



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado e Doutorado

BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

Goiânia
Junho / 2016

ANDRÉ LUÍS DOS SANTOS SEABRA

BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

Dissertação de mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, na linha de pesquisa
Teorias da educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás.

Orientador: Wilson Alves de Paiva

Goiânia

Junho / 2016

S438b Seabra, André Luís dos Santos

Bases teóricas e conceituais da pedagogia do esporte
[manuscrito]/André Luís dos Santos Seabra ..-- 2016.
205 f.; 30 cm.

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Educação, Goiânia, 2016
Inclui referências

1. Esportes - (subd. geog.) - Ensino. 2. Esportes
- (subd. geog.) - Estudo e ensino. I.Paiva, Wilson
Alves de. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 796:37(043)

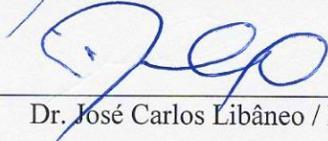
“BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE”

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 17 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Wilson Alves de Paiva / PUC Goiás (Presidente)



Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás



Dr. Renato Sampaio Sadi / UFSJ

Dr. Duelci Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás (suplente)

Dra. Mara Barbosa de Medeiros / UFG (suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à família, principal fonte de renovações de energia para esta importante tarefa.

Dedico a minha esposa Karla, companheira que sempre me incentivou e entendeu os momentos de dedicação a execução deste trabalho.

Dedico aos meus filhos Andressa e Fellipe que igualmente compreenderam minhas ausências como pai, neste duro caminhar.

Dedico a minha mamãe Consuêlo, mulher sábia e trabalhadora pela causa social e percussora de todo este processo de formação educativa.

Dedico a minha irmã Dorinha, que sempre me orientou e apoiou no que esteve ao seu alcance.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente por todo o caminhar nessa existência.

Agradeço ao professor Alberto Collus, amigo e colega de trabalho que sempre me incentivou e me cobrou que este passo fosse dado na minha formação.

Agradeço a todos os professores da graduação e da pós-graduação, pelos conhecimentos divididos e pela formação intelectual promovida, sem os quais teria sido impossível dar este importante passo.

Agradeço à professora Mara Medeiros, primeira orientadora, e que esteve conosco contribuindo na elaboração deste estudo.

Agradeço ao professor José Carlos Libâneo, pelos conhecimentos adquiridos em suas aulas, conhecimentos estes que alicerçaram este caminhar.

Agradeço ao professor Renato Sampaio Sadi, principal responsável pela minha inserção enquanto estudioso da subárea da Pedagogia do Esporte.

Agradeço ao professor Wilson Alves de Paiva, pela sabedoria e dedicação prestada, e por sempre se colocar ao meu lado na realização deste trabalho, mesmo não sendo a Pedagogia do Esporte o objeto de seus estudos.

RESUMO

SEABRA, André Luís dos Santos. Bases teóricas e conceituais da Pedagogia do Esporte. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia – 2016/1.

Na Pedagogia do Esporte, enquanto subárea da Educação Física, avolumou-se nas últimas décadas o número de estudos e publicações sobre a temática. Apesar do interesse da área da Educação Física por essa subárea, ainda existem questões relevantes não muito claras. As diversas propostas metodológicas aplicadas em centros de formação humana e educação esportiva contêm uma base teórica e conceitual que organiza todo o pensamento pedagógico dos autores. A Pedagogia do Esporte por ser uma subárea de recente constituição não continha um estudo que buscasse investigar suas bases teóricas e conceituais educativas. O presente estudo propôs preencher essa lacuna científica, ou seja, pretendeu-se investigar a seguinte questão: a base teórica das diversas correntes da Pedagogia do Esporte aponta para quais perspectivas educacionais? O estudo teve como objetivo central debater sob quais perspectivas educacionais ocorrem, as propostas metodológicas das diversas vertentes da Pedagogia do Esporte. Para responder a esta questão e cumprir o objetivo inicialmente destacado foram identificados os principais autores que vêm produzindo estudos na subárea *Pedagogia do Esporte* da Educação Física. Posteriormente, foram localizados os autores que estão propondo formas de intervenção didática sistematizada a partir da Pedagogia do Esporte, assim como se buscou conhecer a base filosófica e epistemológica destas propostas. Por fim, foram analisadas que perspectivas educacionais são resultantes da articulação teórica e das metodologias de ensino propostas. Foi desenvolvido um estudo teórico a partir da pesquisa bibliográfica. Para escolha do material adotaram-se critérios relacionados aos parâmetros científicos em consonância com o objeto. E, para o tratamento dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo, de Bardin. O estudo está dividido em quatro capítulos: no capítulo 1, o problema é contextualizado no sentido de evidenciar o surgimento histórico da Pedagogia do Esporte. O capítulo 2 apresenta as bases teóricas e conceituais educativas das diversas correntes da Pedagogia do Esporte estudadas. No capítulo 3, ocorre uma tentativa de análise dialética do surgimento das atuais correntes da Pedagogia do Esporte e no capítulo 4, após serem feitas sínteses das questões solvidas no estudo foi apresentada nossa concepção de Pedagogia do Esporte.

Palavras-chaves: Pedagogia do Esporte, ensino, estudo e ensino, teorias.

ABSTRATC

SEABRA, André Luis dos Santos. Theoretical and conceptual bases of sport Pedagogy. Dissertation (master of education) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, graduate program in education, Goiânia – 2016/1.

The pedagogy of sport while sub-area of physical education in recent decades has increased the number of studies and publications on the subject. Despite the interest in the area of physical education for the same, there are still important issues not very clear. The various methodological proposals applied in human training facilities and sports education contain a theoretical and conceptual foundation that organizes all the pedagogical thinking of the authors. The pedagogy of sport to be a sub-area of recent Constitution did not contain a study that sought to investigate the theoretical and conceptual education bases. This study proposed to fill this gap, in other words, it was intended to meet question: the theoretical basis of the various chains of sport Pedagogy points to which educational perspective? The study aimed to: discuss what educational perspectives occur, from the joint between the theoretical basis with the methodological approach of the various aspects of sport Pedagogy. To answer this question and fulfill the goal highlighted were initially identified the top authors who are producing in sub-area studies physical education "Pedagogy of sport". Later were located which authors are proposing forms of systematic didactic intervention from the Pedagogy of sport, as well as if he sought to meet the philosophical and epistemological basis of these proposals. Finally we analyzed what are the educational prospects resulting from the theoretical articulation and teaching methodologies. A theoretical study was developed from the literature search. For choice of material related to the criteria adopted scientific parameters in line with the object. And for the treatment of the data by the chosen analysis of content of Bardin. The study is divided into four chapters: Chapter 1 the problem is contextualized in order to highlight the historical emergence of sport Pedagogy. Chapter 2 presents the theoretical and conceptual bases of the various chains of educational Pedagogy of sport studied. In Chapter 3 is an attempted dialectical analysis of the emergence of current chains of Pedagogy of sport and in Chapter 4 after being made the issues solved in this study summaries was presented our concept of sport Pedagogy.

Keywords: pedagogy of sport, education, study and teaching, theories.

LISTAS DE APÊNDICES

| | | |
|------------|--|-----|
| APÊNDICE A | Quadro 3. Pré Análise - Mapeamento dos principais autores da Pedagogia do Esporte..... | 182 |
| APÊNDICE B | Quadro 4. Pré análise Total de publicações por autor relacionadas ao tema Pedagogia do Esporte (P – propositivo NP – não propositivo)..... | 193 |
| APÊNDICE C | Quadro 5. Autores que desenvolveram propostas de intervenção na Pedagogia do Esporte..... | 197 |
| APÊNDICE D | Quadro 7. Autores analisados no estudo - Emissores / fonte de mensagem | 199 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| CAPÍTULO I - HISTÓRICO DO PROBLEMA E O CONTEXTO BRASILEIRO..... | 27 |
| 1.A construção do problema..... | 27 |
| 2. Método Analítico: conceitos e exposição metodológica..... | 34 |
| 3. Principais críticas ao Método Analítico Sintético..... | 39 |
| 4. Pedagogia do Esporte: aspectos históricos e metodológicos de suas primeiras abordagens..... | 45 |
| 5. Principais autores que estão produzindo na “Pedagogia do Esporte”..... | 62 |
| CAPÍTULO II – BASES TEÓRICAS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE NO BRASIL..... | 64 |
| 1. Pedagogia do Esporte influenciada pelas Teorias Críticas da Educação..... | 64 |
| 2. Pedagogia do Esporte influenciada pela Teoria Psicogenética..... | 72 |
| 3. Pedagogia do Esporte influenciada pela Teoria das Inteligências Múltiplas..... | 77 |
| 4. Pedagogia do Esporte influenciada pela Teoria Desenvolvimentista..... | 85 |
| 5. Pedagogia do Esporte influenciada pela Teoria da Complexidade..... | 93 |
| 6. Pedagogia do Esporte influenciada pelos Pilares da Educação para o século XXI..... | 102 |
| CAPÍTULO III – PEDAGOGIA DO ESPORTE: a dialética do seu desenvolvimento..... | 111 |
| 1. Pedagogia do Esporte: de uma atuação docente mecânica, quase (ou) empírica á uma atuação docente fundamentada cientificamente..... | 111 |
| 2. Pedagogia do Esporte: da formação a partir dos interesses do esporte á formação a partir dos interesses do ser humano..... | 115 |
| 3. Pedagogia do Esporte: da aprendizagem em forma de trabalho mecânico á aprendizagem criativa lúdica por meio de jogos..... | 119 |
| 4. Pedagogia do Esporte: da perspectiva educativa reducionista á perspectiva educativa ampliada..... | 126 |
| CAPÍTULO IV – PEDAGOGIA DO ESPORTE: sínteses finais..... | 134 |
| 1. Pedagogia do Esporte no Brasil: sínteses sobre a sua base teórica e concepção educativa..... | 134 |
| 2. Pedagogia do Esporte formando conceitos científicos: uma tentativa de aproximação didática com a Teoria Desenvolvimental..... | 141 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 156 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 161 |
| APÊNDICES..... | 182 |

INTRODUÇÃO

O esporte, enquanto elemento da cultura humana, desperta interesse nos homens e mulheres, através de sua prática e, conseqüentemente, de seu aprendizado. As próprias instituições sociais, dentre elas as esportivas, escolares, algumas religiosas e as específicas de lazer se interessam por oportunizar o aprendizado de práticas esportivas. Cada espaço, seja qual for, cumpre uma determinada função social, sendo que em alguns destes há uma natureza de educação estrita e têm, conseqüentemente, bases teóricas pedagógicas de acordo com a sua concepção educativa. No caso das instituições recreativas, desportivas e de educação física, a legitimação de seu trabalho educativo e dos processos pedagógicos que elas empreendem em sua prática, deve, igualmente, vir das concepções teóricas e de uma profunda reflexão sobre sua natureza.

A Pedagogia do Esporte entra nessa classificação de “concepções teóricas”, de “teorias” que embasam o trabalho pedagógico no campo da Educação Física. Portanto, uma subárea¹ da Educação Física, a Pedagogia do Esporte, nas últimas décadas, vem despertando o interesse de diversos estudiosos, preocupados em propor situações novas ao ensino desta prática corporal, do exercício, do desporto e da recreação.

O esporte, como elemento da cultura, já está presente nas práticas corporais humanas há muito tempo, mas os seus métodos de ensino só recentemente na história passaram a ser contestados e criticados. Dietrich et al. (apud Ferreira, Gallati e Paes, 2005) relatam que existem dois princípios básicos que organizam os diversos métodos para o ensino dos jogos coletivos, sendo estes: o Método Analítico-Sintético e o Método Global Funcional. O método Analítico Sintético se utiliza de exercícios com ênfase na repetição de tarefas, os quais possibilitam a melhoria da execução técnicas dos gestos motores. Já o Método Global Funcional utiliza-se de jogos de complexidade inferior ao esporte de referência, ou seja, os aprendizes experimentando a ação de jogar através de modelos de jogos semelhantes ao esporte oficial, mas de menor complexidade, assimilam elementos do esporte. Assim, tanto “as questões táticas como as

¹ Para Sadi (2010), a Pedagogia do Esporte é uma subárea da Educação Física. Sadi desenvolve a sua proposta pedagógica com olhar voltado para o ambiente escolar, no entanto, sem desconsiderar as demais áreas de ensino esportivo. Já Galatti (2015) define a Pedagogia do Esporte como ramo de conhecimento das Ciências do Esporte. Acredita-se pelo fato de seus estudos centrarem-se no ensino do esporte em ambientes não formais como os clubes, espaços de iniciação esportiva e também o formal (a escola). Em razão de este estudo ter como área de concentração as Teorias da Educação, por coerência epistemológica optou se por adotar a definição proposta por Sadi.

técnicas do jogo coletivo são aprendidas e vivenciadas através de jogos” (FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005, p. 127).

