

O Valor da Educação Olímpica: um Estudo Longitudinal do Programa Transforma Rio 2016

Autores

Tiago Miguel Patrício Ribeiro¹; Abel Herminio Lourenço Correia²; Carlos Alberto da Silva Figueiredo³; João Paulo Marôco⁴

tribeiro@fmh.ulisboa.pt

Resumo

O Programa Transforma foi o Programa Oficial de Educação Olímpica e Paralímpica Rio 2016 com o objetivo de ensinar valores, promover ideais e contribuir para o desenvolvimento humano. O presente estudo examina seu legado educacional explorando o desenvolvimento de habilidades pessoais, a formação olímpica e a partilha de experiência entre os professores em diferentes momentos. Um estudo de tendência longitudinal foi desenhado e as relações entre as variáveis foram estimadas usando análise multivariada de testes de variância e modelos de crescimento latente. Os dados foram recolhidos entre professores que frequentaram o Programa Transforma em 3 fases distintas: 2016 (n = 611), 2017 (n = 451) e 2020 (n = 286). Os resultados mostram que as percepções dos professores sobre a formação olímpica tiveram uma taxa de crescimento significativa, enquanto o desenvolvimento de habilidades e as experiências não apresentam mudanças significativas ao longo dos períodos. Os resultados longitudinais sugerem a continuidade dos programas de educação olímpica como base para o fortalecimento do intelecto olímpico e da formação de capital social. Quando esses programas estão inseridos em práticas pedagógicas contínuas, a formação Olímpica pode ocorrer ao longo do tempo, levando a um legado educacional positivo.

Palavras-chave: Educação Olímpica; Jogos Olímpicos; Programa de Educação Olímpica; Legado Olímpico; Capital Social

¹ CIPER - Centro Interdisciplinar de Performance Humana

² CINF

³ UNISUAM-RJ - Centro Universitário Augusto Motta – Rio de Janeiro

⁴ ISPA-IU - Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitário

Introdução

Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos ensinam valores, promovem ideais e contribuem para o desenvolvimento da humanidade (COI, 2016). As cidades candidatas às Olimpíadas nas últimas décadas incluíram iniciativas de educação dentro de seus objetivos tangíveis e intangíveis (por exemplo, “Geração 2024” em Paris ou “Yoi Don” em Tóquio; Monnin, 2020). O programa de educação e suas ferramentas pedagógicas tendem a aparecer nos anos que antecedem a realização dos Jogos Olímpicos (Teetzel, 2012) e são promovidos principalmente pelos comitês organizadores locais (LOCs). Por exemplo, vários anos antes das Olimpíadas de Londres, o LOC ofereceu uma infinidade de atividades, ideias de sala de aula e recursos para professores por meio do programa educacional “Prepare-se”. Da mesma forma, o comitê organizador do Rio 2016 forneceu recursos essenciais, como um kit de ferramentas educacionais, cursos online e uma plataforma digital para treinamento de professores por meio do “Programa Transforma”. Para ir além da importância dos pressupostos, esses programas procuram promover os valores olímpicos com base no desporto (COI, 2016), criar responsabilidade social e desenvolver o capital humano (Ribeiro et al., 2020).

Cada cidade-sede compromete-se a realizar programas de educação olímpica como parte de suas responsabilidades pela organização dos Jogos (Binder & Naul, 2017) e como um processo de desenvolvimento de longo prazo (Maya, 2017) com 3 premissas subjacentes: primeiro, o olimpismo deve ser usado como uma ferramenta educacional para influenciar comportamentos baseados na aprendizagem cognitiva (intelectual), afetiva (social / emocional) e cinestésica (física) (IOC, 2016). Em segundo lugar, essas intervenções educacionais devem disseminar um currículo baseado em valores (excelência, respeito e amizade) e ideais (justiça, igualdade e comportamento ético) para moldar o caráter mais jovem em sua vida adulta (Teetzel, 2012). Terceiro, eles devem promover liderança, envolvimento e inclusão social por meio de abordagens inovadoras que promovam a mudança de comportamento social (Kirakosyan, 2020). Aplicar esses aspectos nos programas de educação olímpica é um desafio de longo prazo que precisa ser integrado à educação escolar regular, bem como ao treinamento dos professores envolvidos na implementação do programa (Georgiadis, 2010). Assim, este estudo concentra-se no Programa Oficial de Educação Olímpica e Paralímpica Rio 2016 (*Transforma*) como uma ocasião para examinar o legado

educacional em torno dos Jogos Olímpicos Rio 2016, e explorar as seguintes questões:

- Como a perceção dos professores varia ao longo dos anos?
- Como o Programa Transforma contribui para o desenvolvimento humano dos professores?

