas pelo entusiasmo pela paz e por um internacionalismo pacifista que estabeleceria uma orquestração conjunta em suas ambições pacíficas¹⁰.

A preocupação com a antiguidade junto com a filosofia contemporânea inspirou Coubertin a desenvolver uma ideologia, a qual ele mesmo chamava de Olimpismo. “O Olimpismo embarca, como em uma aura, todos aqueles princípios que contribuem para a melhoria da humanidade” (Coubertin, 1918, 1917, p. 20). Atrás disso, esconde-se um ideal de universalismo de Coubertin, amante da cultura grega, fiel ao famoso pensamento de Juvenal, *mens sana in corpore sano* (mente sã em corpo são)¹¹.

Uma vez que a força física está basicamente ligada à força de vontade, o atleta deve seguir sempre rumo ao alcance do inalcançável. Aqui, o atleta também é visto como o exemplo de Homem que luta para alcançar algo que talvez pareça impossível.

¹⁰ “Ein Zusammenspiel von friedensbegeisterten Nationen und einem die friedliche Ehre der Nation zeremoniell herausstellenden Internationalismus war von Anfang an das, was Coubertin intendierte.” Müller, N., Olympische Erziehung, in: Grupe, O; Mieth, D. (ed.), Lexikon der Ethik im Sport, 1998, p. 386.

¹¹ Juvenal, sátira 10, 356. Esta famosa citação *Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano* (deve-se suplicar [aos deuses] que haja mente sã num corpo são) foi, com frequência e também por Pierre de Coubertin, mal interpretada. Juvenal (60 to 127 d.C.) deve ser interpretado em um contexto religioso; ele nunca enfatizou a causalidade de que apenas um corpo são pode ter uma mente sã.

Estes esforços formam o caráter e o movimento. De acordo com Coubertin, o homem não pode ser definido; ele não é o que é, mas o que pode se tornar. Assim, o Olimpismo não é um conjunto de regras, mas, sim, uma ideologia de ambição, tentativa e esforço. Qualquer um que pensa em termos de perfeccionismo e torna a realização total de seus objetivos uma condição básica deixa de entender Coubertin e seu Olimpismo (Müller, 1998, p. 395).

Diferentemente do treinamento especializado em áreas amplamente diversas, a Educação Olímpica busca a dedicação global, integral e total, tanto física quanto mental, do indivíduo. A Educação Olímpica é possível para todos, independentemente de idade, profissão, raça, nacionalidade ou religião. Diferentemente das tentativas dos modelos de educação não esportivos, Coubertin colocou um enorme valor em uma ética do esporte ou *religio athletae* para ser capaz de realizar um objetivo educacional integral (Müller, 1998). Ele apoiou de forma sólida a promoção do esporte e do exercício físico nas escolas e repetidas vezes enfatizou o papel das associações esportivas. Suas ideias a respeito do ginásio antigo como centro de treinamento teórico e prático devem ser projetadas em centros esportivos municipais ou de instituições educacionais. O maior desejo de Coubertin para um *Centre d'études olympiques* infelizmente nunca foi realizado durante sua vida, embora o regime Nacional Socialista, sob a liderança de Carl Diem tenha mantido tal centro, em Berlim, entre 1938 e 1944 (Müller, 1975). Espera-se que os *Centros de Estudos Olímpicos* de hoje assumam as funções de Educação Olímpica concebidas por Coubertin, bem como as atualizem e as utilizem.

Educação Olímpica em escolas

Há mais de 90 anos, a *pédagogie olympique* de Coubertin foi descrita pela primeira vez dentro de um contexto histórico, que não pode ser comparado com o presente (Coubertin, 1922). Contudo, é ainda relevante e, graças à sua natureza integral, atualmente pode ser utilizada em nossas escolas. Os professores e especialis-

tas em educação adotaram a Educação Olímpica de uma forma substancialmente atualizada pelo Ommo Grupe, que, por sua vez, definiu seis características de uma Educação Olímpica moderna, considerando-as fundamentais para um futuro Olímpico¹².

1) A ideia de uma educação harmônica do homem como um todo

A pessoa jovem deve ser educada não apenas intelectualmente, mas também fisicamente. A educação física e intelectual deve ser alcançada em medidas iguais e de forma harmônica para alcançar satisfação para todos. Aqui, a escola de esportes desempenha um papel central como reflexo dos Jogos Olímpicos para todos. Para alcançar este ideal de harmonia, arte e música, por exemplo, devem estar enraizadas nas competições esportivas.

2) A ideia da busca pela perfeição humana

Seguindo o antigo ideal de virtude (*arête*, em grego), Coubertin definiu o objetivo de sempre se buscar dar o melhor, tanto como atletas nos Jogos Olímpicos, quanto como alunos em eventos esportivos escolares. O principal objetivo não é, de fato, ser o melhor, mas alcançar o mais alto nível de desempenho pessoal e buscar a perfeição. Cada indivíduo deve tentar fazer o seu melhor dentro de suas próprias capacidades e em comparação com outros em grupos de pares. Este princípio aplica-se a todos, incluindo os fracos, os desprivilegiados e os deficientes.

3) O compromisso voluntário com princípios éticos

Coubertin descreveu o conceito de *Fair Play* como *l'esprit chevaleresque*, significando o respeito pelos princípios éticos

¹² Grupe, O. *Olympismus und Olympische Erziehung – Abschied von einer großen Idee?* in: Evangelische Akademie Bad Boll (ed.), *100 Jahre Olympische Spiele – moderner Sport zwischen Pädagogik und Profit. Protokolldienst 3/97*, 1997, p. 52-65; Müller, N. *Olympische Erziehung*, in: Grupe, O.; Mieth, D. (ed.), *Lexikon der Ethik im Sport*, 1998, p. 391-394; Franceschi Neto-Wacker, M. *Educação Olímpica, Olimpismo e Eiritmia* (neste volume).

cos como base da vida e da coexistência humanas (Coubertin, *et al*, 1908, p.108-110). É essencial aderir às regras, comportar-se de forma justa e, assim, também dar um bom exemplo aos outros.

4) A ideia de amadorismo

Embora este ideal na arena da competição olímpica tenha sido, há muito, abandonado, ele ainda desempenha um papel importante na Educação Olímpica. Atualmente, a maioria dos atletas ainda são amadores e circulam muito longe da influência comercial e da mídia. Desta forma, a busca pela perfeição independente, de acordo com a ideia de amadorismo de Coubertin, continua válida.

5) A ideia de Paz e Entendimento Internacional

Novamente, o internacionalismo é um dogma central de uma sociedade tolerante. O conhecimento de culturas estrangeiras e a troca de ideias como estas é um dos componentes mais importantes dos Jogos Olímpicos como “Evento Global pela Paz”. Assim, aqui, os Jogos Olímpicos também servem como um exemplo para a escola-vida diária e a desejada integração em nossa sociedade multicultural.

6) A promoção de Desenvolvimentos de Emancipação

A função educativa das escolas, de ensinar a tolerância e a aceitação de ideias novas e diferentes está de acordo com a ideia de um tratamento igual e de direitos iguais de nações e formas de esporte nos Jogos Olímpicos.

Os Jogos Olímpicos desempenham um papel exemplar na Educação Olímpica, ou seja, os ideais educacionais não podem ser vistos independentemente deste grande evento esportivo. Isso, no fundo, constitui o “Olímpico” específico de uma Educação Olímpica. Não podemos negar que os atletas desempenham uma função exemplar da qual a Educação Olímpica deve aproveitar, se positiva. Heróis morais do esporte representam princípios olímpi-

cos como a ideia de internacionalismo; são símbolos de seres humanos buscando a perfeição e o desempenho máximo e a personificação da justiça e do respeito mútuo. Contudo, é importante não reduzir a Educação Olímpica à educação esportiva, mas sim lidar com os “sujeitos olímpicos” nos mais variados campos ou, até melhor, em campos, interdisciplinares. O cerimonial dos Jogos Olímpicos, em particular, e os programas culturais associados são perfeitamente adequados para este propósito.

A implementação da Educação Olímpica em escolas e universidades tem uma longa tradição na Alemanha. Desde a década de 1950, a Sociedade Olímpica Alemã sente-se obrigada a desempenhar esta função educativa; a Diretoria da Academia Olímpica do NOC introduziu o ensino de uma educação adicional nas escolas e apoiou a promulgação da Educação Olímpica com materiais didáticos (Naul, 2007, p. 62-75). A recém-fundada Academia Olímpica Alemã do DOSB assumiu este legado em 2007. Hoje, as informações a respeito da Educação Olímpica encontram-se amplamente disponíveis na internet¹³. Esta presença na mídia deve ser vista como uma oportunidade para melhorar ainda mais a promoção do desejo de Coubertin de termos uma *pédagogie olympique*.

Educação Olímpica em museus esportivos e olímpicos

As interfaces e possibilidades para a implementação da Educação Olímpica em museus são multifacetadas e devem ser vistas como uma extensão da escola e dos currículos adicionais. A rede de Museus Olímpicos, em particular, mencionada anteriormente, é idealmente adequada para a introdução de programas apropriados, ou, se esses já existem, para ampliá-los e refiná-los. No *Musée Olympique*, em Lausanne, uma grande seleção de programas explica vividamente a ideia olímpica e o Olimpismo em uma exposição baseada em mostras, filmes e imagens (Musée Olympique Lausanne, 2002). Isso pode ser feito na forma de visitas guiadas,

¹³ Para uma visão geral, ver: http://www.olympia-ausstellung.de/Links_2.html.

oficinas, ou séries de palestras. O potencial de um museu esportivo olímpico está em seu acervo, ou seja, através de uma tocha, de uma roupa esportiva ou de uma medalha de um atleta conhecido, os visitantes podem se envolver direta e emocionalmente. Grandes museus esportivos olímpicos que possuem coleções atraentes utilizam tais oportunidades para contar histórias do Movimento Olímpico e para combinar os princípios do Olimpismo com souvenirs de heróis olímpicos e seus desempenhos exemplares. Isso aplica-se não apenas no *Musée Olympique* do IOC como Museu Olímpico Internacional, mas também nos Museus Olímpicos nacionais, tais como o Museu do Esporte finlandês, em Helsinki; o Museu de Esportes Olímpicos, em Seoul; ou o Museu Olímpico, em Barcelona, aberto em 2006. Estas instituições são apenas alguns exemplos que demonstram como a Educação Olímpica em museus pode dar certo¹⁴.

Utilizando o Museu Olímpico e Esportivo alemão, em Colônia como exemplo, será demonstrado de que forma e com qual intensidade a Educação Olímpica pode ser implementada em um museu de esportes olímpicos (Wacker, 2005). O Museu Olímpico e Esportivo alemão abriu suas portas ao público em 26 de novembro de 1999. Até hoje, o museu tem sido operado de forma privada, sob égide da Federação Esportiva Nacional Alemã DOSB e de praticamente todas as Federações Esportivas estaduais alemãs.