Reverdito, Scaglia e Paes (2013) relatam que o esporte, no início do século XXI, é um dos mais representativos fenômenos socioculturais. Esta prática corporal apresenta diversos significados e finalidades plurais e está inserida em diferentes cenários, assim como alcançando pessoas nos mais diversos grupos sociais. Pois, o esporte visto e entendido como um fenômeno sociocultural, revestido de significados e finalidades presentes nas diversas camadas sociais, acaba por implicar, por parte do profissional de Educação Física, a necessidade de compreensão deste contexto, assim como o domínio das melhores possibilidades de intervenção pedagógica nos ambientes que se ocupam do ensino dessa prática corporal. Galatti et al. (2015), diante do cenário apontado, relatam que para atender tais problemas emergentes no ensino do esporte, na área da Educação Física, vem consolidando-se a Pedagogia do Esporte, constituindo-se como um ramo das Ciências do Esporte, assim como uma teoria pedagógica para a educação física em geral.

Reverdito e Scaglia (2009) destacam que entender o esporte enquanto fenômeno sociocultural implica em reconhecer a impossibilidade de ensino desse elemento da cultura humana a partir de uma abordagem unilateral, que o reduz à situação de apenas esporte. Tal redução, destacada pelos autores, tem relação com a visão de que o esporte nasceu do jogo, o jogo surge para satisfazer as necessidades lúdicas, ou seja, é uma prática corporal carregada de significados e sentidos sociais, históricos e humanos. Existe muito da essência humana oriunda dos jogos no interior do esporte e é para esta contradição que os autores chamam a atenção. Quando se promove a aprendizagem das práticas esportivas a partir de uma abordagem unilateral, centrada somente no que interessa ao esporte, desconsidera-se, no transcorrer da intervenção pedagógica, a relação do esporte com o seu criador, com o ser humano.

A abordagem unilateral centrada nos fins esportivos valoriza o esporte e renega o sentido do esporte para o seu criador, sonhando as suas perspectivas culturais ontológicas. Reverdito e Scaglia, em relação a este problema, recorrem a Paulo Freire, destacando a passagem em seu livro “Pedagogia do oprimido”, na qual, durante um diálogo com um aluno, ele admite que o mundo só possa ser percebido como tal em razão da existência do homem, que o reconhece e o percebe como mundo. “Deverá partir da sua forma condicionante de esporte, analogicamente a Freire (1987), do mundo da consciência, reconhecendo sua existência como esporte unicamente

em virtude da condição existencial do ser humano em percebê-lo e representá-lo como esporte” (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 35). Portanto, o esporte não poderá ser compreendido isoladamente, mas como parte da cultura e da própria existência humana.

A reflexão está vinculada ao fato de a teoria tradicional do ensino do esporte (Método Analítico) desconsiderar o ser humano nos seus objetivos de ensino. Nesta teoria, o protagonista durante o processo pedagógico é o esporte e não o homem ou mulher. O processo de aprendizagem tem como objetivo central a formação do atleta para servir ao esporte. E contra essa visão, Reverdito e Scaglia (2009) destacam a necessidade de olhar para o esporte vendo o homem que pratica ou joga o esporte, não expulsando o sujeito a quem destina a sua aprendizagem do processo pedagógico. Ou seja, deve-se sustentar uma prática educativa destinada ao esporte, entendendo-o como fenômeno sociocultural e percebido a partir do sujeito que o pratica.

É na tentativa de superar essa dicotomia entre ensinar o esporte e o desenvolvimento humano ocorrido por meio do processo pedagógico que a Pedagogia do Esporte vem-se constituindo enquanto subárea do conhecimento na Educação Física. A expressão “esporte educacional” aparece de forma recorrente na literatura da área como meio de descrever uma perspectiva de formação esportiva que além de instruir também eduque. Por sua vez e com base na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, Santana (2005) afirma que todas as intervenções pedagógicas que visam ensinar o esporte são educativas. Entretanto, o autor salienta que a Educação Física, historicamente, escolheu perspectivas reducionistas no trato deste elemento da cultura corporal, não considerando a complexidade de se educar a partir do esporte.

Brandão (apud SANTANA, 2005) explica que a concepção de educação presente na prática pedagógica está diretamente vinculada a um tipo de homem que se deseja formar. Seguindo em seu raciocínio, Santana afirma que a área da Educação Física sempre, ao trabalhar com o conteúdo esporte, educou a partir de uma perspectiva reducionista, seja esta a partir do olhar para a saúde, seja com intuito da aptidão física, ou ainda tendo como meta a formação competitivista. Seguindo em sua análise, o autor sugere que a área rejeite o pensamento simplista no trato pedagógico do esporte, o qual separa a parte do todo, isolando e hierarquizando elementos do sistema, passando a considerar o Paradigma da Complexidade no seu fazer pedagógico, o qual indica que “o todo é maior que a soma das partes” (p.03). As partes devem auxiliar a compreensão e dialogar com o todo. Pois, segundo o autor, a Pedagogia do Esporte

desenvolvida embasada na Teoria da Complexidade, deve provocar uma desordem nos programas de iniciação esportiva, tendo como meta a provocação de uma nova ordem, na qual não se busque a seleção de uma perspectiva educacional única, mas ensinar o esporte a partir de todas. Os apontamentos teóricos de Santana (2005) evidenciam a base teórica que sustenta a sua proposta pedagógica para o ensino do esporte. No entanto, a área da Educação Física conta com outros estudiosos que desenvolvem suas propostas pedagógicas de ensino do esporte embasadas em outras perspectivas teóricas.

O presente estudo teve como meta principal discutir sobre a base teórica constituinte das propostas pedagógicas do ensino do esporte nos campos educacional e esportivo. Em seguida, procurou também discutir os conceitos de educação, aprendizagem, papel do professor, papel do aluno e expectativas de aprendizagem. Dentre os estudiosos da Pedagogia do Esporte no Brasil não se tem algum teórico que possa ser destacado como o pai da ideia, pois esta concepção de ensino do esporte surge a partir de diversos estudos sobre a temática, em países como a Inglaterra, Portugal, EUA e Alemanha. A partir daí, a discussão ganhou corpo no Brasil, formando grupos de estudos na cidade de Campinas, Belo Horizonte, Goiânia, entre outras. No capítulo 1, a constituição da subárea será abordada com maiores detalhes.

A importância de se educar tendo o esporte enquanto referência atrativa para o ser humano nos tempos atuais, trás responsabilidades para o pedagogo do esporte, o qual deve perseguir uma maior apropriação e domínio sobre o tema. Galatti et al. (2015) comentam sobre a importância de uma nova perspectiva sobre o esporte e a urgência de uma metodologia mais efetiva, destacando a ascensão do esporte como fenômeno sociocultural, sendo esse cada vez mais valorizado e fazendo-se presente no cotidiano de diversas populações, implicando no surgimento de diferentes personagens, os quais atribuem ao fenômeno esportivo os seus significados, construídos nos cenários que o contexto envolve as diversas práticas esportivas.

Embora os autores reconheçam a eficiência do Método Analítico no ensino das modalidades esportivas, também destacam suas fragilidades e limitações no ensino do esporte no atual contexto em que vivemos. O Método Analítico, na visão dos principais autores da subárea, além de excluir o ser humano em seus objetivos de aprendizagem, também não oportunizam aos aprendizes a experimentação da essência do esporte durante o aprendizado.

Afirmamos que o processo de ensino e vivência e a aprendizagem de quaisquer jogos esportivos coletivos devem respeitar e contemplar suas características de imprevisibilidade, de constantes situações diversificadas, complexas e aleatórias, e que

exigem uma leitura rápida e inteligente para as constantes tomadas de decisões (GALATTI et al., 2015, p. 28 -29).

O esporte, por ter o *status* de um dos maiores fenômenos socioculturais da atualidade, acaba por atrair cada vez mais crianças e jovens interessados em aprender e conhecer suas modalidades esportivas. Entretanto, Galatti et al. (2015) chamam a atenção para o fato de que nem sempre os agentes que atuam na iniciação esportiva, ou mesmo na educação física escolar dominam os conhecimentos relacionados aos problemas e as possibilidades pedagógicas da formação a partir da Pedagogia do Esporte. Além da falta de domínio por parte dos profissionais, um dos grandes problemas que se tem na atualidade envolve a especialização precoce e os males que esta pode trazer para o aluno aprendiz. “Não podemos negar que a especialização precoce pode possibilitar bons resultados esportivos em curto prazo. O problema está nas consequências em longo prazo” (GALATTI et al.2015, p.32).

Assim, pode-se afirmar que o abandono da prática esportiva por parte daqueles que não atingem os resultados esperados, a pressão que é exercida sobre os praticantes e a valorização exagerada da competição estão entre os principais malefícios que podem atingir os jovens aprendizes. Ou seja, por um lado a falta de domínio dos conhecimentos, e, por outro, a formação precoce são desafios postos para os profissionais da Educação Física que a Pedagogia do Esporte, em seus estudos, busca contribuir no sentido de superar tal quadro. No entanto, quando bem administrada, a intervenção pedagógica no ensino do esporte poderá proporcionar situações positivas. O prazer, a diversidade de aprendizagem motora, a aprendizagem cognitiva dos aspectos táticos e técnicos, os valores e os modos de comportamentos etc. podem ser atingidos a partir de métodos mais adequados.

É a partir desta tensão existente no processo de ensino do esporte, assim como da atualidade do tema e, conseqüentemente, ausência de uma produção teórica sobre a problemática é que, basicamente, justificou-se o desenvolvimento da presente pesquisa. Mesmo que a motivação inicial tenha sido as inquietações pessoais do pesquisador, no trato cotidiano dessas questões, a problemática tomou corpo ao longo da formação tanto na graduação quanto na pós-graduação. A investigação, bem como a reflexão que ela promove, não busca, entretanto, atender apenas aos anseios pessoais do pesquisador, mas contribuir com o debate acadêmico sobre esse tema junto às teorias da educação, educação física e aos processos pedagógicos em geral. Até porque o desenvolvimento dessa temática nas Ciências do Esporte não tem alcançado todas as suas disciplinas e a Pedagogia do Esporte não recebeu até agora a devida atenção. Reverdito,

Scaglia e Paes (2013) comentam que o campo científico está atento a este cenário social, embora os estudos voltados para a melhoria da sua compreensão precisem ainda ampliar a discussão. Poucos são os estudos que se dedicam especificamente ao tema, dentre eles destacamos o de Coutinho e Silva (2009).

O estudo de Coutinho e Silva (2009) foi desenvolvido com professores universitários que atuam nos cursos de Educação Física. Esses docentes atuam no ensino de disciplinas de esportes coletivos como handebol, voleibol, basquetebol, futebol de campo e futsal. O resultado encontrado na pesquisa indica que “os professores desconheciam os principais métodos de ensino, adotando procedimentos baseados no conhecimento adquirido em suas experiências de vida” (REVERDITO, SCAGLIA e PAES, 2013, p. 20). Igualmente, Rufino e Darido (Apud REVERDITO, SCAGLIA e PAES, 2013, p. 20), no estudo sobre os periódicos da área de Educação Física publicados no intervalo 2000 a 2009, constataram que a “Pedagogia do Esporte ainda é um tema escasso e limitado a algumas categorias isoladas e sem abrangência no campo da pedagogia”.

Reverdito, Scaglia e Paes (2013) concluem, então, que o tema Pedagogia do Esporte, enquanto objeto de estudo, possui uma identificação recente. Nesse sentido, a divulgação de seus conhecimentos e autores ainda precisa avançar muito, tanto no meio acadêmico, como nos ambientes profissionais. Para esses autores, os objetivos que envolvem a prática pedagógica no ensino do esporte é outro ponto limitante. Ensinar mais do que somente esporte, mas ensinar o esporte com qualidade de conteúdos. Porém, esta é uma questão que ainda não foi superada na área da Educação Física, até mesmo porque esta é uma área que necessita de investigações e discussões sobre o tema no meio acadêmico. Apesar de ter tido avanços na concepção da Pedagogia do Esporte, na visão destes autores ainda existem obstáculos importantes a serem superados a fim de que ela se constitua em uma teoria que possa embasar melhores métodos e práticas no ensino das modalidades esportivas, no desenvolvimento da educação do corpo e, enfim, nas atividades recreativas e desportivas em geral, superando uma visão tradicional de educação.

A Pedagogia Tradicional no ensino do esporte (Método Analítico) parte de ideias instrumentalistas e inatistas as quais concebem a prática esportiva como algo destinado a poucos, a elementos privilegiados, ou seja, àqueles sujeitos dotados ao nascer. O que, invariavelmente, tem conduzido o papel do professor a de um mero caça talentos. Tal concepção parece crer que o

esporte não pode ser ensinado, mas apenas descoberto e incentivado. O que se torna um verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento de uma Pedagogia do Esporte verdadeiramente humanística.

Já outro obstáculo vincula-se à distância entre o que os professores se propõem a ensinar nas suas aulas e as metodologias adotadas e desenvolvidas no cotidiano de sua prática pedagógica. A influência do movimento da Escola Nova, assim como de outras tendências que procuraram superar o tradicionalismo, como o psicocognitivismo e sociocognitivismo (LIBÂNEO, 2008), não foram suficientes para desenvolver, no cenário brasileiro, uma cultura progressista e, portanto, uma prática realmente diferenciada. O que resultou numa situação na qual quase sempre há uma grande separação entre o discurso, que busca atender às novas concepções educativas, e a prática, ainda tradicional.