Para responder a essas questões de investigação, este estudo propõe um desenho longitudinal com o objetivo principal de explorar as perceções dos professores sobre o desenvolvimento de novas competências, melhoria na sua formação e na partilha das suas experiências entre 2016 e 2020.

Enquadramento Teórico

A literatura olímpica com base na educação tem se concentrado no sistema de formação de professores (Wang & Masumoto, 2009), nas suas experiências de aplicação em diferentes programas de educação olímpica (Monnin, 2012) e na sua relação entre os comportamentos de ensino e o desempenho dos alunos durante os programas (Sukys et al., 2017). No entanto, o conhecimento ou as habilidades/skills do professor (por exemplo, praticar uma nova modalidade olímpica) também podem mudar ao longo do tempo, principalmente se esses programas de educação forem descontinuados após os Jogos (Ribeiro et al., 2020). Poucos estudos longitudinais concentraram-se nos impactos/legados educacionais dos Jogos Olímpicos, visto que esse desenho oferece muitas restrições, como recursos, tempo e disponibilidade individual para a investigação (Rocha, 2020; Hwang, 2017). Além disso, a maioria dos estudos anteriores explorou o impacto das Olimpíadas mas em momentos únicos no tempo (ou seja, estudos transversais; Ribeiro et al., 2020) e oferece poucos insights sobre a eficácia de tais programas durante a longa jornada desde o acolhimento até ao legado. Considerando o contexto brasileiro e a relevância das iniciativas de educação olímpica no Brasil para o desenvolvimento social e humano (DaCosta et al., 2017), é importante explorar se tais programas são capazes de se tornar uma mais-valia permanente para os seus anfitriões, ou se eles se caracterizam apenas como uma intervenção pequena e limitada.

Estudos anteriores evidenciaram diferenças nos níveis de satisfação sobre a Educação Olímpica e o questionaram o sistema de formação de professores como resultado do programa de educação Olímpica de Pequim (Wang & Masumoto, 2009),

enquanto outros estudos observaram que a autoridade científica e o papel dos professores foi aprimorada no projeto Educação Olímpica de Atenas (Makris & Georgiadis, 2017). No entanto, estas tentativas anteriores de avaliar os programas de educação olímpica têm algumas limitações importantes. Em primeiro lugar, os contextos de referência da cidade anfitriã diferem entre os estudos. A maioria dos estudos concentrou-se em países do Norte Global, como Inglaterra, Grécia ou Noruega (por exemplo, Nordhagen & Fauske, 2018; Kohe & Bowen-Jones, 2016), enquanto poucos estudos avaliaram os efeitos dos programas de educação em relação ao Sul Global países (por exemplo, Kirakosyan, 2020). Portanto, conclusões gerais devem ser feitas com cautela, pois muitos dos estudos não são comparáveis entre si, além de estarem incluídos em ambientes sociais e políticos diferentes (Naul et al., 2017). Em segundo lugar, nem a literatura científica nem o Comité Olímpico Internacional (COI) oferecem uma escala abrangente e confiável para medir as percepções dos professores sobre os programas de educação olímpica após os Jogos. Embora estudos recentes tenham iniciado esta abordagem de análise (por exemplo, Ribeiro et al., 2020; Sukys et al., 2017), há uma falta de métodos para medir o legado intangível (por exemplo, legados educacionais), e apenas um número limitado de legados foram medidos com precisão (Preuss, 2019). A terceira limitação em estudos anteriores está relacionada ao fato dos impactos da educação olímpica terem sido avaliados num único momento no tempo (ou seja, estudos transversais; Hwang, 2017) e a variabilidade das percepções de diferentes stakeholders não foi controlada. Nesse sentido, estudos longitudinais são necessários para o avanço da teoria e da prática da Educação Olímpica (Ribeiro et al., 2020) porque variações nas atitudes dos professores têm consequências importantes para a comunidade escolar (Velooso et al., 2020).