Desde a sua abertura, tem sido registrado um aumento gradual do número de visitantes ao museu. Em 2007, por exemplo, 150.000 pessoas observaram a instituição, colocando, dessa forma, o Museu Olímpico e Esportivo alemão entre os seletos 8% dos museus nacionais com o maior número de visitantes; 70% desses visitantes provêm de turmas de escolas e grupos de associação; 20% são famílias, e 10%, indivíduos. De forma atraente e informativa, o museu oferece, em 2.000 m², um insight sobre a história do desenvolvimento do esporte. A variedade inclui desde os antigos Jogos Olímpicos, via ginastas alemãs e esportes ingleses, até os

¹⁴ Esta visão pode ser ampliada em Vamplew, W. Facts and Artefacts: Sports Historians and Sports Museums, in: *Journal of Sports History* 2/25, 1998, p. 268-270.

Jogos Olímpicos de Berlim e Munique. A variedade cobre esportes organizados e de lazer, bem como diversas estações individuais dos esportes profissionais atuais (futebol, ciclismo, boxe, corrida). Não apenas grandes momentos esportivos, mas também os lados mais sombrios do esporte são sublinhados ao se combinar objetos originais e moderna tecnologia de apresentação. Ao mesmo tempo, o visitante aprende muito sobre o potencial e a natureza do esporte, incluindo desempenho, justiça, espírito de equipe, cooperação pacífica e entendimento internacional. A adoção e a implementação desses valores podem não apenas ser observadas na exposição, mas também experimentadas imediatamente, no teto do museu, em uma participação esportiva ativa. Assim, particularmente para as crianças e os adolescentes, o museu é um local único para ganhar conhecimento e experiência de forma agradável e divertida.

Os programas educativos que acompanham o museu são adaptados às faixas etárias. Durante as visitas guiadas, acompanhadas por participação esportiva, as crianças, os adolescentes e os adultos conhecem um museu “vivo e ativo”. Já há alguns anos, o museu vem utilizando o conceito de *edutainment* (educação e entretenimento), ou seja, os visitantes são, ao mesmo tempo, informados e entretidos¹⁵. Além disso, o esporte e a diversão são usados para temperar os programas que estão sendo oferecidos. Os assistentes do Museu Olímpico e Esportivo alemão não se consideram instrutores, mas sim educadores, que instigam os visitantes a pensar sobre conteúdos e atividades que treinam uma consciência crítica e buscam fomentar o uso do conhecimento adquirido. O potencial do museu vai além dos métodos de educação formal e informal, como aplicados nas escolas. A educação e, particularmente, a Educação Olímpica no museu não está ligada a um currículo e não pre-

¹⁵ Na década de 1990, os primeiros museus do esporte começaram a educar através do entretenimento. A utilização desses conceitos foi apresentada pelo Museu Nacional de Corrida e pelo Hall da Fama, em Saratoga Springs, NY, e pelo Museu do Esporte, em Praga, durante uma avaliação feita por Wray Vamplew. Ver também Vamplew, W. Facts and Artefacts: Sports Historians and Sports Museums, *In: Journal of Sports History* 2/25, 1998, p. 274.

cisa ser sistematizada. Os programas são modulares, podem ser repetidos e contém incentivos independentes, que vão além de um programa de educação formal.

Ao combinar um tour teórico guiado com atividades práticas e esportivas, muitas atividades educacionais (esportivas) extracurriculares, fora da escola, se tornam disponíveis, proporcionando, desta forma, a base para a implementação de uma Educação Olímpica. Nas seções individuais, a explicação teórica de valores é transmitida com base em exemplos históricos; já outras estações, proporcionam uma ligação direta para a ativação da participação esportiva. Por exemplo, o assunto “Agressão” é ilustrado pela famosa raquete de tênis quebrada de Boris Becker. Também é possível avaliar os limites próprios em um ringue de boxe. Temas centrais, como “Autoconsciência” ou “Limites do Desempenho”, podem não apenas ser ensinados em tais estações, mas também experimentados. Estas estações e seções estão incluídas no tour guiado tipo padrão do Museu Olímpico e Esportivo alemão; em visitas guiadas especiais, é dada até mais ênfase aos elementos ativos. No chamado tour guiado ativo, adolescentes e adultos podem experimentar não apenas formas de esporte tradicionais, históricas, mas também formas esportivas culturais específicas com referência direta a materiais fotográficos, a filmes e ao acervo. Pode-se até praticar *rappel* no prédio do museu!

No conceito de exposição permanente, as exposições, as imagens e a mídia são selecionadas de forma intencional de maneira que, em cada caso, com base em diferentes exemplos, as ideias de perfeição humana, os princípios éticos, a ideia de paz e outros dogmas da Educação Olímpica possam ser apresentados de forma surpreendente. Estas instalações, combinadas com a representação de grandes heróis dos esportes olímpicos, que desempenham um papel importante como exemplos na Educação Olímpica, fazem do Museu Olímpico e Esportivo alemão um local único para experimentar o *espírito olímpico*.

Referências

- BERLIOUX, M. Re-Organization for the Olympic Museum. *In: Olympic Review 18*, 1969.
- COUBERTIN, P. Les “trustees” de l’idée olympique. *In: Revue Olympique*, July 1908.
- COUBERTIN, P. Lettres Olympiques (III). *In: La Gazette de Lausanne*, 294 (26th Oct) 1918.
- COUBERTIN, P. Lettres Olympiques (IV). *In: La Gazette de Lausanne*, 319 (22nd Nov) 1918.
- COUBERTIN, P. *Almanach Olympique pour 1918*, 1917.
- COUBERTIN, P. *Pédagogie sportive*, 1922.
- GIRGINOV, V.; PARRY, J.; HARRIS, J. Olympic Education and Technology. *In: Olympic Review* Feb/March 2001.
- GRUPE, O. Olympismus und Olympische Erziehung – Abschied von einer großen Idee? *In: Evangelische Akademie Bad Boll* (ed.), *100 Jahre Olympische Spiele – moderner Sport zwischen Pädagogik und Profit*. Protokolldienst 3/97, 1997, p. 52-65.
- LEWIS, G. ICOM Code of Ethics for Museums 2006. *In: icom.museum*.
- LYNCH, J.P. *Aristotle’s School*, 1972.
- MÜLLER, N. Olympische Erziehung. *In: THALER, F.* (ed.), *Signale der Zeit*, 1975, p. 133-140.
- MÜLLER, N. Pourquoi un Musée Olympique. *In: Revue Olympique*, 1993, p.309-310.
- MÜLLER, N. Die Internationale Olympische Akademie – Ursprung, Entwicklung und Leistung. *In: Olympia zwischen Idealität und Realität*. Die IOA im Spiegel der Vorträge 1961, 1994, 1995.
- MÜLLER, N. Olympische Erziehung. *In: GRUPE, O.; MIETH, D.* (ed.), *Lexikon der Ethik im Sport*, 1998, p. 385-395.
- MÜLLER, N. (ed.) *Pierre de Coubertin. Olympism*, 2000.
- MUSÉE OLYMPIQUE LAUSANNE (ed.), *How well do you know the Olympic Games?* 2002

Educação Olímpica: o papel pedagógico dos centros de documentação e memória

Silvana Vilodre Goellner

Memória, história e documentação: potencialidades pedagógicas

Abordar o potencial pedagógico dos centros de documentação e memória como possibilidade de analisar e compreender o esporte olímpico parece ser redundante, visto que, como um fenômeno cultural com grande abrangência e visibilidade no cenário mundial, esta prática corporal, desde há muito, provoca diferentes rememorações sobre feitos humanos bastante específicos. São muitas as memórias que sobre ele foram e são construídas em diferentes tempos e culturas. Memórias que alicerçam-se em diferentes fontes: documentos, registros oficiais de competições e instituições, fotografias, súmulas, diários, reportagens, depoimentos de quem viu, viveu e sentiu diferentes possibilidades do acontecer do esporte em suas múltiplas dimensões, inclusive a olímpica.

Recorrer, portanto, à memória e à história como um aporte teórico para analisar o esporte e sua trajetória olímpica pressupõe ampliar a compreensão de que os registros históricos se caracterizam como um amontoado de curiosidades sobre algum tema ou ainda que se limite ao registro de dados da memória, seja ela individual, coletiva, de grupos, instituições, clubes, comitês olímpicos, nações. Essa afirmação remete a um primeiro desafio a ser enfrentado por aqueles/aquelas que pretendem trabalhar com a perspectiva da educação olímpica a partir da memória do que já aconteceu, o qual só podemos conhecer através de registros, vestígios e fontes.

Nesse sentido, torna-se fundamental esclarecer que, recorrer aos centros de memória e de documentação para conhecer aspectos particulares da Educação Olímpica implica, primeiramente, compreender que a história é um campo acadêmico que, através de diferentes abordagens, permite reconstruir um tempo que já passou e que só é possível conhecê-lo por meio daquilo que ficou preservado nos mais distintos lugares da memória (museus, acervos arquivos pessoais ou institucionais, centros de memória etc). Lugares esses que cumprem um papel pedagógico, mesmo que esse não seja explicitamente evidenciado.

Portanto, recorrer à memória olímpica e a partir dela desenvolver ações voltadas para a Educação Olímpica significa recorrer a textos, imagens, sons, objetos, monumentos, equipamentos, vestes, ou seja, – documentos – entendendo-os como possibilidades de compreender que ali estão inscritas sensações, ideologias, valores, mensagens e preconceitos que permitem conhecer parte do tempo em que foram produzidos e que podem nos auxiliar a compreender coisas que pouco conhecemos. Significa perceber que, ainda que o esporte tenha adquirido centralidade na vida moderna, ele não é invenção do presente. Resulta de conceitos e de práticas há muito estruturadas no pensamento ocidental, cujos significados foram e são alterados e ressignificados constantemente.

Trabalhar com a Educação Olímpica a partir da memória é construir um passeio por um tempo que é passado e é presente pois, apesar de distante na cronologia, carrega em si proximidades com representações, conceitos e preconceitos, formulações teóricas, construções estéticas, políticas e ideológicas desse tempo que é hoje e que é nosso. É procurar, nos fragmentos do passado, vínculos e persistências com o presente e o futuro, não no seu desenrolar contínuo e cronológico, mas na descontinuidade dos enlaces que entre eles se vão construindo e que são pelo sujeito-pesquisador/a construídos. Lembremos, ainda, de que a memória é “uma construção e não está aprisionada nas coisas e sim situada na dimensão inter-relacional entre os seres, e entre os seres e as coisas” (Chagas, 2006, p. 31).

Vale lembrar que a história como área de produção do conhecimento pode qualificar, de forma inequívoca, os estudos desenvolvidos no campo da Educação Olímpica, visto que, ao rememorar o passado pode colaborar para a compreensão do presente e, quem sabe, ajudar na projeção do futuro. E aqui não afirmamos ser a história algo linear, cujos fenômenos vão se desenvolvendo ou “evoluindo”. Ao contrário, a história é entendida como um campo pleno de avanços e recuos, contradições, persistências e rupturas. Perceber esse movimento é conferir à Educação Olímpica uma multiplicidade de olhares; olhares estes que não apenas a divulgam e a tornam mais conhecida, mas que também ampliam saberes sobre o esporte, seduzem sujeitos a praticá-lo ou observá-lo, educam crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, é possível afirmar que a memória e a história não nos aprisionam ao passado mas nos conduzem à indagar e melhor compreender o presente.