No ano de 2008, tivemos os primeiros contatos com esta subárea do conhecimento por meio do GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia do Esporte) da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, quando foram desenvolvidos estudos sobre as possibilidades de ensino do esporte na Educação Física Escolar. No mesmo período contribuímos para a produção do livro “Pedagogia do Esporte: descobrindo novos caminhos”, do Professor Renato Sampaio Sadi, publicado em 2010.

Atualmente, por atuarmos profissionalmente como professor de Estágio Supervisionado em Esportes Coletivos na Universidade Estadual de Goiás, os conhecimentos da Pedagogia do Esporte instrumentalizam a intervenção docente e discente da referida disciplina. Nesse sentido, aprofundar os conhecimentos na área, para nós, implicará na melhoria da qualidade da nossa atuação profissional na instituição.

Portanto o objetivo geral do estudo foi debater sobre quais perspectivas educacionais ocorrem, oriundas da articulação entre a base teórica e a proposta metodológica das diversas vertentes da Pedagogia do Esporte. Para cumprir esta meta, inicialmente foram identificados os principais autores que estão produzindo estudos na subárea da educação física “Pedagogia do Esporte”. Após este passo, o próximo foi de localizar quais autores estão propondo formas de intervenção didáticas sistematizadas a partir da Pedagogia do Esporte, assim como conhecer a base filosófica e epistemológica dessas propostas. Por fim, analisaram-se quais são as perspectivas educacionais resultantes da articulação teórica e as metodologias de ensino propostas.

Para fins de solucionar o problema percebido, optou-se pelo “Estudo teórico”, realizado por meio da Pesquisa Bibliográfica. Cervo, Bervian e Da Silva (2007) definem Pesquisa Bibliográfica como um tipo de estudo que busca explicar a questão a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Para Lima e Miotto (2007), a Pesquisa Bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos que busquem soluções para o problema investigado. Severino (2007, p. 122) a define como:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos

Lima e Miotto (2007) chamam a atenção para o fato de que a pesquisa bibliográfica em algumas situações tem sido caracterizada como revisão da literatura e destacam que: “revisão da literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa” (p.38). Em todos os tipos de pesquisas bibliográficas, descritivas, experimentais, exploratórias, necessariamente terão, por parte do pesquisador, a necessidade da verificação do estado da arte, ou seja, o levantamento do material produzido, de modo que esse tenha consciência sobre o que foi produzido em relação ao seu objeto de estudo, sem que esse levantamento tenha o sentido de responder o problema.

Cardoso, Alarcão e Celorico (2013) explicam que o conhecimento não se constrói de modo repentino, ele vem se constituindo ao longo dos anos de forma que, em sua constituição, deixa marcas necessárias a sua identificação por parte do pesquisador, para que o mesmo possa dar sequência à formação de novos saberes sobre o objeto. “É exatamente na identificação das marcas que progressivamente vão sendo deixadas que reside a essência e a relevância do que tecnicamente se designa por ‘revisão da literatura’” (CARDOSO, ALARCÃO, CELORICO, 2013, p. 291 – 292).

Muito mais que revisão da literatura, para Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos atentos ao objeto de estudo no qual o pesquisador busca a solução para a sua questão. Tais procedimentos não podem ser aleatórios. Nesse sentido entende-se que os procedimentos que a seguir serão apresentados foram delimitados a partir de critérios visando elucidar a problemática proposta. No entanto, a busca desse material bibliográfico necessita de critérios. Neste estudo foram adotados os seguintes:

Parâmetro temático – O objeto de estudo em questão é a Pedagogia do Esporte. Nesse sentido foram selecionadas obras relacionadas com a temática. Foram utilizados descritores como: Pedagogia do Esporte, esporte estudo e ensino, métodos de ensino, jogos esportivos coletivos, esporte e educação, esporte escolar.

Parâmetro linguístico – Selecionamos obras no idioma português, em virtude de que o nosso objeto de estudo se situa no contexto de ensino do esporte no nosso país.

Principais fontes – Foram adotadas, como fonte de coleta de dados, as publicações nos formatos de livros, periódicos, dissertações, teses e coletâneas de textos.

Parâmetro cronológico – A Pedagogia do Esporte é uma subárea da Educação Física que vem se constituindo recentemente na história dessa área. O esporte teve o Método Analítico como principal referencial metodológico para o seu ensino, método contestado em sua prática educativa a partir da década de 1980. Neste sentido, definimos como período inicial para a captação de obras produzidas o compreendido a partir de meados dos anos de 1990.

Em relação ao instrumento de coleta de dados, Lima e Mioto (2007) explicam que na Pesquisa Bibliográfica, para a investigação das soluções, poderá envolver-se, em algumas situações, a necessidade de construção de um instrumento específico no qual se possa registrar temas, conceitos, assim como as considerações mais relevantes que conduzam a melhor compreensão do objeto de estudo.

A partir dessa orientação, optou-se pela construção de instrumentos com base nos critérios relacionados ao nosso objeto de estudo. Os mesmos foram construídos de modo a serem aplicados em todas as produções selecionadas. O primeiro instrumento desenvolvido visou coletar dados sobre a identificação da obra, descrevendo a sua referência bibliográfica, como o título, ano de publicação, descritores, tipo da publicação e indicação se a mesma se tratava de uma produção que proponha intervenção pedagógica para o ensino do esporte ou não (quadro 3 – apêndice A). A partir desse primeiro instrumento foi possível o mapeamento dos principais autores que estão produzindo estudos relacionados à Pedagogia do Esporte no Brasil (quadro 4 – apêndice B), assim como também permitiu-se destacar quais são os autores que estão elaborando propostas de ensino do esporte a partir do tema investigado (quadro 6 – final o capítulo 1).

Para tratar os dados coletados neste estudo teórico, optou-se pela “Análise de Conteúdo”, de Bardin. Franco (2005), quem destaca que o ponto de partida dessa técnica é a mensagem, podendo ser ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental e até

provocada. A mensagem não pode ser considerada um ato isolado, tendo a mesma uma relação direta com condições contextuais de seus produtores. Nas condições contextuais, está envolvida a evolução histórica da humanidade, aspectos econômicos e socioculturais dos emissores, o acesso ao código linguístico destes e até a sua capacidade para saber decodificá-los, fato que resulta: “em expressões verbais (ou mensagem) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas” (FRANCO, 2005, p.13 – 14).

Bardin (apud Franco, 2005) e Triviños (2013) definem Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tendo como meta o desenvolvimento de inferências de natureza quantitativa ou não, relativas às condições de produção e recepção das mensagens. A comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma fonte emissora (quem?), o processo de codificação (por quê?), a mensagem (o quê?), o processo de decodificação (com que efeito?) e o receptor (para quem?). Metodologia mais apropriada, evidentemente, à Linguística e aos estudos de semiótica em geral. Porém, nada impede que seja um aporte para a perspectiva de um estudo teórico cuja fonte seja a produção escrita de autores (fonte emissora) que buscam definir o novo campo (processo de codificação) por meio de suas ideias (mensagem), a fim de auxiliar as teorias e os processos pedagógicos (processo de decodificação) e promover, dessa forma, uma melhor apropriação do esporte por parte dos alunos e desportistas em geral (receptor).

A mensagem contém informações sobre o seu emissor. A partir dessa pode-se produzir inferências sobre as filiações teóricas, concepções de mundo, interesse de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas e outras. Isso porque o autor da comunicação seleciona de modo não arbitrário os elementos que entende ser relevantes para estar inseridos na sua mensagem, interpretando-os de acordo com o seu quadro de referência. Para Franco (2005, p. 21 - 22), “sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor”. Assim a teoria que o autor expõe está orientada na sua concepção do real.

A análise de conteúdo, neste estudo, esteve vinculada aos objetivos investigativos propostos, no intuito de produzir inferências a partir dos elementos básicos do processo de

comunicação. A Pedagogia do Esporte, atualmente, tem diversos autores produzindo obras nessa subárea da Educação Física. Suas produções teóricas partem de teorias educativas, concepções de mundo e de homem, matrizes epistemológicas, conceitos educacionais. São esses elementos, constituintes de uma proposta pedagógica para o ensino do esporte, que se buscou perceber nas mensagens e analisá-los.

Exemplificando: o investigador, ao ler ou ouvir um discurso sobre o papel do educador, deve ser capaz de poder compatibilizar o conteúdo do discurso (lido ou ouvido) com alguma, ou algumas teorias explicativas. Assim, poderá descobrir se está lidando com abordagens do tipo ‘construtivista’, ‘neoliberais’, ‘behaviorista’; ‘positivista’, ‘estruturalista’, ‘dialética’, ‘críticas’... e vai por aí a fora! (FRANCO, 2005, p.26).

Na citação de Franco acima percebe-se que a palavra na Análise de Conteúdo tem papel fundamental. Os textos produzidos pelos autores da Pedagogia do Esporte foram analisados tendo como referência a mensagem escrita, buscando identificar quais as suas afiliações a determinadas teorias da área da educação geral e da Educação Física. Este estudo trabalhou com as Unidades de Registro: palavra, tema e a Unidade de Contexto. A primeira etapa desenvolvida neste estudo foi a pré-análise. Nesta fase todo o material selecionado foi organizado a partir de leitura flutuante, a qual nos permitiu formular os objetivos desta pesquisa. Foram selecionados livros, artigos, coletâneas de textos, dissertações e teses de autores diversos, que estão produzindo sobre a temática Pedagogia do Esporte, para posterior análise das mensagens contidas nestes.

Esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos (BARDIN apud FRANCO, 2005, p. 48).

Os materiais teóricos foram selecionados a partir das regras de *exaustividade*, *representatividade* e *homogeneidade*. Em relação à regra da exaustividade, Franco (2005) explica que a partir da definição do *corpus* (artigos, livros, coletâneas, dissertações e teses) sobre determinado assunto (no estudo em questão a “Pedagogia do Esporte”), é preciso considerar todos os elementos deste *corpus*, sendo assim necessário direcionar todos os esforços possíveis para configurar e esclarecer o contexto, as condições sociais, políticas e históricas contidas nas mensagens.

Já para a regra da representatividade, esta indica que a análise poderá ser efetuada em uma amostra, desde que o material a ser analisado seja volumoso. O estudo buscou considerar o máximo possível de artigos, livros, teses e dissertações produzidas sobre a temática. No entanto, o foco de análise centrou-se em produções propositivas, ou seja, aqueles materiais bibliográficos

cuja intenção seria propor alguma forma de intervenção pedagógica sistematizada para o ensino do esporte.

Em relação à regra da Homogeneidade, todo o material selecionado foi homogêneo, escolhido a partir da temática indicada. Na pré-análise, a partir da leitura flutuante do *corpus*, desenvolveu-se a possível resposta para uma das questões norteadora deste estudo. A identificação das bases teóricas e educacionais da Pedagogia do Esporte apontou para uma diversidade de teorias norteadoras presentes no material levantado. Elementos das teorias: Desenvolvimentista, Psicogenética, Inteligências Múltiplas, Pensamento Sistêmico, Construtivista, Crítica e Teoria da Complexidade foram reconhecidos.

Após a pré-análise foi desenvolvida a “descrição analítica”. Essa etapa já se iniciou na própria pré-análise. Os livros, artigos, monografias, dissertações e teses foram submetidas ao estudo orientado pela hipótese levantada e os referenciais teóricos. Assim foi possível definir as categorias trabalhadas. Segundo Franco (2005), formular categorias em análise de conteúdo é processo longo e difícil, que implica em idas e vindas à teoria e ao material estudado. As primeiras análises são aproximativas, que posteriormente, após a sua lapidação, darão origem a versão final. Para a elaboração das categorias existem dois caminhos: as categorias criadas *a priori*, com indicadores predeterminados, e as categorias que não são definidas *a priori*. Emergindo da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas, o que implica no ir e vir no material selecionado.

As categorias deste estudo foram criadas *a priori*, para em seguida, de acordo com o estudo do material e à medida que surgiam no *corpus* teórico selecionado, fossem confirmadas e, se necessárias, adicionadas outras categorias e até retiradas aquelas que não se mostraram necessárias a sua exploração investigativa. Todas as categorias foram analisadas a partir das teorias explicativas. As teorias Crítica, Psicogenética, Desenvolvimentista, Inteligências Múltiplas, Teoria da Complexidade e Pilares da Educação para o Século XXI têm as suas concepções de mundo, homem, educação, aprendizagem, ensino, tornando-se as nossas categorias de análise. Para que partir da identificação de suas bases teóricas fosse possível, utilizamos a Análise de Conteúdo para reconhecer os elementos constituintes dessas propostas.