Método

Participantes e procedimentos

Pesquisas longitudinais foram realizadas entre os professores de Educação Física que participaram do Programa Transforma Rio 2016. A estratégia de amostragem utilizou um banco de dados organizacional fornecido pelo Comité Organizador do Rio 2016 com um total de 1940 professores cadastrados na Secretaria de Educação. Os

seguintes critérios de seleção foram considerados: (i) professores que frequentaram o Programa Transforma entre 2013 e 2016, (ii) professores que participaram de pelo menos 2 atividades de Educação Olímpica no Programa Transforma, e (iii) professores cuja escola estava incluída na lista de escolas participantes do Programa Transforma.

Os dados foram recolhidos por meio de um questionário online em 3 momentos distintos: um mês após os Jogos (15 de setembro a 15 de outubro de 2016), um ano após os Jogos (15 de setembro a 15 de outubro de 2017) e quatro anos após os Jogos (setembro 15 a 15 de outubro de 2020). Todos os participantes aceitaram participar voluntariamente e concordaram com o termo de consentimento livre e esclarecido. Um banner com o link do questionário e uma descrição do objetivo do estudo foi ativado através de um software (Google Forms), convidando os professores que frequentaram o Programa Transforma a participarem do estudo.

Apenas os professores que participaram das ondas T1, T2 e T3 foram incluídos no banco de dados final. Posteriormente, os dados foram examinados e as pesquisas não preenchidas na íntegra e aquelas contendo 10 ou mais respostas consecutivas para o mesmo número da escala foram excluídas de análises posteriores (Ribeiro et al., 2018). Após esses procedimentos, um total de 218 inquéritos foram considerados utilizáveis para a análise dos dados considerando os mesmos indivíduos que participaram das ondas de pesquisa T1, T2 e T3 ($n = 218$). Essa amostra continha 55,1% do sexo feminino e 44,9% do masculino, com idade média de 41,16 anos ($DP = 8,87$). Um total de 22 estados brasileiros compôs a amostra e a maioria dos professores era de nacionalidade brasileira (99%). Especificamente, 72,7% dos professores relataram ter curso superior seguido de pós-graduação (25,9%), e apenas 3 possuíam o ensino médio como nível de escolaridade mais elevado (1,5%). A maioria dos respondentes demonstrou conhecer o Programa Impulsiona (78,5%) e 93,1% dos respondentes gostariam que o Programa Transforma permanecesse em suas escolas.

Análise de dados

O questionário foi construído avaliando um pool de 12 itens e contendo as seguintes medidas educacionais: experiências pessoais (EP), formação olímpica (FO) e desenvolvimento de competências (DC). Primeiro, os dados foram analisados por estatística descritiva (escores médios e desvios-padrão). Em segundo lugar, uma MANOVA foi conduzida para examinar possíveis diferenças entre as percepções do legado educacional (EP, FO e DC) em diferentes períodos de tempo (T1, T2 e T3). Terceiro, o referencial teórico baseado no impacto/legado da educação olímpica (Ribeiro et al., 2020) foi desenhado com um esboço longitudinal para estimar um modelo de curva de crescimento latente (De Sousa, Paulo & Marôco, 2017). Uma série de análises fatoriais confirmatórias (CFA) foi conduzida para avaliar a adequação do modelo de medição, usando SPSS AMOS 26.0. De seguida, análises LGM univariadas foram realizadas para determinar a forma básica das curvas de crescimento para as 3 dimensões do legado da educação olímpica.

Resultados

As pontuações médias das variáveis de legado educacional diminuíram de 2016 a 2017 e aumentaram de 2017 a 2020. As medidas de assimetria e curtose não indicaram divergências em termos de simetria e distribuição normal dos dados. Os resultados da MANOVA (Wilks' $\lambda = 0,93$, $F(6,26,86) = 15,556$, $p < 0,001$) mostraram mudanças significativas nas percepções dos professores (Tabela 1). Os resultados revelaram uma diferença média positiva e significativa para a “formação Olímpica” [$F(2,2686) = 3,21$, $p = 0,000$], uma diferença marginalmente significativa no “desenvolvimento de competências” [$F(1,2686) = 3,02$, $p = 0,052$], e uma diferença média não significativa para o fator “experiências pessoais” [$F(2,2686) = 1,90$, $p = 0,151$]. Além disso, os testes post hoc de Tukey indicaram que não houve diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) no FO entre 2016 e 2017 e no DC entre 2016 e 2020, bem como 2017 e 2020. A Tabela 1 mostra os resultados completos da MANOVA considerando as amostras transversais.