Entendendo que as práticas corporais e esportivas são constituidoras, não apenas da vida cotidiana de um país, mas de referências identitárias de sua cultura e população, percebemos como de extrema importância o papel desempenhado pelos museus esportivos, centros de memória e de documentação, na medida em que sua intervenção política se destina não apenas a agrupar dados, objetos, documentos, experiências individuais e coletivas mas, fundamentalmente, preservar e transmitir informações oriundas de suas coleções às novas gerações, por entender que ali alojam-se conhecimentos de grande significação social. São, portanto, lugares da memória que devem, sobretudo, disponibilizar informações específicas a quem por elas se interessar. Em outras palavras: centros de documentação e memória ou museus não são espaços nos quais se depositam velhas imagens, ideias, objetos e palavras. Ao contrário, neles reúnem-se vivas experiências que ajudam a entender o presente, não no sentido de justificá-lo, mas de buscar várias possíveis respostas aos muitos questionamentos que hoje podemos empreender. Afinal, a memória não nos aprisiona ao passado, mas nos conduz à indagar o presente.

Entendemos, portanto, que museus e centros de memória são instituições de grande importância para a Educação Olímpica e que desempenham um papel específico de informação e documentação. Passamos, agora, a descrever algumas das intervenções realizadas no Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEME), considerado, aqui, como um lugar da memória.

○ Centro de Memória do Esporte (CEME)¹

O Centro de Memória do Esporte (CEME) foi implantado em janeiro de 1997, sob a coordenação da Profa Dr. Janice Zarpellon Mazo e tem se caracterizado como um local de recuperação e preservação de fontes documentais escritas, orais e iconográficas, disponibilizadas aos pesquisadores e ao público em geral. Apresenta como principais os seguintes objetivos: 1) recuperar, preservar e divulgar a memória do esporte, educação física, lazer e dança no Rio Grande do Sul e no Brasil; 2) implementar a produção científica no campo da história e da memória esportiva e olímpica; 3) realizar exposições permanentes e itinerantes que tematizam a cultura corporal (esportes, dança, ginástica etc.); 4) oferecer oficinas para escolas de 1º e 2º graus (públicas e privadas), bem como centros comunitários e associação de moradores de bairros de Porto Alegre e grande Porto Alegre; 5) possibilitar aos interessados (pesquisadores e simpatizantes) informações relacionadas à memória esportiva; 6) organizar ciclos de vídeo e debates temáticos; 7) disponibilizar o acervo via recursos computacionais (*home-page*, *Internet*, computação de informações); 8) produzir material pedagógico como livros e *CD-ROMs*, a partir de pesquisas realizadas no acervo; 9) organizar acervo oral sobre a memória esportiva brasileira composta, fundamentalmente, por depoimentos de pessoas que tiveram significativa contribuição para a estruturação do cam-

¹ Endereço para contato: Centro de Memória do Esporte. Rua Felizardo, 750. Bairro Jardim Botânico. Porto Alegre – RS. CEP: 90690-200. E-mail ceme@esef.ufrgs.br Fones: (51) 3308 5836 e (51) 3308 5879. Fax (51) 3308 5811. <http://www6.ufrgs.br/esef/ceme/index.html>

po do esporte, educação física e lazer no nosso país (atletas, dirigentes, organizadores, jornalistas etc.).

Esses objetivos foram formulados a partir da compreensão de que, como um lugar da memória, o CEME é um espaço de produção cultural. Nesse sentido, seu acervo é entendido como um dos elementos fundantes do seu papel pedagógico na medida em que, é a partir dele que são elaborados os seus programas educativos bem como a sua política de documentação e informação que está voltada, prioritariamente, para a socialização de seu acervo sensibilizando crianças, jovens e adultos para a importância da preservação da história e da memória e para a compreensão de que o esporte é um elemento precioso para a constituição da cultura de um país.

Atualmente, seu acervo comporta sete coleções, a saber: 1) Olímpica; 2) Dança; 3) Recreação e Lazer; 4) Educação Física; 5) Jogos Mundiais Universitários – 1963; 6) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; 7) Movimento Estudantil de Estudantes de Educação Física.

A Coleção Olímpica, talvez a que mais interesse para ser divulgada neste livro, foi inaugurada em 2002, a partir da doação de um acervo de aproximadamente 8.000 itens, pertencente ao médico e colecionador porto-alegrense Henrique Licht. A coleção é composta, na sua grande maioria, por documentos relacionados aos Jogos Olímpicos Modernos, à participação brasileira neste evento, bem como por farto material relacionado ao esporte olímpico em nível internacional, nacional e regional.

Destacam-se as seguintes peças: 1ª medalha Olímpica conquistada pelo Brasil nos Jogos Olímpicos da Antuérpia (1920); lista de passageiros do navio que conduziu a delegação brasileira à Antuérpia; passaporte do atleta Dario Barbosa – ganhador da medalha olímpica brasileira na modalidade de tiro; livro comemorativo dos 100 anos de Jogos Olímpicos (1896/1996), escrito em grego; estojo com medalhão de bronze, envelope, selo e carimbo filatélico referente aos Jogos Olímpicos de Atlanta (1996); coleção de 124 distintivos Olímpicos e 360 flâmulas referentes a diferentes modalida-

des olímpicas; coleção com seis broches lançada nos Jogos Olímpicos de Berlim (1936), representando os esportes nacionais da Alemanha; Boletins desta edição dos Jogos, em alemão gótico; Álbum de fotografias dos Jogos Olímpicos de Paris (1924), dentre outras.

Além desses destaques, a coleção abriga artefatos tais como livros, fotografias, *pins*, documentos, sacolas, bandeiras, reportagens, revistas, *posters*, *banners*, cartazes, mascotes olímpicos, medalhas, vestuário, *souvenirs* e distintos objetos comemorativos relacionados ao Movimento Olímpicos em geral.

Por considerar a documentação e a memória como uma possibilidade pedagógica a fortalecer ações voltadas para a Educação Olímpica, a equipe do CEME tem pautado sua intervenção fundamentada na política de que a aquisição, o intercâmbio e a transferência de informações são fundamentais para o reconhecimento da identidade cultural de uma Nação. E aqui situamos, outra vez, uma das funções pedagógicas a ser desempenhada pelos museus esportivos e centros de memória e de documentação, qual seja, construir, guardar e preservar seus acervos e, a partir deles, fomentar projetos educacionais e culturais disponibilizando-os para um infinito número de pessoas.

Desafios para os centros de documentação, de memória e museus esportivos brasileiros

Se pensarmos na potencialidade que os acervos esportivos têm, no sentido de se constituírem tanto como locais da memória como locais para o desenvolvimento de projetos educativos relacionados ao esporte olímpico, podemos visualizar os inúmeros desafios inerentes a essa potencialidade, tais como 1) catalogar seus acervos e criar diferentes condições de acessibilidade; 2) implementar projetos interinstitucionais entre grupos de estudos, estabelecendo uma rede de informações a ser partilhada não apenas por pesquisadores/as, mas pela comunidade em geral; 3) implementar ações que mantenham os acervos “vivos”, tais como exposições, mostras fotográficas, seminários, oficinas temáticas a

serem desenvolvidas em escolas, clubes, parques, praças etc, sensibilizando crianças e jovens para a preservação da memória olímpica, bem como a construção de histórias a ela relacionadas; 4) organizar bancos de dados acerca da memória esportiva nacional e regional; 5) fomentar pesquisas sobre a memória olímpica de uma região, comunidade, cidade e incentivar a reconstrução de histórias particulares e específicas; 6) incentivar os Comitês Olímpicos, as Federações e as Confederações esportivas a preservarem seus acervos; 7) buscar parcerias com escolas, universidades, clubes, confederações e federações esportivas, entidades e instituições para produção de novos acervos; 8) oferecer condições adequadas para a guarda dos acervos (higienização, restauro, climatização, eliminações de agentes nocivos etc); 9) associar a guarda e a preservação de acervo com a produção de informação.

Enfim, não são poucos os desafios. Não são poucos, também, os sonhos e os desejos de que, da memória olímpica, floresçam histórias múltiplas. Histórias que narrem as aventuras e as desventuras de pessoas, grupos e instituições e que, uma vez conhecidas, sigam como possibilidades sempre inventivas de educar e sensibilizar crianças, jovens e adultos para o esporte e suas múltiplas potencialidades.

Referências

CHAGAS, M. *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*. Chapecó: Argos, 2006.

GOELLNER, S. V. Informação e documentação em esporte, educação física e lazer: o papel pedagógico do Centro de Memória do Esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 25, n. 1, set 2003, p. 190-207.

MAZO, J.; ROLIM, L. H.; DACOSTA, L.. Em busca de uma definição de legado na perspectiva de megaeventos olímpicos. In: DACOSTA, *et al.* (org.). *Legados de Megaeventos esportivos*. Brasília: Ministério do Esporte, 1088, p. 117-120.

MIRANDA, D. S. de. *Memória e cultura: a importância da memória na formação cultural humana*. São Paulo: Edições SESC, 2007.

A trajetória de um atleta olímpico gaúcho: Willy Seewald, o admirável lançador

Janice Zarpellon Mazo e Paula Andreatta Maduro

Introdução

O presente capítulo trata de registrar a trajetória do atleta gaúcho Willy Seewald, que se destacou, não apenas no cenário esportivo regional e nacional, mas para, além disso, projetou-se como atleta olímpico brasileiro. O “admirável lançador”, como era chamado pela imprensa escrita brasileira (Iuguenfritz, 1929, p. 1), foi o único atleta do Rio Grande do Sul a integrar a delegação brasileira nos Jogos Olímpicos de Paris, em 1924. Assim foi chamado, porque, além de obter índices surpreendentes na prova de lançamento de dardo, era ele próprio quem fabricava os dardos. Tratava-se de um marceneiro que alcançou o *status* de atleta olímpico.

Os caminhos percorridos por Willy Seewald se confundem com a própria história do atletismo no Rio Grande do Sul, tendo em vista que os primeiros passos dessa prática esportiva no Estado foram tardios, se comparada a outros esportes. Apesar de alguns clubes introduzirem algumas modalidades do atletismo no início da década de 1910, foi somente no final dos anos de 1920 que a prática do atletismo se consolidou no cenário esportivo gaúcho. Para entender o contexto do qual emerge Willy Seewald como atleta olímpico, é preciso retomar, de forma breve, como constituiu-se a prática do atletismo no Rio Grande do Sul.

A introdução do atletismo nos clubes esportivos

A prática do atletismo foi introduzida no Rio Grande do Sul pelos clubes da capital, Porto Alegre, na segunda década do século XX. Segundo o jornalista Túlio De Rose (*apud* Amaro Jr., 1949, p.