A Teoria Crítica, alicerçada no pensamento Materialista Histórico Dialético, apresenta uma concepção de mundo/sociedade que indica que este é dividido por classes sociais e que se encontra em disputa de forças culturais, ideológicas e materiais. A concepção de homem é de um

sujeito histórico, formado a partir das relações sociais presentes no seio da sociedade. A educação tem um papel transformador desta realidade, no sentido de instrumentalizar o sujeito para se posicionar e lutar pelos interesses de sua classe. A partir da concepção de mundo, homem e aprendizagem presente nessa matriz do pensamento, o psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky propôs uma teoria de aprendizagem que se dá pela interação do sujeito com outras pessoas, de modo que o conhecimento que está nas relações interpessoais possa ser internalizado. O ensino do esporte é visto como instrumento de formação humana, dotado de significado e conceitos que possam contribuir para o desenvolvimento do homem, fornecendo chaves de leitura da realidade contraditória do mundo regido pelo consumo, dominação e exploração.

Na Teoria Psicogenética de Jean Piaget, a concepção de educação e de aprendizagem envolve a construção do conhecimento por meio de ações e interações do sujeito com o meio, com o ambiente pedagógico estruturado. O aprender exigirá do sujeito construção de esquemas mentais ou cognitivos por meio dos processos de assimilação e acomodação. Ensinar é provocar o desequilíbrio, de modo que o sujeito utilize os esquemas já existentes para se reequilibrar, ou modifique os já existentes para a apropriação de um novo esquema. A concepção de homem é a de um sujeito criativo, autônomo, capaz de agir e interagir no meio.

Já na Teoria Desenvolvimentista, a concepção de homem é de um sujeito idealizado a partir de fases de desenvolvimento, com parâmetros físicos, motores, cognitivos e afetivos próprios para cada etapa da vida humana. A concepção de educação é a de educação do movimento (ensinar o movimento) e a educação pelo movimento (ensinar pelo movimento). Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem é organizado de modo que os alunos experimentem formas diversificadas de movimento, exigindo deles o domínio e refinamento do aspecto motor.

Na Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, o homem é compreendido como um ser dotado de múltiplas inteligências. Os autores da Pedagogia do Esporte acreditam que os Jogos Desportivos Coletivos são um instrumento cultural capaz de potencializar o desenvolvimento dessas inteligências. O papel do aluno nesse processo educativo é ativo, participativo. A sua formação educativa ocorre a partir da dimensão procedimental, ele aprende a partir do movimento.

Em relação à Teoria da Complexidade, a concepção de homem é desenvolvida a partir da integração de várias áreas do conhecimento, oportunizando uma visão complexa que considera o todo e as partes. Ao se desenvolver a formação esportiva deve-se buscar a superação dos

princípios reducionistas (que unifica o que é diferente) e simplistas (que separa o que está ligado: disjunção), que norteiam a construção do conhecimento na ciência e, por consequência, na educação. A concepção de educação é uma concepção holística, integral, considerando todas as dimensões humanas (sensível, lúdica, histórica, social, biológica, cultural, psicológica, ética, estética e cognitiva).

Os Pilares da Educação para o Século tem como matriz do conhecimento a Teoria Pós-moderna, a concepção de homem cidadão. A cidadania é o grande eixo norteador dessa fundamentação teórica, cidadania alicerçada no comportamento ético, na capacidade de tolerar as diferenças, suportar as incertezas, cuidar do planeta, saber lidar com as imposições do consumo. A visão de homem é a de um ser crítico a ponto de se posicionar frente às imposições e modismo presente no cotidiano, adaptando-se ao mundo capitalista e globalizado, mas sem a perspectiva de transformá-lo em suas raízes. Desse modo a concepção de educação é a holística, integral.

Segundo Franco (2005), o delineamento da pesquisa corresponde à elaboração de um plano para coletar e analisar os dados, proporcionando condições técnicas e científicas para solucionar o questionamento proposto. Desse modo é necessária a construção e elaboração de planejamento capaz de integrar procedimentos de seleção dos dados para análise, categorias e unidades de registro. Para Franco, “um bom plano garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados que estejam integrados” (2005, p.33).

Seguindo as orientações da autora supracitada, foi desenvolvido um plano para coleta de dados, construído a partir dos objetivos e questões a serem solvidas neste estudo, articulado com os principais elementos da Análise de Conteúdo e objeto de estudo.

Quadro 2 – Plano de Análise de conteúdo

| Objetivos de pesquisa | Problemas de pesquisa | Categorias de análise | Elementos de análise |
|---|--|---|-----------------------------------|
| Conhecer a base filosófica e epistemológica destas propostas. | Quais são os autores bases que dão sentido filosófico e epistemológico aos seus estudos sobre o ensino do esporte? | Paradigma: Materialismo histórico dialético – Teorias pós modernas | Fonte: emissor Que? |
| | | Concepção: Mundo, Homem, educação. | Processo de codificação: Por quê? |
| | Quais grandes áreas do conhecimento psicologia, pedagogia, biologia sustentam as propostas pedagógicas | Teoria: complexidade, desenvolvimentista, crítica, inteligência múltiplas, psicogenética, | Mensagem: o quê? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | do ensino do esporte? | pensamento sistêmico. | |
| Analisar quais são as perspectivas educacionais resultantes da articulação teórica e as metodologias de ensino propostas. | Quais seriam as perspectivas educacionais destas diferentes propostas de ensino do esporte? | Conceitos: Educação, Papel do professor, papel do aluno, esporte, ensino, aprendizagem. | Processo de decodificação: com que efeito |
| | | | Receptor: para quem? |

A meta inicial deste estudo foi de mapear os principais autores que estão produzindo sobre o tema “Pedagogia do Esporte”. O período de coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2015. Inicialmente foram identificados livros impressos e digitais a partir dos descritores já apresentados. Utilizando a ferramenta de busca do site *Google*, as obras que foram associadas aos descritores foram identificadas, assim como as editoras responsáveis pela edição e período de publicação.

Foram adquiridos catorze livros e outros dois não foram comprados em virtude de estarem com a edição esgotada. Pesquisou-se nas bibliotecas da PUC-GO, UEG ESEFFEGO e UNIP, no entanto, de novidade, somente a publicação de Juan Pablo Greco. Outras oito publicações escritas já haviam sido adquiridas anteriormente a este momento de coleta de dados, pois as mesmas fizeram parte de estudos anteriores e são também utilizadas no meio profissional. Foram obtidas mais sete publicações digitais, todas vinculadas ao Programa Segundo Tempo do Governo Federal Brasileiro e utilizadas na formação continuada dos professores de Educação Física, capacitando-os para atuarem pedagogicamente com o esporte educacional.

A partir das referências descritas foi possível conhecer o vínculo acadêmico de alguns autores. Deste modo, os sites da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade Estadual de Maringá, da Universidade Federal de Minas Gerais também foram fontes de coletas de dados, principalmente de teses e dissertações. O site pessoal do Professor Renato Sampaio Sadi, que mantém diversos textos e indicações literárias, foi outra fonte de coleta de dados.

Os *currículos lattes* dos autores Roberto Rodrigues Paes, Alcides José Scaglia, Pablo Juan Greco, Larissa Rafaela Galatti, Hermes Ferreira Balbino foram pesquisados com intuito de identificar as suas publicações. A partir desses foi possível localizar suas publicações nas revistas

eletrônicas: Pensar a Prática - FEF UFG, Motrivivência, Movimento, Motricidade, EFDeportes.com, Cielo.

Ao final desse processo de busca de dados, a pesquisa foi desenvolvida a partir do estudo em vinte e cinco livros impressos, sete livros digitais, três teses de doutorados, dez dissertações de mestrado e cinquenta artigos científicos. A publicação mais antiga é do ano de 1996 e a mais recente de 2015. Foram identificados cento e setenta e nove autores diferentes com publicações sobre o tema, sendo que desses, oitenta e cinco participaram de publicações propositivas para o ensino do esporte.

As publicações se concentraram em grupo de pesquisadores na cidade de Campinas, no estado de São Paulo, com o professor Roberto Rodrigues Paes, totalizando trinta e duas publicações, sendo consideradas, para fins de estudo, as publicações de seus orientandos de mestrado e doutorado. A professora Larissa Rafaela Galatti e o professor Hermes Ferreira Balbino também se destacaram a partir de suas publicações.

Os professores Alcides José Scaglia e João Batista Freire, com publicações na sua maioria vinculadas ao ensino do futebol, também mereceram destaque, assim como o professor Renato Sampaio Sadi, que tinha um grupo de estudo inicialmente localizado na cidade de Goiânia, posteriormente deslocando-se para a cidade de São João Del Rei, Minas Gerais. Nesse mesmo estado, na Universidade Federal de Minas Gerais, o professor Juan Pablo Greco desenvolve estudos vinculados à iniciação esportiva. A teoria de ensino por ele desenvolvida é intitulada “Iniciação Esportiva Universal” não fazendo referência ao termo “Pedagogia do Esporte”, mas a estruturação pedagógica de sua proposta está relacionada com as aprendizagens incidental e intencional, a segunda forma de aprendizagem é a mesma desenvolvida pela Pedagogia do Esporte. Dessa forma optou-se por também conhecer as bases teóricas de sua proposta.

Esta dissertação é fruto dessas discussões e está organizada em quatro capítulos. O primeiro ocupa-se da apresentação do histórico e do contexto do problema investigado. Inicialmente o problema é construído para, logo em seguida, o método de ensino do esporte, conhecido como Analítico Sintético, ser apresentado em suas características e organização metodológica. Na sequência, as críticas direcionadas a esse método, das quais resultaram no surgimento de outras propostas para o ensino do esporte, são relatadas para então dar-se a descrição histórica das principais correntes modernas de ensino do esporte. Nessa parte do trabalho foi realizada a descrição das propostas surgidas fora do território brasileiro, para então

serem descritas as propostas de autores brasileiros e como foram influenciados pelas propostas estrangeiras de ensino do esporte. O capítulo termina destacando quais são os principais autores que estão produzindo na subárea da Pedagogia do Esporte.

No capítulo dois é apresentada a base teórica das correntes propositivas da Pedagogia do Esporte. Por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin, foi revelada a filosofia de ação educativa presente. A partir de um processo de construção denso no qual, ao mesmo tempo em que se relatava parte da estrutura didática metodológica de cada corrente da Pedagogia do Esporte, foi apresentada a sustentação básica teórica da proposta e inferências sobre a concepção de educação, de formação humana, de mundo, de homem, de aprendizagem.

O capítulo três desenvolve uma análise dialética em relação ao surgimento das recentes correntes da Pedagogia do Esporte. Partindo dos princípios da dialética: do movimento, da contradição e da totalidade, realizou-se uma tentativa de compreender os motivos geradores que implicaram no surgimento das atuais correntes da Pedagogia do Esporte no Brasil.

O capítulo quatro inicia com o retorno aos principais dados encontrados no estudo, de modo a agrupá-los sinteticamente. Em seguida é apresentada a nossa idéia da Pedagogia do Esporte, proposta calçada na de Renato Sampaio Sadi e na Teoria Desenvolvimental de Davídov.

CAPÍTULO I

HISTÓRICO DO PROBLEMA E O CONTEXTO BRASILEIRO

O primeiro capítulo deste estudo foi desenvolvido com intuito de dimensionar as causas e o desenvolvimento da subárea da Educação Física conhecida como Pedagogia do Esporte. O esporte historicamente sempre foi ensinado pelo método conhecido como Analítico Sintético. Nesta parte do estudo, o referido método foi conceituado e detalhado, para em seguida serem evidenciadas as críticas desenvolvidas por vários estudiosos do ensino do esporte em relação a sua aplicabilidade. A partir do questionamento a esse método para a formação humana e esportiva é que surge, no cenário educacional, a Pedagogia do Esporte.

A Pedagogia do Esporte, enquanto área do saber, ainda está se compondo. Os aspectos históricos de sua constituição foram apresentados, destacando o seu surgimento em produções teóricas estrangeiras, as quais influenciaram as proposições metodológicas no Brasil sobre o tema. Desse modo, esta parte do estudo encerra-se abordando os principais teóricos que estão produzindo no Brasil.

1. A construção do problema

Gamboa² (2013) relata que o contexto empírico do problema deve descrever o espaço (lugar) onde o problema se situa. Desse modo poderia-se afirmar que o problema investigado pela pesquisa está situado nas escolas, nos clubes esportivos, nos programas de iniciação esportiva. No entanto, esses espaços representam os locais nos quais as propostas metodológicas da Pedagogia do Esporte desenvolvem-se enquanto ferramenta de aprendizagem do conteúdo esportivo. O espaço em que se encontrou elementos para a resposta do problema de pesquisa

² Segundo Gamboa (2013) é a necessidade que cria as condições para a construção dialética entre a pergunta e a resposta. E essa necessidade tem a possibilidade de ser compreendida quando problematizada. São elementos necessários para a concreticidade do problema: sua localização em um lugar e em um tempo específico (situação problema – contexto empírico do problema), a identificação dos indicadores, manifestações e sintomas que expressam sua dinâmica, suas ações, suas repercussões, seus resultados, assim como a recuperação de dados preliminares ou antecedentes sobre o referido problema (levantamento e revisão da literatura - contexto teórico do problema).

refere-se às bases teóricas e conceituais que sustentam diferentes propostas de intervenção didática da Pedagogia do Esporte.