O CFA para cada variável de crescimento latente mostrou boa consistência interna e estimativas de confiabilidade composta. A variância média extraída de todas as variáveis foi igual ou superior a 0,50, o que é indicativo de validade convergente

(Fornell & Larcker, 1981). Em seguida, o LGM não linear indicou um ajuste aceitável para os dados [χ^2 (570) = 1124,32 ($p < 0,001$), $\chi^2 / df = 1,97$, RMSEA = 0,06 e CFI = 0,92]. O RMSEA foi de 0,06, indicando um bom ajuste (Byrne, 2000), enquanto o CFI foi maior do que o critério recomendado de 0,90 (Hair et al., 2009) com intervalo de confiança de 90% [0,063; 0,075].

A Tabela 2 mostra os parâmetros de LGM estimados. A análise dos parâmetros de inclinação padronizados de EP (slo), FO (slo) e DC (slo) demonstrou que apenas a formação olímpica (F) revelou uma taxa de crescimento positiva e significativa, enquanto EP e DC não apresentaram uma média significativa crescimento. Os resultados revelaram que a taxa de crescimento do F (slo) foi significativa com um crescimento médio e positivo de 0,557 unidades da escala original, indicando que os professores têm um aumento na percepção sobre formação olímpica ao longo dos anos (2016 a 2020). Nos outros fatores, EP e DC, uma taxa média de crescimento não significativa foi observada em duas variáveis (EP = 0,633, $p = 0,528$; DC = 0,182, $p = 0,103$), o que significa que os professores não tiveram uma percepção elevada de melhoria em relação ao desenvolvimento de novas competências e experiências pessoais.

Tabela 2 - Parâmetros estimados de LGM

Parâmetros/Médias	Estimativa	Desvio Padrão	p
EP (int)	6.473	.607	***
EP (slo)	.633	1.005	.528
FO (int)	3.352	.093	***
FO (slo)	.557	.117	***
DC (int)	3.406	.077	***
DC (slo)	.182	.111	.103
Parâmetros/Variâncias (σ^2)	Estimativa	Desvio Padrão	p
EP (σ^2 int)	1.102	.161	***
EP (σ^2 slo)	2.205	.292	***
FO (σ^2 int)	1.323	.160	***
FO (σ^2 slo)	1.806	.216	***
DC (σ^2 int)	.747	.114	***
DC (σ^2 slo)	1.219	.411	.003
Parâmetros/Correlações (r)	Estimativa	Desvio Padrão	p
EP (r int, slo)	-.629	.184	***
FO (r int, slo)	-.728	.168	***
DC (r int, slo)	-.688	.142	***

Notes: EP – Experiências Pessoais; FO – Formação Olímpica; SD – Desenvolvimento de Competências; int - intercepto, valor médio da variável; slo - taxa de crescimento, crescimento médio variável; σ^2 (int ou slo); – variância da interceptação da taxa de crescimento; r (int, slo) - correlação entre interceptação e taxa de crescimento.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas e resultados de MANOVA

Factores ¹	2016 (n=611)				2017 (n=451)				2020 (n=286)				MANOVA			
	M	σ	Sk	Ku	M	σ	Sk	Ku	M	σ	Sk	Ku	F	p	Poder	
1. Experiências Pessoais (EP)	3.74	1.09	-.79	.03	3.60	1.13	-.61	-.46	3.69	1.04	.90	.23	1.890	.151	.401	
2. Formação Olímpica (FO)	3.49 ^a	1.32	-.59	-.78	3.38 ^a	1.28	-.47	-.89	4.07	.90	-1.47	2.20	30.211	.000*	1.00	
3. Desenvolvimento de Competências (DC)	3.78	1.16	-.89	.04	3.61	1.01	-.58	-.22	3.68	1.17	-.80	-.34	3.022	.052**	.586	
Variável	EP				FO				DC				F	p	Poder	
	M	SD	F	p	M	SD	F	p	M	SD	F	p				
Género	M	3.63	1.14			3.64	1.19			3.67	1.15					
	F	3.71	1.06	1.54	.215	3.53	1.29	2.37	.123	3.72	1.09	.730	.391	2.888	.034	.692
Idade	18-29	3.68	1.027	.740	.565	3.38	1.237	2.93	.020	3.66	1.102	.420	.795	1.321	.004	.684
	30-39	3.64	1.126			3.58	1.290			3.71	1.162					
	40-49	3.74	1.087			3.69	1.215			3.75	1.055					
	50-59	3.64	1.117			3.48	1.261			3.65	1.131					
	60 or more	3.86	1.205			4.10	.968			3.66	1.316					
Educação	Escola Básica	3.97	1.01	3.22	.073	3.59	1.35	.001	.988	4.08	.97	5.256	.022	2.762	.041	.670
	Ensino Superior	3.67	1.10			3.58	1.25			3.69	1.12					
Local de Residência	Norte	3.87	.97			3.71	1.24			3.88	1.18					
	Nordeste	3.60	1.07			3.63	1.16			3.70	1.10					
	Centro	3.66	1.12	.585	.633	3.88	1.11	2.518	.040	3.90	1.10	1.798	.127	2.394	.004	.944
	Sudeste	3.68	1.11			3.52	1.29			3.71	1.11					
	Sul	3.74	1.08			3.80	1.07			3.49	1.16					