137), “o atletismo nasceu no nosso Estado lá pelos anos de 1912 ou 1913”. A *Turnerbund* (atual Sociedade Ginástica de Porto Alegre - SOGIPA), a Associação Cristã de Moços (ACM) e o *Grêmio Foot Ball Porto Alegrense* foram os pioneiros, seguindo-se os clubes náuticos. Isto não significa que até então não tivessem ocorrido provas de atletismo em Porto Alegre. No relatório anual da *Turnerbund*, consta a realização de festa oficial dessa sociedade de ginástica, em 1894, na qual ocorreram demonstrações de lançamento de dardo, corrida, entre outras modalidades (Silva, 1997, p. 34). Também há registros de uma corrida de 15 km realizada em homenagem ao “Dia da Independência do Brasil”, no dia oito de setembro de 1907, cujo vencedor foi um atleta do Clube de Regatas Almirante Barroso (<http://www.atletismors.hpg.com.br>). Estes eventos tinham fundamentalmente um caráter festivo, sendo realizados para comemorar aniversário de fundação dos clubes, datas cívicas, entre outros.

A primeira competição de atletismo em Porto Alegre ocorreu em dois de abril de 1916 e contou com a participação de atletas uruguaios. Na época, o atletismo era pouco reconhecido por este nome e grande parte da população associava essa prática esportiva à ginástica, em razão disso, a competição acabou sendo chamada de ‘ginástica’, mas, além do atletismo, houve competição de futebol, tênis e voleibol. O termo ‘ginástica’ era utilizado para abarcar diversas práticas corporais e esportivas, desde meados do século XIX, quando foi fundada a primeira sociedade ginástica no Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. O professor Georg Black, da *Turnerbund*, dizia para seus alunos: “Pratiquem a ginástica popular, atletismo” (Wieser; Leite, 2005). Até o começo do século XX, os saltos, as corridas, o arremesso e o lançamento eram práticas consideradas como integrantes da ginástica.

Além da *Turnerbund*, a ACM, fundada em 1901, tornou-se grande incentivadora da prática do atletismo. Em 1917, promoveu as primeiras corridas de rua em Porto Alegre e, no ano seguinte, editou uma competição denominada ‘Jogos Olímpicos’, no Prado Independência, onde atualmente está localizado o Parque Moinhos

de Vento, conhecido como Parcão. A disputa contou com a participação de 104 atletas de 10 clubes porto-alegrenses, sendo a *Turnerbund* a vencedora, em 1918, pois somou mais pontos do que as outras associações esportivas na competição (Daudt, 1952). Anualmente, a ACM realizava seus ‘Jogos Olímpicos’, que se desenvolviam durante uma semana inteira, envolvendo competições das mais diversas práticas esportivas, sendo, ao final dos jogos, escolhido o ‘atleta olímpico’ (Buono, 2001, p. 22).

O ‘I Campeonato Interclubes de Atletismo’ foi realizado em 24 de fevereiro de 1919, na *Turnerbund*. O desempenho destacado dos atletas desta sociedade de ginástica nas competições pode ser explicado, em parte, pelo seu pioneirismo na prática do atletismo, como também pela organização precoce de um Departamento de atletismo (Silva, 1997, p. 32). Os professores Georg Black e Ernest Graeff, além de estruturarem o Departamento, realizavam o treinamento dos atletas em diferentes locais, pois não havia uma pista para a prática do atletismo em Porto Alegre. Somente em 1920, na nova sede da *Turnerbund*, localizada no Parque São João, foi construída a primeira pista de atletismo de Porto Alegre.

Embora a *Turnerbund* tenha um papel destacado na introdução e difusão do atletismo no Rio Grande do Sul, as sociedades de ginástica de Novo Hamburgo e São Leopoldo também impulsionaram essa prática esportiva no Estado. Conforme Ramos (2000) as sociedades de ginástica, além de valorizar as raízes da cultura alemã e a educação moral da juventude, também promoviam o culto da saúde corporal. Dentre as atividades voltadas à saúde e à educação moral dos imigrantes alemães e de seus descendentes (teuto-brasileiros) estava o atletismo. A prática esportista era incentivada nas comunidades onde havia uma presença marcante de teuto-brasileiros.

De marceneiro a atleta

Willy Ricardo Seewald nasceu em cinco de novembro de 1900, no município de Taquara, no Rio Grande do Sul, cujo pai era um

imigrante alemão que chegou ao Brasil em 1896, e a mãe uma descendente de imigrantes alemães nascida no município de Montenegro (Müller, 1986). Willy tinha uma irmã e dois irmãos, que também eram esportistas. A irmã Marta faleceu ainda jovem; Edgar, seu irmão mais velho, dedicava-se ao remo e à natação, e Erich, o irmão mais novo jogava futebol e fazia ginástica de aparelhos. Willy jogou futebol no Clube Nacional de São Leopoldo, quando tinha 18 anos de idade, e depois se dedicou ao atletismo.

Como a maioria dos imigrantes alemães e seus descendentes (teuto-brasileiros), a família Seewald frequentava a *Leopoldenser Turnverein* (Sociedade Ginástica de São Leopoldo). Os irmãos Seewald faziam as sessões de ginástica alemã à noite, após o trabalho diário na fábrica de móveis da família, e nos finais de semana participavam de outras atividades esportivas e sociais, contou Erich, em sua entrevista (Seewald, 2001, p. 2). Todos trabalharam quando jovens na fábrica de móveis do pai, cuja especialidade era a produção de esculturas em madeira para as igrejas, casas e outros estabelecimentos; inclusive algumas estão expostas no Museu Visconde de São Leopoldo, na cidade de São Leopoldo.

Willy aprendeu com seu pai o ofício da marcenaria e, quando começou a praticar o atletismo, decidiu que fabricaria seus próprios dardos, pois a aquisição de um dardo, naquela época, era dificultada não somente pelo custo do equipamento, mas também porque não era facilmente encontrado para a venda. Para produzir os dardos, Willy utilizava uma madeira especial dividida em três partes, as quais eram coladas, para diminuir a vibração e “tinha outros segredos para fazer os dardos que ele não contava” (Seewald, 2001, p. 7). Com seus dardos, Willy começou a superar índices regionais, nacionais e sul-americanos, mas a grande surpresa foi sua convocação para, junto com atletas cariocas e paulistas, fazer parte da delegação brasileira que disputaria a oitava edição dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, na cidade de Paris, na França, em 1924.

A participação nos Jogos Olímpicos de Paris

Até chegar aos Jogos de Paris, Willy construiu um árduo caminho de superação de recordes. No campeonato do ano de 1921, “superou o recorde nacional por mais de três metros, quando alcançou 44,5m” (Contra Relógio, 1997, p. 27). No ano seguinte, Willy integrou a delegação gaúcha, composta por oito atletas, que foi disputar os ‘Jogos Atléticos’ na capital federal – Rio de Janeiro –, realizados no mês de setembro, em razão de atividades comemorativas ao Centenário da Independência do Brasil, em 1922. Devido aos resultados positivos obtidos nesses jogos, os atletas gaúchos garantiram sua participação na equipe brasileira que disputou o I Campeonato Latino-Americano de Atletismo no Rio de Janeiro. Novamente, Willy superaria índices.

Na disputa da prova de lançamento de dardo do ‘Campeonato Latino-Americano de Atletismo’, Willy Seewald obteve a marca de 54,515m, superando o chileno Arturo Medina, que, até então, era recordista sul-americano, com a marca de 50,3m (Contra Relógio, 1997, p. 27). Esse resultado rendeu a Willy o convite para integrar a equipe brasileira que participou dos VIII Jogos Olímpicos, em Paris, no ano 1924. A delegação brasileira que foi a Paris era composta por 12 atletas homens, sendo um deles Willy Seewald – o único atleta gaúcho. Segundo depoimento de seu irmão, Willy recebeu ajuda da família Dayton, de Porto Alegre, para viajar a Paris, pois teve problemas financeiros (Seewald, 2001, p. 12). De acordo com Rubio (2006), houve a cassação da verba e a retirada oficial da inscrição da delegação brasileira, devido aos problemas de organização da Confederação Brasileira de Desportos (CBD). Então, “a Federação Paulista de Atletismo realizou uma campanha de fundos, patrocinada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, para conseguir a verba necessária para o pagamento das despesas de viagem e alojamento” (Rubio, 2006, p. 105).

Em Paris, os brasileiros não conquistaram medalhas e Willy Seewald obteve o sexto lugar na prova de lançamento de dardo. O lançamento de dardo é uma das provas de campo do atletismo que faz parte do programa olímpico moderno desde 1908. O formato

moderno do Atletismo remonta a meados do século XIX e está dividido em provas de pista, de campo, marcha atlética e provas combinadas, que integram o programa dos campeonatos mundiais de atletismo. No lançamento de dardo, a primeira marca registrada pertence a Adolf Wigert, da Suécia, com 35,81m, em 1886, e o primeiro recorde da Federação Internacional de Atletismo (IAAF) ao seu compatriota Eric Lemming, que, em 29 de setembro de 1912, na cidade de Estocolmo, atingiu a marca de 62,32m.

Após os Jogos de Paris, Willy viajou a Colônia, na Alemanha, a fim de visitar parentes, e, durante sua estadia na cidade, foi convidado para participar da inauguração de uma pista de atletismo. Tal fato encontra-se registrado em documento que pertence ao primo de Willy, residente na Alemanha, conforme depoimento de Erich Seewald. Nessa entrevista, ainda informou que a medalha e o diploma de participação de Willy nos Jogos de Paris foram doados ao Museu Visconde de São Leopoldo (Seewald, 2001, p. 15).

Quando Willy retornou ao Brasil, participou do ‘I Campeonato Nacional de Atletismo’, realizado na cidade de São Paulo, em 1925, vencendo a prova com a marca de 54,11m e obtendo o reconhecimento do primeiro recorde brasileiro no lançamento de dardo (De Rose, 1949, p. 158). Nos dois anos que se seguiram, sagrou-se campeão brasileiro e sempre “mantendo o mesmo nível técnico”: em 1926, alcançou 56,17m e, no Campeonato Sul-Americano de Atletismo, em 1927, atingiu a marca de 54,90m (Contra Relógio, 1997, p. 27).

Quando retornava das competições Willy – “o gigante físico, pelos seus músculos de aço, o gigante moral, pela sua educação de adversário correto e leal” – era homenageado com festas (Iuguenfritz, 1929, p. 1). De fato, é surpreendente como esse atleta conseguiu chegar tão longe, considerando as condições de treinamento e das competições de atletismo nos anos 1920. Os treinos eram realizados geralmente à noite, pois Willy trabalhava na fábrica do pai. Quando viajava para as competições, era abrigado em casas de família, já que “não existia alojamento esse tipo de coisa”, às vezes, nós ficávamos acampados em um salão de clube e “todos

dormiram no chão”. Os atletas não recebiam qualquer ajuda de custo para participar das competições, de acordo com o depoimento enfático de Erich Seewald: “Não, não, de dinheiro, nunca envolveu dinheiro, de maneira nenhuma”. Willy era apontado como sendo um gigante não somente pelo seu desempenho esportivo, mas porque tinha atitudes esperadas de um atleta olímpico: ele era um *sportman* (Iuguenfritz, 1929, p. 1).