Em relação às novas perspectivas teóricas do ensino do esporte, tais expectativas surgem a partir de uma situação na qual se busca outros paradigmas pedagógicos para o ensino do esporte. Como já foi descrito neste texto, existem basicamente dois métodos de ensino do esporte: Método Analítico Sintético e Método Global Funcional. O primeiro método tornou-se hegemônico nos ambientes de ensino do esporte: clubes, escolas, programas de iniciação esportiva. O Método Analítico foi desenvolvido a partir da Teoria Cartesiana, que recebeu diversas críticas em relação às suas perspectivas formativas, já parcialmente destacadas neste texto e que serão novamente abordadas ainda neste capítulo.

As críticas ao método resultaram no surgimento de novas propostas para o ensino do esporte. Segundo Scaglia e Souza (2004), no final da década de 1960 e início de 1970, na Universidade Loughborough, na Inglaterra, Werner, Thorp e Bunker desenvolveram uma nova abordagem para o ensino dos jogos denominada Teaching Games for Understanding (TGfU). Traduzindo, para um melhor entendimento seria: ensinando jogos pela compreensão. Atualmente ela é divulgada e explorada por alguns pesquisadores nos Estados Unidos, concentrados principalmente na Universidade de Kent – Ohio, tendo como principais autores Griffin, Oslin e Mitchell.

Ainda fora do cenário brasileiro, em Portugal, no ano de 1995, outros estudiosos começam a divulgar suas propostas pedagógicas para o ensino do esporte. Reverdito e Scaglia (2009) descrevem que Garganta (1995; 1996), ao apresentar a sua proposta para o ensino dos esportes coletivos, o faz a partir do conceito dos Jogos Esportivos Coletivos (JDCs). Compreendendo os JDCs como um microssistema social complexo e dinâmico em que o todo não se apresenta no somatório das partes (valores individuais), mas na capacidade de interação entre os seus elementos constituintes (valores coletivos) da equipe. No mesmo país e no mesmo período histórico, Graça (1995) publicou o livro “Os comos e os quando no ensino dos jogos”. A sua proposta pedagógica parte também do conceito dos Jogos Esportivos Coletivos. Para esse autor o jogador aprendiz trás uma bagagem de conhecimento que deve ser o ponto de partida para a aprendizagem das técnicas esportivas.

No Brasil, no ano de 1998, os professores Rodolfo Novellino Benda e Juan Pablo Greco, da Universidade Federal de Minas Gerais, lançam o livro “Iniciação Esportiva Universal: 1. Da

aprendizagem motora ao treinamento tático”, apresentando uma proposta para o ensino do esporte a partir de uma perspectiva humanista, no entanto, dentro de um contexto prático, ou seja, de se aprender efetivamente o esporte. A ideia foi de superar algumas propostas escolares que abordavam os aspectos humanos da formação, mas relegavam o ensino concreto do esporte. Em 1999, o professor João Batista Freire lança o seu livro “Pedagogia do Futebol”, com a ideia que explora a pedagogia da rua, ou seja, as aprendizagens incidentais que desencadeiam na aprendizagem do futebol.

Em 2004 e 2005, o Ministério do Esporte, visando à formação de professores e estagiários que atuavam no Programa Segundo Tempo (PST), publicou diversos livros sobre o tema. Vários autores participam desse processo: Renato Sampaio Sadi, João Batista Freire, Alcides Scaglia, Adriano Souza, Juan Pablo Greco, Roberto Rodrigues Paes e outros. Boa parte dessas obras foi influenciada pelos autores estrangeiros citados anteriormente. Atualmente o PST ainda cuida da formação dos seus profissionais envolvidos no referido programa de iniciação esportiva, produz livros sobre o tema, mas desde 2008 que, dos autores citados, somente o professor Juan Pablo Greco está fazendo parte da equipe, tendo outros autores junto ao mesmo. No entanto, os professores citados seguiram publicando sobre o tema, inclusive influenciando no surgimento de outros autores que abordam a temática. Desse modo, o período histórico que esse estudo se ocupou foi do ano de 1998, quando surge a primeira publicação sobre a temática até o ano de 2015. A pesquisa se ateve apenas para as produções brasileiras sobre o tema.

Gamboa (2013) relata sobre a necessidade de perceber o movimento do problema, suas formas de manifestações, expressão e ocultamento, aparências e revelações. A Pedagogia do Esporte, enquanto subárea de conhecimento da Educação Física, parece se encontrar em processo de construção. Autores ingleses, americanos, portugueses, alemães e de outros países têm influenciado as diversas propostas desenvolvidas no Brasil. Todavia, como já foi destacado anteriormente, Santana (2005), no desenvolvimento de suas ideias pedagógicas, organiza o seu pensamento a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Pode-se perceber, também pelos expostos a respeito do autor português Júlio Garganta, elementos da Abordagem Sistêmica. O TGfU apresenta elementos do construtivismo e, juntamente com Garganta e Graça, influenciaram a propostas de diversos estudiosos em solo brasileiro, como o professor Renato Sampaio Sadi, Roberto Rodrigues Paes, Juan Pablo Greco. O que parece, no entanto, é que os teóricos da Pedagogia do Esporte não construíram a sua proposta de ensino balizada somente a

partir do referencial teórico dos autores estrangeiros destacados. Santana (2005) é um claro exemplo deste indício.

O professor Roberto Rodrigues Paes tem publicações sobre o tema com outros autores. Na investigação realizada ficou constatado que em outros momentos esses autores desenvolveram estudos em cursos de mestrado e de doutorado sob a orientação de Paes. Hermes Ferreira Balbino é um deles. Balbino (2001; 2005) produziu uma proposta teórica sobre o tema Pedagogia do Esporte sustentando pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Balbino e Paes relatam que, para Gardner (1994), “nós possuímos todos os potenciais de inteligência, sendo que alguns se desenvolveram, ou foram mais estimulados que outros” (2005, p.137). No transcorrer de sua proposta eles declaram que na essência da identidade dos Jogos Desportivos Coletivos de Garganta (1998) tem como traço fundamental a inteligência. Este conceito foi linha mestre do estudo associando teoria de Gardner com as possibilidades dos JDCs.

Para alguns autores, no transcorrer de suas obras, estão claras referências teóricas que sustentam o seu pensamento pedagógico em relação ao ensino do esporte. No entanto, outros autores não revelam tão facilmente a teoria de referência, podendo esta ser reconhecida apenas com olhar atento às palavras, ou na estrutura didática de suas propostas pedagógicas. Nos textos produzidos pelo professor Renato Sampaio Sadi a respeito do tema foi possível verificar citações de teóricos brasileiros como do Professor José Carlos Libâneo, mas não há elementos teóricos no texto para que se possa associar a construção da proposta pedagógica de Sadi à Teoria Crítico-Social dos Conteúdos proposta por Libâneo.

Gamboa (2013), em relação ao contexto teórico do problema, indica que, por meio da revisão da literatura, o pesquisador deve buscar conhecer os saberes acumulados relativos ao problema levantado. Na revisão da literatura, talvez por ser a Pedagogia do Esporte uma subárea de constituição recente, não foram encontrados muitos estudos com olhar específico para as suas bases teóricas. No livro “Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão”, dos professores Riller Silva Reverdito e Alcides José Scaglia, publicado no ano de 2009, os autores desenvolveram estudos que em algum momento apontam para as bases teóricas de algumas das propostas da Pedagogia do Esporte, no entanto, não sendo esse o objeto de estudo dos pesquisadores, como afirmam:

Neste trabalho, concentramo-nos na prática pedagógica intencional, nas aulas de Educação Física e escolas de esportes para a iniciação esportiva e formação de uma cultura esportiva, fundamentalmente sobre os princípios pedagógicos e didáticos

metodológicos orientadores para o processo de ensino aprendizagem (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Preocupados em contribuir e em fomentar a discussão relativa ao tema Pedagogia do Esporte em suas diferentes abordagens, desenvolveram estudo bibliográfico sobre o tema, no qual foram consideradas algumas observações conceituais em pedagogia, seu campo e objeto de investigação, buscando conhecer as diferentes formas de contribuições científicas existentes. O estudo de Reverdito e Scaglia também “caminhou pela ótica da pesquisa filosófica, objetivando examinar a realidade exposta por meio da reflexão” (2009, p. 23). Após a pesquisa bibliográfica e o desenvolvimento da reflexão anunciada “aprofundamo-nos na estruturação de um corpo de princípios pedagógicos, orientadores para o processo de ensino e aprendizagem no esporte que venham ser coerentes para os propósitos educacionais” (REVERDITO, SCAGLIA, 2009, p.24).

O que o estudo de Reverdito e Scaglia (2009) trás sobre o problema que investigamos pode ser encontrado no capítulo 1 do livro com o título “Pedagogia e pedagogia do esporte: análise conceitual de algumas das principais abordagens”. Os autores analisam as propostas de Pedagogia Esporte desenvolvidas por Paes (2001; 2002), Balbino (2001, 2002 e 2005), Scaglia (1999, 2003, 2004), Freire (1997, 2000, 2002, 2003), Garganta (1995, 1996, 2000, 2001, 2002), Graça (1995), Kröger e Roth (2002), Greco e Benda (1998). No entanto, a análise fica somente em nível de estruturação didática pedagógica. Apenas ao final da apresentação dessa análise encontra-se um quadro no qual em sua última linha há uma indicação da “fundamentação teórica de cada autor”.

Também no ano de 2009, Reverdito, Scaglia e Paes publicaram artigo com o objetivo de analisar conceitualmente algumas das principais abordagens da pedagogia do esporte e suas contribuições para a área. Na introdução anunciam duas questões a serem respondidas: o que faz do esporte um dos fenômenos socioculturais mais importantes no século XXI? E o que existe nas práticas esportivas corporais que interessam as ciências pedagógicas? O modelo de estudo foi a pesquisa bibliográfica. Chamaram a atenção às questões destacadas, não vendo nas mesmas relações diretas com objetivo do estudo, no entanto, os critérios adotados para a análise das obras indicam que esse estudo apresenta um problema semelhante ao que foi desenvolvido em nosso estudo.

Os critérios foram: ter autores citados que desenvolvessem estudos na área da Pedagogia do Esporte; apresentar estratégias metodológicas para o ensino do esporte condizentes com a área; e ter teorias que sustentaram a proposta pedagógica. Ao anunciarem as limitações de seus

estudos englobam vários autores que não foram analisados e cuja ausência no estudo, na opinião dos pesquisadores, fragiliza a pesquisa. Foram analisados: Paes (2001), Balbino (2001, 2005), Balbino e Paes (2005), Scaglia (1999, 2003), Freire (2003), Garganta (1995), Graça (1995), Kröger e Roth (2002), Greco e Benda (1998) e Greco (1999). As bases teóricas encontradas foram: Pensamento Sistêmico, Construtivismo, Teoria das Inteligências Múltiplas, Abordagem Interacionista, Pensamento Sistêmico Complexo, Abordagem Fenômeno Estrutural, Ciências Biológicas e Pedagógicas sustentadas pelas teorias de Controle e Aprendizagem Motora, Psicologia Geral e Cognitiva.

Nas considerações finais os autores indicam a necessidade de futuros estudos sobre o tema. Destaca-se:

Do mesmo modo, considerando as incertezas que permeiam a ciência nesse início de século, é fundamental aprofundar no estudo das teorias que tem sustentado o pensamento pedagógico no esporte desses autores, tendo em vista que suas proposições são recentes e estão à margem de novas descobertas (REVERDITO, SCAGLIA e PAES, 2009, p.607).

No ano de 2015, Reverdito, Scaglia e Paes escreveram um capítulo no livro “Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados”, organizados por Reverdito, Scaglia e Montagner. Nessa obra, no capítulo 1, cujo título é “Pedagogia do Esporte: conceito e cenário contemporâneo”, encontra-se uma seção que parece ser apenas a rerepresentação dos dados encontrados no artigo de 2009, não tendo avanços em relação ao mesmo.

Após a explicitação do contexto teórico do problema, passamos para o levantamento das indagações possíveis, a partir de diferentes pontos de vistas, lugares e sujeitos. O contexto descrito aponta para um quadro teórico da subárea Pedagogia do Esporte se constituindo, ou seja, diversos estudos e publicações estão formando um arcabouço pedagógico e conceitual sobre novas perspectivas para o ensino do esporte.

A Pedagogia do Esporte atualmente conta com diversas abordagens no aspecto de rompimento ideológico e paradigmático do modelo reducionista de ensino do esporte. A área avançou significativamente em relação à constituição de um processo dirigido, sistematizado, organizado e objetivado para o sujeito que aprende o esporte, atendendo-o em sua multiplicidade que se apresenta complexa, repleta de potencialidades e comprometida com a prática educativa (REVERDITO, SCAGLIA e PAES, 2009). Isso significa que, embora estudos apontem para a necessidade de avanços na constituição deste campo de conhecimentos, no Brasil, diversos estudiosos já estão desenvolvendo pesquisas e publicando a partir desse tema. O que nos levou a

interrogar: quais são os principais estudiosos no Brasil que estão produzindo propostas na Pedagogia do Esporte? Quais são as suas propostas pedagógicas? Entende-se que para este estudo é importante identificar aqueles autores que estão **propondo metodologias para o ensino do esporte** com organização didática sistematizada.