Notas. * p<.001; ** p>.05 (marginalmente significativo). ^a Diferenças estatisticamente não significativas p < .05. M - Média; σ - Desvio Padrão; Sk - Assimetria; Ku - Curtose. Factores¹ Amostra Transversal. MANOVA [F(6,26.86)=15.556, p=.000]

Discussão dos resultados

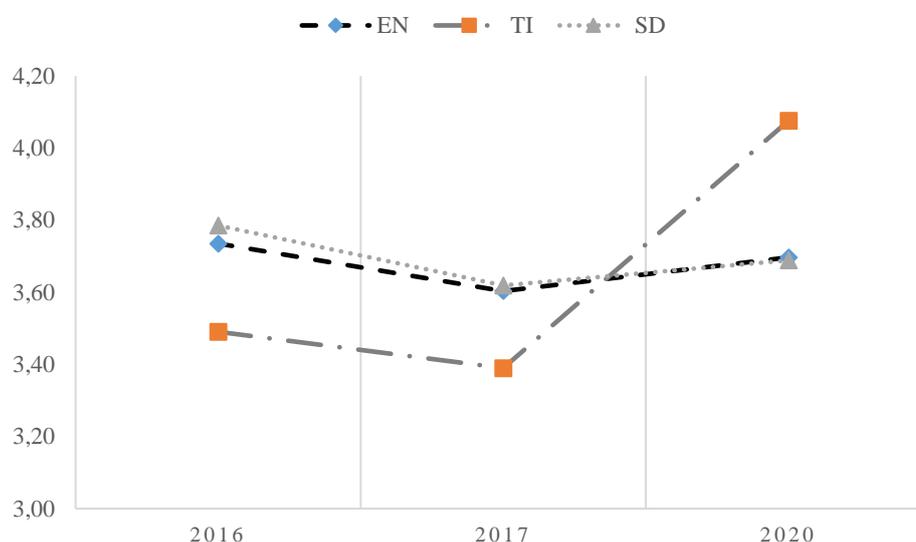
Neste estudo longitudinal, investigámos as percepções dos professores em 3 fases, considerando as variáveis EP, FO e DC como parte do legado educacional do Programa Transforma Rio 2016. Fazendo isso, e como uma contribuição académica para a investigação em Educação Olímpica, demonstramos que a formação olímpica dos professores aumentou e teve uma taxa de crescimento significativa durante os 3 períodos de observação (ver Imagem 1). Isso significa que os professores aumentaram a consciência sobre a Educação Olímpica, o que contribuiu para o seu desenvolvimento humano (Coleman, 1988). Conforme observado por Binder (2012) e Griffiths e Armour (2013), os Jogos Olímpicos podem ser uma referência para a criação de capital social entre professores e jovens que frequentaram os programas de educação olímpica. Nesse ponto, as conexões sociais vivenciadas por meio de grupos de trabalho, vídeos e cursos e-learning podem ter potencializado o vínculo e a formação de capital social entre os professores. Isso também é consistente com estudos anteriores em que o desenvolvimento de habilidades e conhecimento (Ribeiro et al., 2020), experiência simultânea e troca social (Prüschenk & Kurscheidt, 2020) podem estar contribuindo para o desenvolvimento do capital social como uma plataforma particularmente adequada para alavancar o legado olímpico (Griffiths & Armour, 2013). Nesse sentido, pode-se argumentar que, quando os programas de educação olímpica estão inseridos em práticas pedagógicas contínuas, a formação de capital social pode ocorrer ao longo do tempo, levando a um legado educacional positivo.