Uma ausência sentida no atletismo brasileiro

No Rio Grande do Sul, em 1929, foram realizados, no estádio da *Turnerbund*, alguns eventos como o VII Torneio de Atletismo promovido pela ‘Liga das Sociedades de Ginástica do Rio Grande do Sul’ e o ‘5º Campeonato Estadual de Atletismo’, sob o patrocínio da Liga Atlética Rio-Grandense (LARG), ambos contando, na cerimônia de abertura com a presença do presidente (expressão da época) do Estado do Rio Grande do Sul Getúlio Vargas e de outras autoridades (Revista do Globo, 1929). Nesse mesmo ano, na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu o ‘5º Campeonato Brasileiro de Atletismo’. A ausência de um grande atleta foi notada: Willy tinha falecido no início do ano de 1929.

Willy Seewald já estava casado e morando na cidade de Canoas, quando sentiu fortes dores e foi levado com urgência para o Hospital da Beneficência Portuguesa, em Porto Alegre. O irmão dele – Erich – contou, em depoimento emocionado, que, no hospital, o médico americano Basílio Septor queria fazer a cirurgia, “ele queria abrir, pra ver. Papai disse não. O pai disse: não, agora é tarde” (Seewald, 2001, p. 12). Assim, o atleta Willy Seewald faleceu no hospital, aos 28 anos de idade, em razão de apendicite. Willy teve uma vida curta, mas seu recorde durou 30 anos. O índice no lançamento de dardo permaneceu até o ano de 1957, quando um atleta do Rio de Janeiro superou sua marca.

Na abertura do 5º Campeonato Nacional de Atletismo, ocorrido no final de agosto e começo de setembro de 1929, no Rio de Janeiro, Willy Seewald foi lembrado em crônica publicada em um jornal carioca e reproduzida no jornal de São Leopoldo:

Hoje, em que os olhos de todo o Brasil esportivo estão voltados para a nossa cidade, porque ela vai ser teatro do maior acontecimento do ano, que é o Campeonato de Atletismo do Brasil, não podemos deixar esquecido o nome de Willy Sewald, o grande atleta gaúcho que a dois de fevereiro do corrente ano foi arrebatado pela morte (Iuguenfritz, 1929, p. 1).

Conclusões

Os caminhos percorridos pelo admirável lançador de dardos – de São Leopoldo (Rio Grande do Sul) chegando a Paris, na França, – realmente é notável, ainda mais que estamos tratando da história de vida de um atleta brasileiro nos anos de 1920. Willy ascendeu rapidamente no atletismo, em menos de dez anos, conquistou recordes regionais, nacional e sul-americano, demonstrando um desempenho esportivo magnífico. Quem sabe até onde Willy chegaria? Afinal de contas, ele faleceu logo após obter índices destacados no esporte.

Willy Seewald não trouxe uma medalha olímpica dos Jogos de Paris, mas conquistou um lugar no esporte nacional. Ele figura como o único atleta gaúcho convocado para integrar a delegação brasileira que foi aos Jogos Olímpicos de 1924, composta exclusivamente por paulistas e carioca. Sem dúvida, Willy contribuiu para que o Rio Grande do Sul fosse reconhecido como um dos polos de desenvolvimento do atletismo nacional, assim como São Paulo e Rio de Janeiro.

A trajetória de Willy Seewald também revela o papel das associações esportivas fundadas pelos imigrantes alemães e seus descendentes na introdução e difusão das práticas esportivas no Rio Grande do Sul. Em particular, as sociedades de ginástica atuaram de forma decisiva, formando atletas, mas também promovendo o esporte como um dos pilares para a formação físico-esportiva e moral dos cidadãos. Willy frequentava a Sociedade Ginástica de São Leopoldo, não para se tornar um atleta, mas porque ser um esportista fazia parte do modo de ser alemão.

O registro da trajetória de Willy Seewald constituiu-se em uma tarefa difícil, pois as fontes históricas são escassas, tanto as fontes impressas quanto as orais. Empreendemos uma busca por documentos sobre Willy Seewald, mas poucas evidências restaram, pois muito se perdeu ou foi extraviado ou ainda destruído, em razão, principalmente, do processo de nacionalização das sociedades de ginástica, no final da década de 1930. No que diz respeito às fontes orais, obtivemos uma única entrevista gravada com Erich Seewald, que faleceu anos depois, extinguindo-se a possibilidade de uma segunda entrevista.

Encerramos este breve capítulo sobre Willy Seewald, não porque ele teve uma carreira esportiva curta; pelo contrário, sugerimos que outros pesquisadores continuem a lançar seu olhar sobre outros horizontes que não foram focalizados neste estudo.

Referências

BUONO, A. *100 anos de História: Álbum do Centenário 1901-2001. Associação Cristã de Moços*. Porto Alegre, Impressão: Comunicação Impressa, 2001.

DAUDT, J. *Brasileiros de cabelos loiros e olhos azuis*. Porto Alegre: Catos, 1952.

DE ROSE, T. Campeonato de Atletismo. In: AMARO Jr., J. *Almanaque Esportivo do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Tipografia Esperança, 80 ano, 1949.

HISTÓRIA DO ATLETISMO GAÚCHO. Disponível em: <http://www.atletismors.hpg.com.br>, acesso em: 15 de janeiro 2009.

IUGUENFRITZ, A. Um minuto de lembrança para Willy Sewald. *Jornal de São Leopoldo*, n. 279, 21/10/1929.

MAZO, J. A emergência e a Expansão do Associativismo Desportivo em Porto Alegre (1867-1945): espaço de representação da identidade cultural brasileira. Porto, Portugal, 2003. *Tese de Doutorado*. Universidade do Porto.

MÜLLER, T. *Sociedade Ginástica: cem anos de história*. São Leopoldo, RS: Rotermond, 1986.

RAMOS, E. O teatro da sociabilidade: um estudo dos clubes sociais como espaços de representação das elites urbanas alemãs e teuto-brasileiras, São Leopoldo, 1850/1930. *Tese de Doutorado*. Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

REVISTA DO GLOBO, n. 17, 1929, p. 37. In: MAZO, Janice. *Catálogo do Esporte e da Educação Física na Revista do Globo*. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

REVISTA CONTRA RELÓGIO, 1997.

RUBIO, K. *Medalhistas Olímpicos Brasileiros: memórias, histórias e imaginário*. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2006.

SEEWALD, E. Erich Luis Seewald (depoimento, 2001). São Leopoldo, RS, 2001.

SILVA, H. *SOGIPA: uma trajetória de 130 anos*. Porto Alegre: Gráfica editora Palloti, Editores Associados Ltda., 1997.

WIESER L.; LEITE, L. Educação Física Pioneiros do RS: Georg Black. In: DACOSTA, Lamartine (org.). *Atlas do Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

A corrida de revezamento do fogo simbólico da pátria em Porto Alegre (1938-1947): uma apropriação da corrida de revezamento da chama olímpica

Luís Henrique Rolim

Introdução

A Corrida de Revezamento do Fogo Simbólico da Pátria (CFS) teve início em 1938 e perdura até os dias de hoje. É uma prática cultural que ocorre junto com as demais comemorações da Semana da Pátria, na qual é festejada a Independência do Brasil (Amaro Jr., 1944; Liga de Defesa Nacional, 2006). A CFS foi institucionalizada em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, pela Liga de Defesa Nacional (LDN) com o apoio dos clubes esportivos da cidade. Foram os dirigentes desses clubes que a idealizaram, após presenciarem a Corrida de Revezamento da Chama Olímpica, na cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936 (Borgers, 1996; International Olympic Committee, 2002).

Ao retornarem para o Brasil, os dirigentes decidiram pela realização de uma corrida semelhante em Porto Alegre. Na primeira edição, em 1938, a CFS partiu de Viamão – primeira capital do Estado do Rio Grande do Sul – e chegou em Porto Alegre, capital atual. O Fogo Simbólico foi conduzido por destacados atletas porto-alegrenses até a Pira da Pátria no Parque Farroupilha para ser acesa à zero hora do dia 1º de setembro (Correio Povo, 1º/9/1938). Com o acendimento da Pira da Pátria, iniciavam-se as comemorações da Semana da Pátria em Porto Alegre. Os festejos perduravam até 7 de setembro, data da comemoração da Independência do Brasil e dia de extinguir o Fogo Simbólico na Pira da Pátria.

Desde 1938, a CFS constituiu-se numa das principais atividades realizadas pela LDN, em parceria com os clubes esportivos, para comemorar a Semana da Pátria, em Porto Alegre (Fonseca, 1961, p. 66-67). A CFS rapidamente atingiu destaque, não apenas local, mas também nacional. Já no final do período do Estado Novo (1937-1945), a CFS havia extrapolado as fronteiras do Brasil, sendo considerada pela imprensa local com a “maior corrida de revezamento do mundo” (Correio do Povo, 1º/9/1944, p. 10).

Vale ressaltar que durante os 70 anos de existência da CFS houve constantes recomposições das suas formas simbólicas. Nesse sentido, a CFS teve e tem um impacto diferenciado na sociedade porto-alegrense e brasileira, devido aos diferentes momentos sociopolíticos que a nortearam desde a sua primeira edição.

Embora a CFS seja realizada até os dias atuais, neste estudo, abordamos o período de 1938 a 1947. O recorte temporal compreende o ano de realização da primeira corrida até a décima edição em 1947. A partir desse período, a análise dos jornais da época indicam um enfraquecimento desta prática e a criação de novas tradições voltadas para a afirmação de uma identidade regional no Rio Grande do Sul (Bilhar; Oliven, 2006; Paixão Cortes, 1994). O recorte espacial delimita-se a Porto Alegre, tendo em vista o envolvimento dos dirigentes esportivos porto-alegrenses na construção da CFS e pelo fato da cidade ser o local de chegada e ponto de culminância da corrida.

Situamos nosso estudo na dimensão da História Cultural, e a partir desta perspectiva historiográfica, buscamos dialogar com os conceitos de “tradições inventadas” (Hobsbawm, 1988; 1984), “representações” (Chartier, 2000; Burke, 2005; Pesavento, 2004) e “identidade nacional” (Smith, 1997).

Para a elaboração do estudo, foram consultadas fontes impressas e orais. As fontes impressas estão organizadas em uma Base de Dados (Rolim, 2008) para facilitar o entendimento das informações. As fontes impressas primárias foram os documentos e obras da LDN. As principais fontes impressas secundárias foram a Revista do Globo e o jornal Correio do Povo. Foram realizadas tam-

bém duas entrevistas que se constituíram nas fontes orais do estudo.

Conforme Pesavento (2004, p. 65) o método historiográfico requer do pesquisador: “montar, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário”. Este procedimento permitiu a realização da análise documental (Bardin, 2000) das fontes impressas do estudo. Dessa forma, as fontes utilizadas podem ser pensadas como traços portadores de significados construídos para resolver os questionamentos propostos neste estudo.

Uma tradição inventada: a Corrida de Revezamento do Fogo Simbólico da Pátria

Nesta parte do estudo, seguindo Hobsbawm (1988), analisamos o “aparecimento” e a ‘fixação’ da CFS. A CFS foi instituída durante o Estado Novo (1937-1945), período histórico brasileiro em que existia uma preocupação com a construção da identidade nacional e, por isso, fértil para a instituição de tradições no país. Assim, a CFS é uma das tantas tradições que emergiram neste momento.