Reverdito, Scaglia e Paes (2009, p.607), ao analisarem as propostas conceituais de algumas das abordagens da pedagogia do esporte, concluem que:

As abordagens estabelecem um corpo referencial para uma ação educativa no esporte que transcende a simples repetição de movimentos, onde o jogo na prática esportiva constitui um ambiente formativo por excelência, dependendo da metodologia, facilitado pela atividade lúdico esportiva.

Como já comentado, os estudiosos da Pedagogia do Esporte buscaram romper com o Método Analítico, entendendo este como um método reducionista que não considera a complexidade de se ensinar o esporte. Neste sentido algumas propostas para o ensino do esporte foram desenvolvidas, com pontos consensuais e aspectos divergentes. A partir desta reflexão entende-se como relevante saber em que se diferenciam nos aspectos educativos as atuais propostas da Pedagogia do Esporte, ou seja, quais seriam as perspectivas educacionais destas diferentes propostas de ensino do esporte?

Reverdito, Scaglia e Paes (2009; 2015) reconhecendo que o campo científico vive um momento de incertezas no atual momento histórico, apontam a relevância em se desenvolver pesquisas que aprofundem no estudo das teorias que sustentam o pensamento pedagógico do esporte, isto porque as proposições pedagógicas desenvolvidas são recentes e necessitam de avanços, ampliando a sua compreensão do objeto. A partir do exposto entende-se como relevante conhecer os autores mais citados que dão sentido filosófico-epistemológico na elaboração das propostas, assim como reconhecer as grandes áreas de conhecimento que esses autores se vinculam e, principalmente, ampliar o entendimento de como as propostas estão articuladas com as teorias que as fundamentam. Desse modo, novamente surgem as seguintes questões: quais são os autores base que dão sentido filosófico e epistemológico aos seus estudos sobre o ensino do esporte? Quais grandes áreas do conhecimento - psicologia, pedagogia, biologia - sustentam as propostas pedagógicas do ensino do esporte? Como as propostas pedagógicas se articulam com as teorias que as fundamentam?

As questões levantadas à primeira vista pareciam exceder em quantidade e em capacidade de respostas possíveis, nesse nível de estudo, devido ao seu tempo de realização e fim

epistemológico. Muito embora a revisão da literatura revelasse que o presente estudo parte de questões já respondidas a partir de outras elaborações científicas. Já há identificações de parte dos principais autores brasileiros que estão propondo intervenções pedagógicas, no entanto, os estudos encontrados na revisão desenvolveram sua investigação considerando autores estrangeiros e brasileiros. E nem todos os autores que estão produzindo no Brasil fizeram parte do escopo de seus estudos.

Quanto aos autores que dão sentido filosófico e epistemológico para estudos em Pedagogia do Esporte, assim como as suas bases teóricas, a revisão da literatura indicou que existem estudos introdutórios sobre o tema, assim como revelou a necessidade de aprofundamento científico no mesmo. O grande desafio para a pesquisa foi desvelar as perspectivas educacionais presentes e como as bases teóricas articulavam com a proposta pedagógica. A partir das interrogativas descritas foi possível chegar à seguinte questão síntese: a articulação da base teórica com a proposta pedagógica, presente nas diversas correntes da Pedagogia do Esporte, aponta para quais perspectivas educacionais? No intuito de se solver o questionamento apontado, o estudo seguirá contextualizando o surgimento das atuais correntes da Pedagogia do Esporte. Para tanto, o Método Analítico será apresentado para em seguida serem evidenciadas sua estruturação pedagógica.

2. Método analítico: conceitos e exposição metodológica

O Método Analítico Sintético exerce, exerceu e provavelmente exercerá grande influência no cenário formativo esportivo brasileiro e mundial. Não se trata aqui de negar o valor deste para a aprendizagem do esporte, nem, por outro lado, fazer apologia ao mesmo. A ideia é conceituar e explicar a sua lógica pedagógica, assim como compreender a sua fundamentação teórica, ao mesmo tempo em que alguns apontamentos sobre suas fragilidades podem inicialmente serem expostas para posterior detalhamento. A compreensão de qualquer método a partir de suas potencialidades, fragilidades e fundamentação teórica, possibilita ao profissional da Educação Física a melhor capacidade crítica em relação a sua aplicabilidade pedagógica.

Scaglia e Souza (2004) explicam que o Método Analítico orienta o ensino do esporte a partir da reprodução de modelos das habilidades motoras. Essa característica acabou por implicar a ideia de que o bom professor é aquele que tem pleno domínio da execução motora dos gestos

técnicos a serem aplicados durante a prática esportiva. Tal compreensão pode ser confirmada a partir da observação de uma prática comum em muitos clubes de futebol, quando contratam jogadores de futebol sem formação pedagógica para ensinarem futebol nas categorias de base. O ensino do esporte parece ser compreendido como algo que não seja complexo e que não é necessário o domínio de conceitos pedagógicos bem elaborados para o seu desenvolvimento. A reprodução de práticas já vivenciadas parece ser o caminho pedagógico escolhido por muitos dos professores.

O método Analítico Sintético está organizado a partir do paradigma cartesiano, o qual visa simplificar o problema até certo ponto, de modo que seja possível a sua resolução. Na introdução deste estudo já foram apontadas as considerações de Santana (2005), a respeito da visão reducionista que área da Educação Física tem em relação aos aspectos educativos do esporte. A visão da área destacada pelo referido autor tem as suas origens a partir do método que sustenta o ensino do esporte, ou seja, a partir do método Analítico Sintético. Quanto a isso, Garganta (apud SCAGLIA e SOUZA, 2004) faz críticas às propostas pedagógicas que se desenvolvem apenas com o jogo formal e as que, balizadas ainda por um paradigma cartesiano/mecanicista, separam e se debruçam em partes do jogo, partindo do princípio de que a soma das partes provoca um ganho qualitativo no todo/jogo.

Freire et al. (2005) e Galatti (2015) explicam a respeito da concepção presente no Método Analítico, que instituiu uma divisão do conhecimento em partes. O aprendizado e a exercitação de cada uma delas separadamente para ao final juntá-las novamente no todo, ou seja, o aprendizado de partes dos gestos técnicos isoladamente proporciona condições para que o jogador, em dado momento do processo pedagógico, realize o movimento global, agrupando todos os elementos motores que foram dominados separadamente.

Como já foi mencionado, o método Analítico Sintético está fundamentado na teoria cartesiana. É composto por quatro regras. A **primeira regra** do método cartesiano é suspeitar. No entanto, para chegar a uma forma de pensar sobre o objeto de forma clara e precisa somente a dúvida não resolverá a questão. A **segunda regra** do método cartesiano será fundamental para a sequência dos procedimentos investigativos. É a que melhor revela a teoria cartesiana no Método Analítico para o ensino do esporte. “dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas forem possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 2001, p.54).

Dividir para resolver o problema está na lógica da aprendizagem do Método Analítico. Descartes propõem que um problema seja dividido em etapas. A divisão do problema tem como meta sua simplificação, possibilitando chegar a uma etapa que de tão simples é possível e mais fácil a sua solução.

O ensino tradicional do esporte também se apropriou de outra lógica do Método Cartesiano, sendo esta: “partir dos elementos mais simples em direção aos mais compostos”. Esta forma de organização didática curricular encontra respaldo teórico na Teoria Cartesiana. A **terceira regra** do método é então o “de conduzir por ordem dos meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como degraus, até o conhecimento mais compostos” (DESCARTES, 2001, p.54). A quarta e última etapa tem como objetivo realizar avaliações no processo de investigação, por meio de enumerações tão complexas e revisões gerais, de modo a verificar se nada foi omitido no processo de pensamento sobre o objeto.

Bojikian (2003) apresenta didaticamente como ensinar o voleibol. Analisando a sua apresentação, pode se perceber a lógica cartesiana organizando o processo pedagógico para o ensino dessa modalidade. O processo metodológico é dividido em cinco fases: apresentação da habilidade motora, sequência pedagógica, exercícios educativos e ou formativos, automatização e aplicação.

A **apresentação da habilidade motora** representa o primeiro contato que o aprendiz terá com gesto técnico que irá aprender. A demonstração ou exposição de imagens tem por função didática a criação de uma referência do objetivo pretendido com o processo de ensino. Após essa fase o movimento será decomposto em partes. **Sequência pedagógica** é um procedimento metodológico no qual um determinado movimento é ensinado em partes que vão sendo associadas entre si progressivamente (do simples para o composto). “Ensina-se um fragmento da habilidade motora, que uma vez aprendido, a ele será conectado a outro elemento, depois a um novo, até que a execução esteja completa” (BOJIKIAN, 2003, p.49).

No esclarecimento do procedimento pedagógico, o autor, para melhor explicar essa parte do método, faz alusão a um pedaço de corrente, no qual cada elo pode ser associado a uma parte do movimento a ser assimilado. De acordo com que os elos vão se formando no acervo motor do aprendiz, o pedaço da corrente fica completo e o movimento é todo aprendido. Acontece que,

mesmo após a aplicação da sequência pedagógica, nem todos os aprendizes dominarão com eficiência o gesto técnico do movimento.

Cabe ao professor detectar as possíveis razões para a não aprendizagem. Os motivos geralmente, segundo Bojikian (2003), situam a partir de dois parâmetros: defeitos na coordenação motora ou a falta de força muscular. Nessas situações, outros exercícios analíticos deverão ser aplicados, os chamados **educativos**, com a função de corrigir desvios na coordenação motora do gesto técnico³, ou os **formativos**, exercícios analíticos visando o aumento na força muscular, resultando na melhoria técnica do fundamento. Somente após a correção dos erros de execução da técnica é que o movimento deve ser automatizado quando serão aplicados exercícios analíticos que implicam em grande repetição da habilidade motora até que ela passe a fazer parte do acervo motor do praticante. “Uma habilidade motora é aprendida quando é incorporada ao acervo motor de uma pessoa” (BOJIKIAN, 2003, p. 51).

Esta ideia pedagógica apresentada por Bojikian é um dos pontos criticados por teóricos da Pedagogia do Esporte. Para Scaglia e Souza (2004), as aulas tradicionais desenvolvidas a partir do Método Analítico têm como meta a reprodução de movimentos repetitivos ao ponto de exaustão. Por meio da repetição exaustiva objetiva-se a automatização da habilidade motora. A crítica é feita principalmente devido ao afastamento do aprendiz do processo de aprendizagem. Seu corpo pode até estar inserido, mas a sua mente, a sua sensibilidade humana, não. Seria a mecanização de movimentos que deveriam ser naturais.

Em outros termos, formam-se jogadores que repetem movimentos de maneira mecânica, caracterizando a produção em série de jogadores (robôs) pré-programados, que devem sair da linha de produção modelados e moldados à forma das vontades e das interpretações de alguém (externo ao indivíduo). Podemos dizer isso porque esse processo impede que os alunos pensem. Existe até uma máxima divulgada pelos tecnicistas, em que os jogadores iniciantes devem repetir/reproduzir os movimentos até a automação, para que quando exigidos no jogo não seja necessário pensar (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p. 47).

Seguindo na exposição da metodologia apresentada por Bojikian (2003), a transferência do gesto técnico para uma situação de jogo será desenvolvida a partir da última etapa do processo, denominada pelo autor de **aplicação do fundamento à mecânica do voleibol**. “Esta aplicação não deverá ser brusca, de modo, a tirar o aluno da imobilidade que caracteriza os

³ Gesto técnico, também definido como fundamento, são as habilidades motoras utilizadas pelos jogadores durante a sua participação nos eventos esportivos, como o chute, o passe, domínio (futebol e futsal), a cortada, o toque, a manchete (voleibol), arremesso, a bandeja (basquetebol), a braçada, a pernada (natação), a corrida, o salto (atletismo) etc.

exercícios de automatização e exigir dele a mesma proficiência em situações complexas exigidas pela dinâmica do jogo de voleibol” (BOJIKIAN, 2003, p.52).

Pode ser percebido, a partir das explicações do autor, que o ambiente é controlado e os movimentos são previamente determinados. As habilidades a serem dominadas são conceituadas como **habilidades motoras fechadas**⁴, ou seja, não existe a possibilidade de execução de outro movimento que não seja este determinado.

Em relação a essa situação, Galatti et al. (2015) descrevem que no Método Analítico as habilidades motoras são conhecidas e dominadas em ambiente diferente das que serão utilizadas, ou seja, fora da atmosfera de jogo e chamam a atenção para as falhas nesse procedimento de ensino, pois são poucas as oportunidades para que o aprendiz faça ligação entre o movimento a ser aprendido e os problemas que ocorrem no jogo em que ele fará uso deste recurso técnico.