Os resultados longitudinais deste estudo também revelaram que não há diferenças nas percepções dos professores sobre as experiências pessoais e o desenvolvimento de competências entre 2016 e 2020 (ver Tabela 1). Essas descobertas são corroboradas pela análise da curva de crescimento latente que evidenciou uma taxa de crescimento não significativa para as duas variáveis ao longo do período (ver Imagem 1). Essas variáveis assumiram uma tendência não linear, diminuindo um ano após os Jogos (EP: -14 e DC: -17) e aumentaram lentamente 4 anos após os Jogos (EP: +9 e DC: +7), porém esse crescimento não é estatisticamente significativo. Evidências generalizadas de falta de recursos e orientação pedagógica (Santos, 2018), bem como a descrença num legado sustentável (Rocha, 2020) podem explicar a variação não significativa da percepção dos professores no pós-Jogos. O alto nível

de descrença no Transforma pode ser identificado pela falta de alcance e comprometimento nacional, bem como na avaliação dos resultados relacionados ao legado olímpico (Kirst & Tavares, 2018).

Por último, este estudo fornece algumas implicações práticas para ajudar o COI, e futuros organizadores a promover uma gestão contínua dos programas de educação olímpica, bem como sua sustentabilidade e regeneração. Por exemplo, usar o desporto para promover práticas educacionais como reuniões de co-liderança, programas de intercâmbio de professores ou bolsas de estudo pode ser útil para futuras redes profissionais, perspectivas de emprego e para incentivar o voluntariado. Isso pode envolver um melhor uso das competências desenvolvidas e experiências aprendidas pelos professores como base para o fortalecimento de seu intelecto olímpico e desenvolvimento de capital social. De igual forma futuros organizadores locais devem planejar o seu programa de educação olímpica considerando as preocupações da comunidade escolar (ou seja, pais, alunos e professores) e envolvê-los na tomada de decisões. Na prática, isso significa criar comitês de educação pública antes de enviar propostas, estimular sua participação na definição de políticas esportivas ou discutir a inclusão de modalidades olímpicas no currículo de Educação Física. Os coordenadores e professores da escola precisam dar seu apoio às iniciativas educacionais do Movimento Olímpico (Monnin, 2017), e para isso é fundamental envolvê-los no planejamento olímpico e reforçar seu papel ao final do evento.

Imagem 1 - Variação nas perceções dos professores sobre experiência pessoais (EN), formação olímpica (TI) e desenvolvimento de competências (SD) para o Programa Transforma Rio 2016.



Limitações e direções futuras

A primeira limitação tem a ver com a composição da amostra e as taxas de resposta. A estratégia de questionário online utilizada pode ter limitado a composição da amostra, visto que ainda existem alguns professores das regiões de acolhimento sem e-mail ou com dificuldade de acesso a computadores. Em segundo lugar, o fato de termos usado apenas professores limita a generalização dos resultados. Terceiro, os dados neste estudo são correlacionais e não permitem um teste causal das relações entre as variáveis em nosso modelo. Testes adicionais de modelos alternativos também são necessários, e é importante testar trajetórias lineares e associações entre as variáveis de interesse usando dados longitudinais que incluem mais de 3 períodos de tempo.

Bibliografia

- Binder, D. (2012). Olympic values education: Evolution of pedagogy. *Educational Review*, 64 (3), 275–302.
- Binder, D. & Naul, R. (2017). Olympic education as pedagogy: Terminology, pedagogical orientations and Olympic values education. In: R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký & I. Culpan (Eds). *Olympic Education. An international review* (pp. 331-337). London/New York: Routledge.
- Coleman, J., (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, 95–120.
- COI. (2016). The Fundamentals of Olympic Values Education. International Olympic Committee. Disponível em: <https://www.icsspe.org/system/files/The%20Fundamentals%20of%20Olympic%20Values%20Education.pdf>.
- DaCosta, L., Miragaya A., Abreu, N., Tavares, O., Gomes, M. C. & Turini, M. (2017). Olympic education in Brasil: experiences and trends. In: R. Naul, D. Binder, A. Rychtecky & I. Culpan (Eds). *Olympic Education. An international review* (pp. 89-103). London/New York: Routledge.
- Georgiadis, K (2010). The Implementation of Olympic Education Programmes at World Level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 41, 6711–6718.
- Griffiths, M. & Armour, K. (2013). Physical education and youth sport in England: conceptual and practical foundations for an Olympic legacy? *International Journal of Sport Policy and Politics*, 5(2), 213-227.
- Hwang, B. R. (2017). Olympic Education Policy in Practice: Development, Delivery and Evaluation (Case Study of Tokyo 2020). *IOC Olympic Studies Centre*. Retrieved from: https://library.olympic.org/Default/doc/SYRACUSE/173640/olympic-education-policy-in-practice-development-delivery-and-evaluation-case-study-of-tokyo-2020-fi?_lg=en-GB.
- Kirst, F.V. & Tavares, O. (2018). Do que Estamos Falando Quando Falamos em Educação Olímpica? *The Journal of the Latin American Socio-Cultural Studies of Sport*, 9(3), 458-472.
- Kirakosyan, L. (2020). Educational Legacy of the Rio 2016 Games: Lessons for Youth Engagement. *Societies*, 10(2), 39. <https://doi.org/10.3390/soc10020039>.