O “aparecimento” da CFS estava atrelado institucionalmente ao núcleo regional (Rio Grande do Sul) da LDN e socialmente aos clubes esportivos porto-alegrenses. A institucionalização pelos clubes esportivos parece ser anterior a feita pela LDN. Nesse sentido a instituição da CFS passa principalmente pelos dirigentes esportivos porto-alegrenses que estiveram presentes na Cerimônia de Abertura dos Jogos de Berlim: Túlio De Rose e Ernesto Capelli, ambos ligados ao *Club Italiano Canottieri Duca degli Abruzzi*¹ e a Federação Gaúcha de Remo; José Carlos Daudt, representante da Liga Atlético Rio Grandense e da *Turnerbund*² e Darci Vignoli da

¹ Também conhecido como ‘Clube dos Italianos’. Após o processo de nacionalização passou a ser chamado de ‘Clube de Regatas Duque de Caxias’ (Mazo, 2003).

² Último clube esportivo alemão a se nacionalizar. A partir de 1942, passou a ser chamado de ‘Sociedade Ginástica Porto Alegre 1867’, conhecido como SOGIPA (Mazo, 2003).

*Turnershaft*³ e, posteriormente, membro do núcleo regional da Liga de Defesa Nacional.

A ligação entre Darcy Vignoli e Túlio De Rose foi fundamental para a realização da CFS, pois Túlio encontrou em Vignoli um aliado que circulava entre os membros da LDN.

Segundo depoimento de um dos entrevistados:

Túlio incentivou os dirigentes da Liga de Defesa Nacional, especialmente ao presidente e amigo Capitão Darcy Vignoli para a realização de grandes eventos esportivos, cívicos e culturais [...] Graças ao seu prestígio [de Vignoli] junto aos órgãos esportivos federais e a sólida amizade com o presidente Getúlio Dornelles Vargas, foi possível consolidar a Corrida do Fogo Simbólico no Brasil, sempre organizada e dirigida por Túlio De Rose.

Entretanto, a instituição da CFS pela LDN aparece na figura do Major Ignácio de Freitas Rolim. O Major Rolim parecia sempre estar à frente das realizações esportivas do governo⁴, e estava à frente do Núcleo Regional da LDN em 1937 e 1938. O Major Rolim oficializou a realização da 1ª CFS, em 1938, como uma cerimônia que abriria as comemorações da Semana da Pátria em Porto Alegre (Pimentel, 1945).

A justificativa para a realização da CFS estava alicerçada em ligações sagradas e históricas construídas, principalmente, através dos meios de comunicação do período estudado. Um exemplo disso encontramos neste trecho retirado do jornal *Correio do Povo*:

Às 21 horas o padre José Breidenbach accende o archote que seria conduzido pelos athletas porto alegrenses, e que accenderia a pyra na lampada votiva do altar consagrado a N. S. da Conceição, padroeira do Brasil, e que arde ininterruptamente desde 1741 (*Correio do Povo*, 1º/9/1938, p. 11).

Para a “fixação”, Hobsbawm (1984) define que as tradições inventadas devem ser um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, sendo essas práticas

³ A *Turnershaft* era um clube identificado com os imigrantes alemães, principalmente pela prática do remo. Após a nacionalização, em 1917, o clube mudou seu nome para Grêmio Náutico União (Mazo, 2003).

⁴ Para um maior entendimento ver Castro (1997).

de natureza ritual ou simbólica. Não encontramos registro, dentro do período estudado, sobre regras formais e/ou instituídas para a realização da CFS. Parecia haver ‘regras tácitas ou abertamente aceitas’ para a organização da CFS.

Podemos identificar elementos comuns e outros que foram variáveis na construção da CFS dentro dos limites do estado do Rio Grande do Sul. De acordo com as informações recolhidas, podemos registrar os elementos comuns da CFS: Inicia-se pela cerimônia de acendimento da tocha; logo após, existe a passagem da tocha aos atletas; esses começam o revezamento pelas cidades, até a chegada na cerimônia de acendimento da Pira. Os elementos variáveis parecem depender da organização das cidades por onde passava a CFS.

Portanto, a “fixação” da CFS parece ter-se estabelecido por regras tácitas nos locais onde passava. A base da CFS, que era de sair de um ponto e chegar em outro, continuava inalterada, mas nas localidades onde passava seu formato era construído pelas autoridades do local. Isso, de certa forma, mantinha o ineditismo da CFS e fazia com que as comunidades das cidades percorridas se identificassem com a CFS.

Dessa forma, podemos entender a CFS no período estudado como historicamente original e livremente inventada, e pode ser considerada uma cerimônia que procurava forjar nos porto-alegrenses a consciência da sua cidadania. Portanto, de acordo com Hobsbawm (1984; 1988), pode ser categorizada como uma tradição inventada, cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento.

A Corrida de Revezamento do Fogo Simbólico da Pátria: percorrendo a nação e construindo a identidade nacional

Nesta seção, procuramos abordar como a CFS contribuiu para a construção da identidade nacional brasileira no imaginário dos porto-alegrenses pela afirmação de normas e valores. Cabe

lembrar que o controle de qualquer publicação no período do Estado Novo era feito por órgãos federais como o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Grande parte das fontes impressas consultadas para este estudo possuía o carimbo do DIP e, provavelmente, recebeu a autorização do Estado para ser publicada. Sendo assim, as representações de construção da identidade nacional no imaginário porto-alegrense que são extraídas dessas fontes impressas podem trazer a concepção de quem as criou (Chartier, 1994).

A CFS estava inserida no processo de construção de uma identidade nacional brasileira (Smith, 1997) proposta pelo Estado Novo. Essa tradição reforçava os laços de solidariedade entre os membros da sociedade partilhando mitos e memórias comuns. Neste sentido, a CFS, no período de 1938 a 1947, procurou construir uma representação de ‘unidade nacional’ no imaginário portoalegrense. Essa representação se dava principalmente pelo formato de ‘percorrer a nação’ – as cidades brasileiras – trazendo o Fogo da Pátria até a capital do Estado do Rio Grande do Sul – a cidade de Porto Alegre.

O Quadro 1 apresenta o ano das edições, o local de saída, o significado atribuído a CFS e a distância percorrida ao longo da nação até a cidade de Porto Alegre.

O Fogo da Pátria se constituía em ‘algo simbólico’ pelos valores agregados ao seu acendimento. Nesse sentido, a CFS apresentava deuses (como atletas e vultos históricos), sacerdotes (como autoridades e dirigentes esportivos), templos (como o Parque Farroupilha), imagens (como a Pira da Pátria) e ritos (o acendimento da Pira da Pátria). Dessa forma, a representação de coesão era reforçada pela construção de ‘memórias comuns’ no imaginário dos porto-alegrenses.

A construção da representação da unidade nacional estava associada também a uma ideia de país vitorioso que contribuiu para a paz mundial sendo aliado dos Estados Unidos da América durante a II Guerra Mundial. Por outro lado, ao cruzar os Estados brasileiros e, principalmente, os diversos municípios do interior do Rio Grande do Sul, que eram conhecidos pelas suas diferentes identi-

Ano das Edições	Local de Saída da CFS	Significado da CFS	Distância Percorrida
1938	Viamão (RS - Brasil)	Alusiva à primeira capital do Rio Grande do Sul (RS)	26km
1939	Rio Pardo (RS - Brasil)	Alusiva à uma cidade cheia de tradições do RS	411km
1940	Florianópolis (SC - Brasil)	Alusiva à relação histórica existente nesta capital	599km
1941	São Paulo (SP - Brasil)	Alusiva ao local da Independência do Brasil	2.123km
1942	Tiradentes (MG - Brasil)	Alusiva a Tiradentes, considerado o protomártir da Independência brasileira	3.974km
1943	Salvador (BA - Brasil)	Alusiva à primeira capital do Brasil	4.639km
1944	Recife (PE - Brasil)	Alusiva aos heróis nacionais da Guerra dos Guararapes	6.367km
1945	Monte Castelo (Itália)	Alusiva à participação brasileira na vitória dos aliados na Segunda Guerra Mundial	6.370km
1946	Washington (Estados Unidos da América)	Alusiva ao presidente norte-americano Franklin Roosevelt	5.459km
1947	Pistóia (Itália)	Alusiva aos soldados mortos na Segunda Guerra Mundial	3.535 km

Quadro 1: Edições da CFS

dades étnicas, reforçava-se a ideia de unidade em torno de uma única identidade nacional. A cultura portuguesa foi escolhida como a matriz cultural de referência da identidade nacional brasileira.

O êxito das cerimônias na construção da identidade nacional também está ligado às questões estéticas que ela promove, em que os sentimentos de beleza, de variedade, de dignidade e de ternura suscitados pela hábil disposição de formas, massas, sons e ritmos podem evocar o espírito distinto da nação (Smith, 1997). Além disso, essa construção de unidade nacional no imaginário porto-alegrense era reforçada pelos meios de comunicação na cidade de Porto Alegre. O rádio transmitia boletins sobre a CFS (Torres, 1997) e o jornal Correio do Povo exibia, em sua seção de informes do interior, as passagens da CFS pelas cidades.

Smith (1997) afirma que são as ideias e as doutrinas específicas, entrelaçadas em tradições ressaltadas como antigas, que forne-

cem o simbolismo e o cerimonial que despertam as mais profundas emoções e aspirações populares. Nesse sentido, convém lembrar que a instalação dessa doutrina específica atrelada à doutrina cultural central se dá através das instituições e pessoas ligadas a ela. A Liga de Defesa Nacional, como instituição oficial, e os dirigentes esportivos porto-alegrenses, como colaboradores desse processo, faziam parte da produção dessa identidade nacional no contexto porto-alegrense.

Conclusões

Na construção de uma versão sobre o ‘revezamento Berlim – Porto Alegre’, entendemos que a tradição da CFS em Porto Alegre foi uma apropriação da ‘Corrida de Revezamento da Chama Olímpica’ realizada na cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de 1936. Em Berlim, dirigentes esportivos porto-alegrenses que assistiram à chegada da Chama Olímpica ao estádio ficaram ‘tocos’ com a cerimônia. A marcante identidade teuto-brasileira do associativismo esportivo em Porto Alegre provavelmente favoreceu a presença e a identificação desses dirigentes com as cerimônias realizadas nos Jogos Olímpicos de Berlim.

Nesse sentido, a CFS pode ser considerada uma prática que nos auxilia no entendimento de como as iniciativas olímpicas se deslocam e são reinventadas em diferentes contextos. Além disso, através dos aspectos da sua invenção como tradição e pela construção de representações de unidade e coesão nacional, a CFS evidencia a importância dada para as práticas esportivas no período do Estado Novo no Brasil. Naquele momento político, em que buscava-se afirmar uma identidade nacional brasileira, a CFS pode ser vista como uma das ações nacionalizadoras do país produzidas no campo cultural-esportivo.

A relevância atribuída à CFS no período estudado extrapolou as fronteiras do país, sendo intitulada como *a maior corrida de revezamento em nível simbólico do mundo*, pois a Corrida de Revezamento da Chama Olímpica só volta à cena mundial no ano

de 1948. Este destaque à CFS parece ser uma tentativa de colocar o Brasil em evidência no cenário mundial, mostrando suas virtudes políticas, sociais e culturais através da realização de uma prática com características olímpicas. Dessa forma, o governo poderia estar buscando alinhar o país às grandes potências mundiais, que também revelavam-se como tal através dos eventos olímpicos. Essa alusão reforça a ideia de que o esporte e as práticas associadas a ele merecem uma atenção diferenciada, para que possamos ter um entendimento das relações políticas que permeiam o campo esportivo.