Quando o jogador se vê diante de um problema a ser resolvido na situação de jogo, pode não optar pela técnica mais adequada a resposta do problema. Exemplificando, uma situação de jogo no esporte voleibol em que a bola veio da quadra oposta em sua direção e está alta em relação ao seu corpo, estando esta a altura da cabeça do jogador, o aprendiz pode optar por executar o gesto técnico conhecido como **manchete**, em uma situação de jogo em que o melhor procedimento técnico a ser adotado seria o **toque por cima**. O resultado é que a bola acaba sendo enviada para trás, impossibilitando a sua recuperação e a sequência das ações do jogo.

É certo que alguns livros trazem a orientação para que o recurso técnico destacado não seja aplicado acima da cicatriz umbilical, mas, no entanto, nem sempre só esta informação será suficiente para o aprendiz. A aprendizagem do movimento a partir das necessidades do jogo poderá ter impacto cognitivo positivo para que o aluno selecione o gesto motor mais adequado.

O método da compreensão tática implica um direcionamento das atividades para compreender os objetivos táticos específicos dos esportes, caracterizando o ensino a partir desse aspecto (da compreensão da lógica do jogo da análise crítica do jogo) para, posteriormente, se desenvolver a técnica como ferramenta para processar as soluções motoras (GRECO; SILVA; SANTOS, 2009, p. 197).

Para Greco, Silva e Santos (2009), a organização do currículo é inversa ao Método Analítico, pois, conforme já destacado no ensino tradicional, aprendem-se primeiro os gestos técnicos específicos das modalidades para posterior aprendizagem tática. Já na concepção de

⁴Scaglia e Souza (2004) definem que habilidades de natureza fechada são aquelas desenvolvidas fora do contexto em que serão requisitadas no jogo. Isola-se na ação do movimento o fator da imprevisibilidade e da aleatoriedade (fatores ambientais do jogo) assim a execução motora ocorre sem grandes mudanças ou variações.

formação esportiva da Pedagogia do Esporte, a tática é assimilada antes, para só depois, quando o aprendiz compreender o sentido de utilização do gesto motor no jogo, a técnica do fundamento a ser aprendida. Em relação às críticas mais contundentes ao Método Analítico Sintético das quais resultaram na busca de outras possibilidades para o ensino do esporte, a próxima seção se destina a dimensioná-las.

3. Principais Críticas ao Método Analítico Sintético.

Durante a exposição do método na seção anterior, algumas das críticas em relação ao mesmo foram citadas. Esta parte do capítulo irá se ocupar de detalhar melhor as fragilidades mais debatidas pelos estudiosos do tema, até mesmo para entendermos melhor suas características. Werner, Bunker e Thorper (apud SCAGLIA; SOUZA, 2004) consideram que o Método Analítico é ultrapassado. Para os mesmos, a organização metodológica do ensino tradicional acaba por provocar a desistência prematura dos jovens menos habilidosos no processo de aprendizagem dos esportes.

A sua organização metodológica segue uma linha altamente estruturada em níveis, tendo o ensinamento de habilidades técnicas um grande valor no êxito esportivo. A ênfase na técnica gera grandes pressões sobre os aprendizes, fazendo com que o aluno que não tiver conseguido dominá-las venha a se desmotivar, a evadir-se da instituição e não tem o aproveitamento nem para sua aprovação, nem para sua formação de vida.

Galatti et al.(2015) explicam que a iniciação esportiva, atenta as características e necessidades peculiares da infância, poderá ser considerada benéfica para o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes. No entanto, se o método adotado visar a especialização precoce com vistas à *performance*, o processo de aprendizagem do esporte poderá ser desestimulante e até provocar problemas de saúde físicos e psicológicos aos jovens aprendizes. Citando estudos de Paes (1997); Arena e Böhme (2000); Nascimento (2000) e Moreira (2003) Galatti et al. (2015), afirmam que técnicos, pais e dirigentes esportivos ainda optam por esta prática com vistas aos benefícios imediatos. A especialização precoce apresenta bons resultados esportivos em curto prazo, no entanto, os problemas que levaram a se questionar essa prática estão nas consequências em longo prazo.

Galatti et al. (2015), a partir dos autores citados, destacam que o método de ensino que visa a especialização precoce pode influenciar no abandono da prática esportiva já em seu início, levando o jovem aprendiz a adotar outras práticas de lazer que não demandam esforço físico, como assistir televisão ou jogar vídeo *game*. A pressão exercida nas crianças por seus pais e técnicos com a ênfase nos objetivos de resultado em competição, assim como a supervalorização da vitória, acarreta para esses jovens aprendizes efeitos danosos. A iniciação esportiva equilibrada, prazerosa, diversificada, rica em aprendizagem motora, técnica, tática, em valores e modos de comportamentos é um caminho mais coerente a ser adotado no ensino do esporte.

Para entender o problema da busca da especialização precoce associado à aplicação do método analítico, implica em observações que vão além das características pedagógicas do método em si, talvez seja necessária também a análise do contexto cultural e histórico em que a área da Educação Física esteve mergulhada nessas últimas décadas. Freire (2012), em seu livro “Ensinar o esporte, ensinando a viver”, divide com o leitor as suas primeiras experiências profissionais como professor/técnico de atletismo, ao mesmo tempo em que tece considerações teóricas sobre a prática docente relacionada ao tema. Na narrativa ele descreve sobre a sua prática docente na década de 1970 dizendo que: “Naquele tempo, em São Bernardo, o sonho da maioria dos professores que ensinava esportes era encontrar gente talentosa” (p.50). O Brasil, governado pelos militares, havia adotado políticas de fomento ao esporte e o autor ressalta: “Era um dos motes da ditadura militar [...] a ideia de que o bom professor de educação física era aquele que descobria um talento olímpico” (p.50).

Segundo Darido (2005), entre os anos de 1969 e 1979, o cenário da Educação Física escolar brasileira viveu a ascensão do esporte como conteúdo em suas aulas. O Brasil, durante o regime militar, teve a implantação do binômio Educação Física/Esporte como estratégia de valorização das políticas públicas enquanto tentativa de eliminar críticas internas, dando a impressão de que o país estava em desenvolvimento e prosperidade. Para a Educação Física escolar brasileira foi atribuída à função de formação de alunos/atletas. Atletas esses que comporiam a base do universo do esporte de alto nível (pirâmide) na perspectiva de transformar o Brasil em uma potência olímpica.

Freire (2012) destaca que os professores e técnicos que descobriram talentos esportivos nesse período foram premiados com viagens a Europa visando o seu aperfeiçoamento profissional. Nesse ponto outro aspecto negativo do ensino tradicional merece destaque: “De

alguma maneira, qualquer que fosse o governo, sempre a Educação Física foi vista como aquela disciplina que deveria preparar os alunos para serem campeões. Isso significa convencer os professores a fazer seleção” (FREIRE, 2012, p.50).

Freire (2012) descreve, ainda, que o ato de selecionar indica a escolha de alguns e a exclusão de muitos. Significa planejar objetivando a minoria. A partir dessas análises parecem justas as críticas desenvolvidas por Werner, Bunker e Thorper (apud SCAGLIA e SOUZA, 2004), apresentadas no início deste capítulo. Não é somente o método que deve ser criticado, mas as razões que implicam na sua escolha. Esse é um dos pontos que a Pedagogia do Esporte busca superar.

Freire (2012) desenvolve a seguinte reflexão: a maior parte dos escolares nunca se transformará em atletas em nenhum nível, no entanto, são eles que representam a maioria que deveria ser a referência para adoção dos objetivos educativos. Essa mudança de referência nas metas não implica na exclusão do aluno com perspectivas talentosas para a prática esportiva em nível excelente. “Quando ensinamos esporte bem a todos, caso haja, entre os alunos, algum talento, esse se revelará e poderá receber o devido tratamento” (p.51). E segue destacando: o esporte de alto rendimento está objetivado no mercado, enquanto o esporte educacional “objetiva valorizar a vida, educando crianças, pessoas conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais” (p.52). O autor acaba por revelar outra crítica ao Método Analítico focado na eficiência técnica com ênfase na *performance*: nessa perspectiva de ensino, o esporte é visto a partir das necessidades do mercado, o aluno aprendiz é tido como referência no seu valor de uso para o esporte que está aprendendo, ou seja, o esporte em si é mais importante que o sujeito que o pratica.

Freire (2012) entende que mesmo quando a intenção é o esporte de alto nível, não há o que justifique submeter crianças à especialização precoce. Na sua visão, não existe fundamentação científica que sustente essa compreensão. Ela tem origem em sentimento egoísta dos treinadores, dirigentes e pais. A atitude de especializar precocemente os jovens aprendizes vai à contramão do que se faz em outras áreas da produção humana. “Quando isso ocorre na agricultura ou na pecuária, por exemplo, os produtos costumam não ser confiáveis. Vê-se com desconfiança a aceleração do crescimento em aves e gado, por exemplo,” (FREIRE, 2012, p. 62). Para o autor, já há um nível de consciência científica que o desenvolvimento precisa ocorrer dentro de etapas confiáveis, respeitando a taxa de evolução normal. Nas granjas e na pecuária, os

produtores já desenvolveram esse nível de compreensão e nada justifica a área da Educação Física pensar o contrário desse conceito em relação às etapas de formação esportiva.

Para Freire (2012), a especialização precoce significa a eliminação da possibilidade das crianças desenvolverem as suas habilidades em múltiplos aspectos: emocional, psicológico, cognitivo, afetivo, motor e social. A especialização prematura é injusta tanto para os que são excluídos do processo, pois são retirados deles o direito de aprender o esporte, de se divertir, de se desenvolver, assim como também para aqueles que não são excluídos, ou seja, as crianças talentosas lhe são roubadas “o direito de ser criança, aquilo que, para além do esporte, será necessário para levar uma vida mais digna” (FREIRE, 2012, p. 64).

Retornando a estruturação didática do Método Analítico Sintético, pode-se afirmar que a fragmentação do conhecimento está dentre as fragilidades do referido procedimento de ensino, Greco e Silva (2008) entendem que as concepções de ensino tradicionais por se apoiarem basicamente no desenvolvimento das habilidades técnicas e de jogadas ensaiadas, faz com que esse método desconsidere o valor educativo do jogo no que tange o ambiente do jogo, espaço lúdico e favorável para desenvolver os processos cognitivos relacionados ao esporte.

Em síntese, tanto Garganta (1995) como o trio de autores ingleses citados anteriormente, afirmam que qualquer processo que priorize o ensino da técnica formará jogadores pouco criativos, mas muito habilidosos em movimentos fechados. Dessa forma apresentam um reduzido conhecimento de aplicação dessas habilidades no jogo, demonstrando-se assim, pobres e limitados nas tomadas de decisão exigidas pelas diversificadas e aleatórias situações do jogo (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p.21).

Ao fragmentar os conhecimentos inerentes ao esporte e instrumentalizar o acesso às suas partes por meio de exercícios analíticos, o método distancia o aprendiz do ambiente onde irá utilizar os conhecimentos adquiridos. “Não é interessante para os jogos coletivos o ensino apenas das **habilidades de natureza fechada**, pois estariam desprovidas da sua razão de ser mais importante, que é a capacidade de as - utilizar em cada momento do jogo de uma forma deliberada, oportuna e variada” (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p. 25 – *grifo dos autores*).

Os teóricos da Pedagogia do Esporte destacam que o jogo proporciona ambiente lúdico e rico em experiências de aprendizagem para os alunos. O jogo enquanto ambiente educativo proporciona situações de aprendizagens variadas que exigirão dos alunos a utilização de

habilidades motoras abertas⁵ em vez das habilidades motoras fechadas, aprendidas em situações de treinos analíticos. Em consequência, os desportistas formados a partir do Método Analítico podem apresentar pouca criatividade diante das situações vivenciadas no esporte, pois aprenderam o movimento em circunstâncias controladas que exigiam pouca variabilidade na forma de executar o gesto técnico.

O termo Pensamento Divergente refere-se a jogos e atividades que permitem ao participante desenvolver mentalmente muitas alternativas de solução para a situação de jogo. Por outro lado, o termo Pensamento Convergente significa que o participante, em uma situação de jogo, escolhe uma alternativa de solução que é para ele a melhor, a mais adequada. Ambas as formas de pensamento se relacionam entre si, sendo ambas necessárias no cotidiano (GRECO; SILVA; SANTOS, p. 182, 2009).

O jogo, em contrapartida, lida com a imprevisibilidade, pois situações de aprendizagem em contexto de jogo implicarão, por parte do aprendiz, a leitura da mesma e a escolha de uma possibilidade dentre outras mais. Greco e Benda (2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), apresentam, para a melhor compreensão dessas situações de aprendizagem, os conceitos de **pensamento divergente** e **pensamento convergente**. No pensamento divergente, os alunos a partir do aprendizado por meio do jogo, percebem a existência de várias possibilidades para atacar ou defender conforme o adversário e conforme a situação de jogo. Já no pensamento convergente, os alunos executam a verificação das melhores alternativas para a resolução do problema tático encontrado no jogo, mas acabam por concluir que existe uma opção que seria a mais adequada de atuar diante de tal situação.