- Kohe, G. Z., & Bowen-Jones, W. (2016). Rhetoric and realities of London 2012 Olympic education and participation 'legacies': Voices from the core and periphery. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1213–1229.
- Maya, C. A. (2017). Colombia Olympic education for social transformation. In: R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký, & I. Culpan (Eds.), *Olympic education: An international review* (pp. 135-146). Abingdon: Routledge.
- Makris, A., & Georgiadis, K. (2017). Olympic education in Greece during the Athens 2004 Olympic Games. In: R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký, & I. Culpan (Eds.), *Olympic education: An international review* (pp. 47–59). Abingdon: Routledge.
- Monnin, E. (2012). The Olympic Movement's strategy for the integration of the concept of Olympic education into the education system: The French example. *Educational Review*, 64(1), 333–351.
- Monnin, E. (2017). Different Olympic committees promote Olympic education in youth camps. In: R. Naul, D. Binder, A. Rychtecký & I. Culpan (Eds). *Olympic Education. An international review* (pp. 161-176). London/New York: Routledge.
- Monnin, E., (2020). The implementation of the Olympic education concept through "Generation 2024". *Olympic sports culture studies*, 6(5), 105-129. Retrieved from: <https://library.olympic.org/Default/doc/SYRACUSE/470519>.
- Naul, R., Binder, D., Rychtecký, A. & Culpan, I. (2017). *Olympic education: An international review*. New York: Routledge.
- Nordhagen, S. E., & Fauske, H. (2018). The Youth Olympic Games as an arena for Olympic education: An evaluation of the school programme, "Dream Day". *AUC Kinanthropologica*, 54(2), 79–95.
- Preuss, H. (2019). Event legacy framework and measurement. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 11(1), 103-118.
- Prüschenk, N. & Kurscheidt, M. (2020). Towards a Model of Olympic Social Capital: Theory and Early Evidence. *Current Issues in Sport Science*, 5(1), 1-14.
- Ribeiro, T., Correia, A., Figueiredo, C. & Biscaia, R. (2020). The Olympic Games' impact on the development of teachers: the case of Rio 2016 Official Olympic Education Programme. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1837739>.

- Rocha, C. M. (2020). Temporal Variations in the Relationship Between Legacies and Support: A Longitudinal Case Study in Rio 2016 Olympic Games. *Journal of Sport Management*, 34(2), 130-146.
- Santos, A. L. P. P. (2018). The Educational Programme of the Olympic Games—Rio 2016. *The International Journal of Sport and Society*, 9(2), 19-35. <http://doi.org/10.18848/2152-7857/CGP/v09i02/19-35>
- Sukys, S., Majauskiene, D. & Dumciene, A. (2017). The effects of a three-year integrated Olympic education programme on adolescents' prosocial behaviours. *European Journal of Sport Science*, 17(3), 335-342.
- Teetzel, S. J. (2012). Optimizing Olympic education: a comprehensive approach to understanding and teaching the philosophy of Olympism. *Educational Review*, 64(3), 317-332.
- Veloso, R. C., Rubio, K., Zimmermann, M. A., & Rabelo, I.S.A. (2020). Attitudes of teachers and students towards Olympic and humanitarian values. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 10(2), 112-116.
- Wang, Y., & Masumoto, N. (2009). Olympic Education at Model Schools for the 2008 Beijing Olympic Games. *International Journal of Sport and Health Science*, 7(1), 31–41.