A busca por fontes impressas em cidades fora do Brasil, particularmente nos países percorridos pela CFS, pode contribuir para ampliar a análise realizada. Além disso, a consulta a outras fontes documentais pode gerar diferentes olhares para o estudo, haja vista que as fontes consultadas foram submetidas aos mecanismos de controle criados pelo governo brasileiro no período do Estado Novo.

Referências

AMARO JR., J. As aventuras do Fogo Simbólico, e de seu idealizador entre nós, o jornalista Túlio de Rose. *Revista do Globo*. Porto Alegre, n. 369, 19/08/1944, p. 40-41.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BILHAR, F. C.; OLIVEN, R. G. A Centelha da Chama Crioula e o Reascender da Identidade Gaúcha. In: *Livro de Resumos*. XVIII Salão de Iniciação Científica. UFRGS: PROPESQ/UFRGS, 2006, p. 797-797.

BORGERS, W. *Olympic Torch Relays: 1936-1994*. International Olympic Committee. Olympic Research Institute of the German Sport University Cologne: Agon, 1996.

BURKE, P. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CASTRO, C. In: corpore sano – os militares e a introdução da educação física no Brasil. *Antropolítica*. Niterói, RJ, n. 2, 1º sem. 1997, p. 61-78.

CHARTIER, R. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 97-113.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CORREIO DO POVO. *A corrida do fogo symbolico*. Porto Alegre, 1º setembro 1938. Noticiário, p.11.

CORREIO DO POVO. *Iniciada a semana da pátria*. Porto Alegre, 1 setembro 1944. Noticiário, p. 10.

FONSECA, N. A maior corrida do Brasil. *Revista do Globo*. Porto Alegre, n. 803, 1961, p. 66-73.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.) *A invenção das tradições*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOBSBAWM, E. *Tradições Inventadas*. Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Desportos. Tip. Minerva do Comércio, 1988.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. *The Olympic flame and torch relay*. Lausanne: Olympic Museum and Studies Centre, 2002.

LIGA DE DEFESA NACIONAL. *Corridas do Fogo Simbólico*. Disponível em: <<http://www.ligadadefesanacional.org.br/index.htm>>. Acessado em 25 de setembro 2006.

MAZO, J. *A emergência e a Expansão do Associativismo Desportivo em Porto Alegre (1867-1945): espaço de representação da identidade cultural brasileira*. Porto, Portugal, 2003. Tese de Doutorado em Educação Física – Universidade do Porto.

MAZO, J. Z.; ROLIM, L. H. Memórias da participação dos clubes esportivos nas comemorações da Semana da Pátria em Porto Alegre (décadas de 1930 e 1940). In: GOELLNER, S. V.; JAEGER, A. A. *Garimpendo Memórias: esporte, educação física, lazer e dança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PAIXÃO CORTES, J. C. *Origem da Semana Farroupilha e Primórdios do Movimento Tradicionalista*. Porto Alegre: EVANGRAF, 1994.

PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTEL, F. *Aspectos Gerais de Pôrto Alegre*. Vol. I. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1945.

ROLIM, L. H. *A chama que arde em nossos clubes! : a corrida de revezamento do fogo simbólico de pátria em Porto Alegre (1938-1947)*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física.

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2008.

SAFADY, J. S. *Liga de Defesa Nacional: fogo simbólico da pátria* (sinopse). São Paulo: Editora Comercial Safady Ltda, 1960.

SMITH, A. *A identidade nacional*. Lisboa: Gradiva, 1997.

TORRES, A. S. *A campanha nacionalizadora cívico-educativa e a Semana da Pátria na Imprensa de Porto Alegre (1937-1945)*. Dissertação de Mestrado em História. PPGH/PUCRS, Porto Alegre, 1997.

Educação Olímpica: desafios para as políticas públicas de esporte e lazer

Rejane Penna Rodrigues

A discussão da Educação Olímpica como um dos desafios das políticas públicas de esporte e de lazer traz, ao centro do debate que ora realizamos, o desafio da integração da “educação formal”, escolar, e a “educação informal”, que acontece nos diferentes tempos e espaços educativos não sistematizados, especialmente, nos de esporte e lazer das cidades. Debate, sem dúvida, que representa um processo longo, complexo e desafiador em múltiplos sentidos, sobretudo quando tratado no contexto da sociedade moderna globalizada, informacional (Castells, 2000), que gera novos desafios à construção de identidades individuais e coletivas, à organização e ressignificação dos tempos e espaços cotidianos.

Sociedade resultante de vários períodos de mudanças históricas que, como diz Lefebvre (1991), tornou-se uma sociedade burocrática de consumo dirigido. Consumo esse que se volta, na maioria das vezes, para a produção e para o consumo conformista e repetitivo de atividades e bens culturais que pouco instigam os valores humanos.

Ao mesmo tempo, essa mesma sociedade passa por intensos e rápidos processos de transformações em praticamente todos os campos da organização econômica, política e social, desafiando uma nova sociedade do conhecimento, que valorize o bem público e o pacto social ético com vistas à qualidade de vida dos cidadãos.

Segundo o que proclama a nossa Carta Magna de 1988, o esporte e o lazer são direitos sociais em nosso País, implicando a responsabilidade do provimento desses direitos por meio de políticas públicas que diversifiquem e democratizem as oportunidades de conhecimentos e de práticas culturais disponíveis em nosso meio, especialmente dos esportes, das atividades físicas e da vasta gama de possibilidades de vivências no lazer. A busca é da superação da

desigualdade no acesso ao nosso patrimônio histórico-cultural. Reivindicações de experiências como inclusão das pessoas de todas as idades, sexos, grupos sociais e étnicos, com diferentes habilidades corporais e potenciais expressivos e educativos.

Neste contexto, falamos em Educação Olímpica, que coloca em jogo outros desafios. Isso porque, desde a criação dos Jogos Olímpicos, no ano 776 a.C, esses Jogos têm se revelado capazes até de interromper guerras entre as cidades, num ritual conhecido por “trégua sagrada”. No entanto, na sociedade contemporânea, muitos dos valores que levaram o Barão de Coubertin a reorganizar os Jogos, procurando valorizar a competição leal e sadia, o culto ao corpo e à atividade física, tornaram-se descartáveis. E isso fica evidente em muitas edições dos Jogos Olímpicos. Coubertin era um educador e sabia da importância de um modelo pedagógico e encontrou em Frédéric Le Play uma grande referência para a reforma social por meio de uma pedagogia esportiva (Mangan *apud* Rubio, 2007).

Segundo Tavares (*apud* Rubio, 2007), os Jogos Olímpicos representam, para seu reinventor, a institucionalização de uma concepção de práticas de atividades físicas que transformavam o esporte em um empreendimento educativo, moral e social, com reflexos nos indivíduos, nas sociedades e nações. A própria definição de Olimpismo, que integra os princípios da Carta Olímpica, é pouco precisa ou, como entende DaCosta (*apud* Rubio, 2007), uma filosofia *em processo* durante a vida de Coubertin, o que tem instigado vários estudos sobre o tema. Termo que se refere ao conjunto de valores pedagógicos e filosóficos do Movimento Olímpico, e não aos aspectos formais e/ou burocráticos que sustentam a instituição e o fenômeno olímpico.

Este é um desafio que tem sido enfrentado pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) que, em 2004, organizou, em Barcelona, um fórum mundial sobre educação, cultura e esporte como parte do programa “O esporte: diálogo universal”. Debatendo sobre os valores educativos e recreativos do esporte, assim como os turísticos, os financeiros, os ambientais, os culturais e os da saúde,

esse fórum não se restringiu à “família olímpica”. Aberto à população em geral, permitiu a participação de vários atores como atletas, personalidades do mundo acadêmico, artistas, advogados, administradores e outros que compartilharam experiências e visões diferentes, ampliando significados sobre a compreensão do Olimpismo. (Comitê Olímpico Internacional, 2004)

Segundo He, Presidente da Comissão para a Cultura e a Educação Olímpica do COI, as discussões realizadas nesse Fórum, entre seus quase setecentos participantes, demonstraram que a universalidade, a diversidade e a multiculturalidade são valores vivos no Olimpismo e que o esporte, integrado à educação, pode contribuir com a promoção do bem-estar do ser humano e com a construção de uma sociedade melhor e em paz. (Comitê Olímpico Internacional, 2004)

Neste mesmo Fórum, Echevarría destacou a multiplicidade de dimensões que acontecem no esporte, ressaltando a da educação, a da cultura e a do humanismo, assim como do respeito e dos valores olímpicos, tantas vezes desprezados por excessos que ocorrem no esporte atual, e em sua versão midiática. Ele deu ênfase aos esforços necessários no sentido de harmonizar a atual diversidade de estruturas com que o Olimpismo se manifesta no mundo. (Comitê Olímpico Internacional, 2004)

Ampliando esse debate, Lissavetzky expressou seu convencimento de que as autoridades e o setor privado devem estabelecer planos empreendedores para uma sociedade em constantes mudanças. Para ele, só assim o esporte poderá dar uma resposta adequada à evolução cultural e social que, de forma mais rápida muda nosso entorno. O esporte como um âmbito de diálogo é busca de acordos e encontros que contribuem com a educação. Nesse sentido, pode representar um antídoto para a violência, a marginalidade e a discriminação. Além disso, deve ajudar nas tarefas educativas, porque implica virtudes que estão na base moral de um país. (Comitê Olímpico Internacional, 2004)

Nos Jogos Olímpicos, ocorridos em Beijing, em 2008, a participação do esporte na política do país sede surpreendeu o mun-

do. Demonstrando grande competência no planejamento e na realização dos Jogos, Beijing deu importância significativa à Educação Olímpica entre os jovens, já que, pela primeira vez, o país recebia o Movimento Olímpico. Desde 2005, o Comitê Organizador Olímpico de Beijing e o Ministério da Educação da China investiram no Programa de Educação Olímpica para alunos da educação primária e secundária. Uma série de atividades foi vinculada ao Movimento Olímpico, incluindo concursos de conhecimentos olímpicos, pinturas colocadas nas escolas sobre a história olímpica, destacando a atualidade e o futuro dos Jogos Olímpicos, além da seleção de escolas-pilotos para estudar a língua e a cultura dos países participantes. Fizeram parte do chamado “Programa de Parceria Coração para Coração” mais de duzentas escolas que estabeleceram parcerias com 205 Comitês Olímpicos e outros 160 Paraolímpicos. O projeto teve por objetivos: popularizar o conhecimento e o espírito olímpico entre os jovens; ampliar a visão internacional desses estudantes; incentivar a prática de esportes e exercícios pelos jovens; promover atividades educacionais olímpicas e preservar a herança cultural dos Jogos. Para reforçar este projeto educativo, o Comitê Organizador reservou 14% dos ingressos dos Jogos Olímpicos (cerca de um milhão de bilhetes), com preço mais acessível que o comercializado normalmente, para garantir a participação dos estudantes e dos professores da China nos Jogos. (site tudoagora.com.br – Esporte, em 21/07/2008)

No Brasil, após a realização dos Jogos Panamericanos e Parapanamericanos de 2007, vivemos mudanças significativas principalmente relacionadas à importância atribuída ao legado de megaeventos esportivos (Rodrigues *et al.*, 2008). As discussões alavancadas pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer do Ministério do Esporte contribuíram para integrar as Secretarias desse Ministério a diversas instituições governamentais, acadêmicas e da sociedade brasileira, para difundir as variadas abordagens que permeiam os megaeventos esportivos. Para tanto, foram realizados três seminários em 2008 e, finalizando este ciclo de debates, o tema *Educação Olímpica* mobiliza o presente debate realizado na cidade de Natal.

As publicações bilíngues que registram esse ciclo de debates sobre o desenvolvimento do esporte olímpico no país documentam reflexões para subsidiar debates plurais sobre o tema. Não foi por acaso que o último seminário desse ciclo teve como foco a Educação, traduzindo um movimento dialético entre os sujeitos e seu meio, um processo dinâmico que esperamos possa contribuir para a transformação do esporte olímpico no Brasil.

Nesse processo, entendemos que são importantes não apenas os momentos de organização e transmissão de conhecimentos. Mais do que isso, é importante provocar o desenvolvimento e a modificação de atitudes frente ao esporte, apropriando-se ativamente dele nos cotidianos vividos no esporte e no lazer, atentos aos problemas e às oportunidades neles vividos. E, nisso, a educação faz-se parceira fundamental ao projeto político pretendido.

Partindo desta premissa, o Governo Federal, protagoniza, junto com o Comitê Olímpico Brasileiro, os governos municipal e estadual do Rio de Janeiro, a candidatura do Rio de Janeiro como cidade sede dos Jogos Olímpicos de 2016. Ao entender o significado positivo de um planejamento educativo olímpico, esta proposta incorporou legados de várias matizes, acreditando que a educação da população precisa vencer o desafio do diálogo ampliado entre esporte, lazer, escolas e comunidades. Para isso, distâncias precisam ser superadas, entendendo que as escolas podem se transformar em espaços em que, pelo esporte e o lazer, a cultura e as comunidades locais possam dialogar com os currículos escolares e com seus educadores. Desafio político-pedagógico que implica permanentes diálogos e troca de saberes.

Em proposta recentemente elaborada, o Ministério da Educação contribui com o dossiê da Candidatura Rio 2016, por meio de ação intersetorial em que prevalece o espírito de complementaridade das diversas políticas nacionais. Mais especificamente, o diálogo foi estabelecido entre os programas prioritários do Ministério do Esporte – como o Programa Segundo Tempo, o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e as Praças da Juventude – e os programas do Ministério da Educação – especialmente o Programa *Mais* Educação.

A preocupação voltou-se para a melhoria da infraestrutura esportiva das escolas, para a busca de aproximação dos conteúdos da Educação Física e da cultura corporal do movimento com conhecimentos sobre o corpo, a socialização de informações históricas sobre esportes, jogos, lutas, atividades de ginástica, rítmicas e expressivas, sobre o meio ambiente, a saúde, a orientação sexual, a ética, o consumo e a pluralidade cultural, o trabalho e o lazer.

Neste contexto, a integração da Educação Olímpica com educação para e pelo lazer aponta para diversas possibilidades de interlocução. Afinal, os Jogos Olímpicos representam o mais importante evento esportivo do planeta, espetáculo ímpar, uma das maiores possibilidades de lazer global. Envolve milhões de expectadores pela mídia televisiva e digital, outros tantos leitores de jornais e revistas, altos investimentos em infraestrutura e em mobilidade urbana, para atender aos turistas de todo mundo e da população da cidade sede dos Jogos. Todos em busca de conhecimento, de fruição, de integração e de alegria, tanto na convivência com novos sujeitos, lugares e culturas como no usufruto de todas as oportunidades dadas pelos jogos, os espetáculos artísticos, as oportunidades turísticas e sociais a eles atrelados.

Esse ambiente gera oportunidades para o desenvolvimento de ações educativas formais e informais que podem contribuir com a autonomia e com a consciência dos sujeitos em relação ao esporte e ao lazer. Educação que supera os modelos de ensino-aprendizagem baseados na repetição e memorização, voltando-se ao desenvolvimento de ações participativas significativas, solidárias, de sociabilidade e de ressignificação dos tempos e dos espaços sociais e culturais vividos.

Aí, revela-se a importância da Educação Olímpica ser integrada à vida, comprometida com o desenvolvimento humano, social, cultural, econômico e ambiental, focos não só da educação formal (escolar), mas também de todos os processos educativos desenvolvidos nos vários campos da ação social, especialmente considerando os vividos pelos programas educativos nos campos da educação informal, do esporte e do lazer. (Pinto *et al*, 2008)

Tempo educativo como um tempo formador, um tempo de humanização, de inserção no processo civilizatório, como diz Arroyo (2000), tempo no qual ocorrem aprendizagens de diferentes naturezas, formas de socialização, vivências e produções culturais, construção de identidades, de subjetividades.

A função educativa das políticas de esporte e lazer se efetiva, portanto, na medida em que se vincula à realidade social como resultado político de mudança, produto e processo que envolve diferentes formas de expressão cultural que ali se produzem, e também que se amplia com o envolvimento dos sujeitos nesse processo, as possibilidades de compreensão dessa realidade, de acesso a outros modos de conhecê-la e de nela agir. (Marcellino, 2001)

Assim, a integração da Educação Olímpica com as políticas de esporte e lazer numa perspectiva significativa implica colocar em destaque a dimensão humana e cultural, fazendo dessa experiência um processo rico de ressignificação do mundo. E é nesse sentido que, segundo Freire (1998), o processo torna-se muito mais relevante e, a partir dele, que o resultado deste desafio será construído.

Referências

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre; imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.v.1

COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL. Foro Mundial de Educación, Cultura y Deporte. *El deporte: diálogo universal*. Barcelona: Ministério de Educación y Ciencia (Consejo Superior de Deportes), 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

MARCELLINO, N. C. (Org.). *Lazer e esporte*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PINTO, L.; SILVA, D.; RODRIGUES, R.; BONALUME, C.; ARAÚJO, L. R. (Orgs.). *Brincar, jogar, viver: lazer e intersectorialidade com o PELC*. Brasília:

Ministério do Esporte, 2008.

RODRIGUES, R.; PINTO, L. M.; TERRA, R.; DACOSTA, L. (Orgs.). *Legados de megaeventos esportivos*. Brasília: Ministério do Esporte, 2008.

RUBIO, K. (Org.). *Educação olímpica e responsabilidade social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Informações sobre os autores

Alberto Reinaldo Reppold Filho

Coordenador do Centro de Estudos Olímpicos e Professor da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Educação pela Universidade de Leeds, Reino Unido.

Ana Miragaça

Pesquisadora do Grupo de Estudos Olímpicos da Universidade Gama Filho. Professora convidada dos programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Veiga de Almeida. Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho.

Carlos Adelar Abaide Balbinotti

Coordenador do Núcleo de Estudos de Pedagogia e Psicologia do Esporte e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto, Portugal.

Christian Wacker

Diretor do Museu Olímpico de Doha, Qatar. Pesquisador em Estudos Olímpicos, conduzindo projeto arqueológico em Olímpia, Grécia. Doutor em Filosofia pela Universidade de Würzburg, Alemanha e Pós-Doutorado pela Universidade de Mainz, Alemanha.

Cláudia Maria Perrone

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Iraquitan de Oliveira Caminha

Pesquisador do Grupo de Estudos Olímpicos, Professor do Curso de Educação Física e Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica.

Janice Zarpellon Mazo

Coordenadora do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto, Portugal.

Karina Cancellla

Diretora Pedagógica da 3E'QUA – Olympic Education. Curso de Graduação em História da Universidade Gama Filho.

Katia Rubio

Coordenadora do Centro de Estudos Socioculturais do Movimento Humano e Professora dos programas de Pós-Graduação em Educação Física e Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

Lamartine DaCosta

Coordenador do Grupo de Estudos Olímpicos e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho. Doutor em Filosofia pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto

Diretora do Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte da Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer – Ministério do Esporte. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Leonardo Mataruna

Pesquisador do Grupo de Estudos Olímpicos da Universidade Gama Filho e Presidente da 3E'QUA Olympic Education. Doutorando em Educação Física pela Universidade Gama Filho.

Luís Henrique Rolim

Pesquisador do Grupo de Estudos Olímpicos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Professor do Curso de Educação Física da Faculdade Cenecista de Osório. Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Márcia de Franceschi Neto-Wacker

Coordenadora do Grupo de Estudos Olímpicos e Professora da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho e Pós-Doutora em Museologia do Esporte pelo Museu Alemão do Esporte e Olímpia, Alemanha.

Marcio Turini Constantino

Pesquisador do Grupo de Estudos Olímpicos da Universidade Gama Filho e Professor do Curso de Educação Física da UNIABEU. Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho.

Marco Bechara

Pesquisador do Grupo de Estudos Olímpicos da Universidade Gama Filho e Profissional de Marketing. Doutorando em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

Marcus Levi Lopes Barbosa

Pesquisador do Núcleo de Estudos de Pedagogia e Psicologia do Esporte e Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Marta Corrêa Gomes

Pesquisadora do Grupo de Estudos Olímpicos e Professora do Curso de Educação Física da Universidade Gama Filho. Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho.

Neíse Gaudencio Abreu

Pesquisadora em Estudos Olímpicos. Diretora de Esportes da Escola Americana do Rio de Janeiro. Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho.

Nelson Carvalho Marcellino

Coordenador do Grupo de Pesquisas em Lazer e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba. Doutor em Educação e Livre Docente em Educação Física - Estudos do Lazer pela Universidade Estadual de Campinas.

Nelson Schneider Todt

Coordenador do Grupo de Estudos Olímpicos e Professor do Curso de Educação Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Otávio Tavares

Coordenador do Centro de Estudos em Sociologia das Práticas Corporais e Estudos Olímpicos e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho.

Paula Andreatta Maduro

Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte. Professora da Universidade Luterana do Brasil. Mestranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Rejane Penna Rodrigues

Secretária Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer – Ministério do Esporte. Licenciada em Educação Física, com especialização em Desporto Coletivo. Foi Secretária Municipal de Esporte, Recreação e Lazer de Porto Alegre.

Ricardo Pedrozo Saldanha

Pesquisador do Núcleo de Estudos de Pedagogia e Psicologia do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Curso de Educação Física da Faculdade Cenecista de Osório. Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Rodrigo Cavasini

Pesquisador do Centro de Estudos Olímpicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Projeto Navegar de Porto Alegre. Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Selda Engelman

Pesquisadora do Centro de Estudos Olímpicos da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e faz parte da equipe gestora, pela ESEF-UFRGS, do Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Silvana Vilodre Goellner

Coordenadora do Centro de Memória do Esporte e Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

Tadeu Correia da Silva

Pesquisador do Grupo de Estudos Olímpicos da Universidade Gama Filho e Professor da Universidade Castelo Branco. Doutorando em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.