Ainda em relação às críticas direcionadas ao Método Analítico, Scaglia e Souza (2004) destacam que:

a criança é subordinada à aprendizagem de estereótipos descritos em manuais técnicos, que em suas ‘bulas’ prometem resultados imediatos, e seus doutrinadores (dosadores) não se preocupam em determinar uma posologia para adequar os graus de dificuldade que serão transmitidos às crianças (p.11).

Scaglia e Souza (2004), analisando a organização didática do método Analítico, entendem que esse método poderá produzir atletas espetaculares, mas a partir de um “processo de desumanização que envolve os rituais para a produção” (p.15), isto é, para um “mercado” cada vez mais hedonista e narcisista. Gestos estereotipados e automação de movimentos devem ceder espaço a uma pedagogia que traga o homem de volta para o processo de aprendizagem, que não

⁵Habilidades de natureza aberta são as requeridas no interior dos jogos, ou seja, condutas motoras que surgem a partir das exigências organizacionais dos jogos (por exemplo, os passes exigidos no jogo de bobinho com os pés) (SCAGLIA; SOUZA, p.25, 2004).

esteja centrada na produção apenas do atleta, ao contrário: o seu foco primeiro seja a produção do “homem/cidadão, que poderá ou não vir a ser o atleta do futuro (esse mais completo e seguro de suas possibilidades)” (p.16).

A valorização do sujeito que aprende o esporte é uma característica marcante nas elaborações teóricas da Pedagogia do Esporte de Freire (2012), Scaglia e Souza (2004), Freire et al. (2005) e dos demais que defendem tal perspectiva. A relação das críticas com a aplicação do método Analítico se pauta justamente nesse distanciamento, do porque se ensinar o esporte, a partir de quais finalidades, para com o sujeito a quem se destina a sua aprendizagem.

Pode se perceber que existe um consenso em relação às críticas direcionadas aos:

procedimentos mais tradicionais, não por condená-los como inúteis, mas por julgá-los menos democráticos, menos eficientes que a pedagogia lúdica. Para ele, tornando-se ou não atleta, as pessoas que buscam o esporte têm o direito de ser educadas para se tornarem mais inteligentes, mais democráticas, mais críticas, mais amorosas (FREIRE et al., 2005, p. 95).

Os apontamentos críticos relatados, em síntese, apresentaram o seguinte entendimento: ainda que o método Analítico Sintético tenha se mostrado eficiente para o aprendizado dos aspectos técnicos do esporte, as críticas caminharam principalmente pelos aspectos reducionistas e excludentes do mesmo. O movimentar humano carregado de sentido e significados pessoais e culturais é substituído por um modelo idealizado, focado na excelência e na alta *performance*. Ensinar a partir desse arquétipo significa excluir todos os aprendizes incapazes de reproduzir o padrão de movimento adotado. Mesmo aquelas crianças que demonstram talentos para a prática esportiva são excluídas das potencialidades lúdicas e educativas, as quais podemos considerar que estão na essência do jogar. Isso por que o esporte, visto enquanto padrão de excelência, como busca de resultado, pode ser caracterizado como uma forma de trabalho e nesse aspecto ele se distancia do jogo e principalmente do sentido essencial do jogo para o ser humano.

Em relação à essência do jogar, ou essência do que é o jogo, Freire (2004) conceitua jogo como “qualquer atividade que não tenha uma utilidade aparente, que não se destine a cumprir uma tarefa, que não tenha um objetivo externo, pode ser considerada como um jogo” (p. 11). O ato de jogar em sua origem é essencialmente lúdico, não tendo o sentido de trabalho alienado. O esporte como prática corporal humana originária do jogo exclui o seu criador de sua essência pedagógica. O ser humano é retirado de suas metas educativas, ou seja, não se estão formando os jovens aprendizes nas suas dimensões afetivas, sociais, políticas, psicológicas, motoras e cognitivas. Forma-se a máquina com movimentos estereotipados, mecânicos, robotizados.

Ainda em relação aos aspectos reducionista e excludente, pode se destacar que o ensino, a partir do método Analítico Sintético, fundamentado na Teoria Cartesiana, possibilita o acesso ao objeto esporte de modo descontextualizado e fragmentado. A lógica do aprendizado a partir de partes isoladas do todo, partindo do pressuposto que a junção dessas partes seria o suficiente para a compreensão do todo, é contestada pelos teóricos da Pedagogia do Esporte, assim como também entendem que o aprendizado de técnicas isoladas do ambiente do jogo impossibilita o desenvolvimento da criatividade dos aprendizes e limitam as potencialidades cognitivas destes quanto ao objeto esporte, no que tange aos parâmetros situacionais⁶.

Na perspectiva de superação dessas limitações pedagógicas, diversas propostas metodológicas para o ensino do esporte surgiram nas últimas décadas no Brasil, principalmente nas duas ultimas. A próxima seção deste estudo tem por finalidade descrever sobre o aspecto histórico do surgimento dessas teorias e delinear a estruturação pedagógica de algumas delas.

4. Pedagogia do Esporte: aspectos históricos e metodológicos de suas primeiras abordagens.

Realizar o resgate histórico do surgimento das recentes propostas da Pedagogia do Esporte não foi tarefa fácil e tão pouco pode se afirmar que se teve êxito total nesta empreitada. As dificuldades encontradas ocorreram em virtude de alguns fatores principais: na revisão de literatura não foi possível identificar estudos que tivessem abordado o aspecto histórico dessa subárea. Para realizar essa meta foi utilizada a técnica de observação das obras selecionadas, tendo como foco o período de suas publicações e tomando-se essas datas como referência cronológica.

Os textos estudados também serviram para esse fim. De acordo com as citações desenvolvidas foi possível a identificação do período de publicação das mais significativas produções sobre o tema no território brasileiro e algumas internacionais. O segundo fator que tem relação direta com as dificuldades para o desenvolvimento da tarefa está relacionado ao fato de estarmos vivendo esse período histórico, ou seja, a subárea Pedagogia do Esporte está se

⁶ Parâmetros situacionais podem ser definidos, como as situações problema ocorridas no contexto do jogo. Exemplificando, seriam as situações de confronto com os adversários em que os jogadores teriam que tomar decisão sobre qual ação motora executar: se passam a bola para um companheiro ou tentam o drible, ou ainda se devem chutar ao gol (o que fazer) e, após decidirem sobre a opção tática a ser executada, escolheriam a melhor técnica a ser aplicada no ato motor (como fazer): se o passe a ser executado é com a parte interna ou externa do pé, se o chute é colocado, ou com força...

constituindo, a sua história está em pleno curso de desenvolvimento. Na introdução desta dissertação foi citado o estudo de Coutinho e Silva (2009), onde foram investigados o domínio e aplicação das recentes propostas da Pedagogia do Esporte por parte dos professores universitários que atuam com disciplinas de esportes coletivos. Como resultado, verificou-se o distanciamento desses docentes com as propostas metodológicas da Pedagogia do Esporte. Esse fato indica que a subárea da Pedagogia do Esporte ainda está buscando o seu espaço acadêmico, portanto, está procurando se solidificar no meio docente.

Pode-se apontar outra característica que indica a recente constituição da área de conhecimento da Pedagogia do Esporte. Essa se refere à definição do espaço ocupado pela mesma no meio acadêmico. Sadi (2010) a define como subárea da Educação Física, dizendo: “ensinar o esporte por meio de jogos implica em assumir a Pedagogia do Esporte (subárea da Educação Física) como herdeira e difusora de uma cultura corporal/esportiva” (2010, p.33). Já Galatti et al. (2015) vinculam essa área do saber a um ramo das Ciências do Esporte. “Para atender aos problemas emergentes dos processos de ensino, vivência e aprendizagem do esporte, vem consolidando-se a Pedagogia Esporte, ramo das Ciências do Esporte” (p.25).

As diferentes ideias sobre o lugar da Pedagogia do Esporte enquanto área do conhecimento provavelmente se deve à natureza de sua aplicabilidade. A proposta de ensino elaborada por Sadi (2010) tem como objetivo subsidiar o desempenho docente no campo escolar, ou seja, nas aulas de educação física, enquanto existem outros grupos de estudiosos que pensam a Pedagogia do Esporte em múltiplos espaços de atuação profissional, como clubes, programas de iniciação esportiva e escolar (tanto aulas de Educação Física como programas de ensino do esporte escolar). A Pedagogia do Esporte, vista como ramo das Ciências do Esporte, coloca a mesma junto às áreas do saber, como a medicina esportiva, psicologia do esporte, a biomecânica, a fisiologia, a nutrição, a sociologia e a própria pedagogia. Tal perspectiva pode ser confirmada a partir das considerações de Paes (2006):

O Esporte contemporâneo passa por um processo permanente de evolução. Seguramente, várias áreas do conhecimento contribuem e influenciam este processo. Entre outras áreas, citamos: a engenharia, com a construção de espaços físicos e também de aparelhos esportivos cientificamente mais adequados; a medicina, através de diagnósticos e intervenções mais precisas; a fisiologia com maior embasamento científico contribui para melhores avaliações, prescrições e acompanhamento de praticantes de Esporte; a psicologia, que no âmbito do Esporte se afirma como mais um campo da pesquisa científica; a tecnologia, integrando-se às ciências do Esporte e trazendo contribuições significativas, como por exemplo, a informática; e ainda a sociologia, que tem no fenômeno Esporte um facilitador para discutir acerca das teorias sociológicas (p.171).

Já para Sadi (2010), a Pedagogia do Esporte estuda formas de aplicação do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, sendo assim uma área de conhecimento que compõe o universo de conhecimentos necessários para a formação profissional do professor de Educação Física que atua no ambiente escolar. “O desenvolvimento de técnicas e táticas a partir do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental deve ser integrado aos demais conteúdos da Educação Física (expressões da ginástica, dança, lutas e outros trabalho corporais)” (2010, p. 21).

Ao abordar os aspectos históricos das recentes propostas da Pedagogia do Esporte, optou-se por fazê-lo inicialmente pelos autores estrangeiros, cuja produção teórica metodológica influenciou a elaboração científica pedagógica em território brasileiro. Desse modo, as teorias do TGfU, Jogos Esportivos Coletivos e Escola da Bola, serão neste capítulo melhor detalhadas, enquanto as teorias da Iniciação Esportiva Universal, Pedagogia da Rua e as proposições da Pedagogia do Esporte de Sadi, Balbino, Paes, Nista-Piccolo e Scaglia serão abordadas com maiores detalhes no capítulo dois, em virtude de serem essas as partes do estudo destinadas a analisar as bases teóricas e conceituais da Pedagogia do Esporte no Brasil.

Scaglia e Souza (2004) destacam que um grupo de estudiosos centrou suas pesquisas para o incremento de uma nova perspectiva para o ensino dos esportes coletivos. Conhecida como Teaching Games for Understanding (TGfU - ensinando jogos pela compreensão), elaborada, entre o fim da década de 1960 e o início de 1970, na Universidade Loughborough (Inglaterra). Essa proposta teve continuidade a partir dos trabalhos desenvolvidos por Griffin, Oslin e Mitchell nos Estados Unidos, na Universidade de Kent – Ohio.

O ‘Modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU)’, formulado por Bunker e Thorpe (1982) e ampliado por Thorpe, Bunker e Almond (1986), Oslin, Mitchel e Griffin, (1998) e Griffin e Buttlar (2005). A característica desse método consiste na inversão do conceito de ensino existente nos métodos tradicionais (analítico-global e misto). Inicia-se o processo a partir da aprendizagem tática e da prática do esporte (GRECO, SANTOS e SILVA, 2009, p. 197).

O Método Analítico fragmenta os conhecimentos inerentes ao esporte. Entende que primeiramente o jogador deve aprender as técnicas para, então, jogar. É no jogo que o conhecimento tático pode ser mais bem assimilado. A Pedagogia do Esporte inverte essa lógica, as táticas esportivas são aprendidas já no início do processo de aprendizagem. O conhecimento tático estimula a compreensão da necessidade do domínio das técnicas e o seu sentido de uso no jogo. Para Scaglia e Souza (2004), Greco e Benda (2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Morales; Conti (2013) Sadi, Costa e Sacco (2008), Sadi (2010), Souza

(2001, 2014), é a partir do contexto prático do jogo que o aluno poderá compreender como determinadas habilidades motoras podem ser empregadas nas soluções de situações problemas. As situações problemas são definidas como táticas esportivas, modos de ação coletiva ou individual.

O TGfU, para Scaglia e Souza (2004), tem suas bases teóricas nas teorias construtivistas. Tal abordagem entende que, para o desenvolvimento da consciência tática nos jogos pelos aprendizes, não será necessário esperar pelo momento em que os alunos dominarem os gestos motores com aprimorada eficiência. “Ou seja, como coloca Oslin (1996), em oposição às metodologias tradicionais para o ensino dos jogos, as abordagens táticas fazem com que os estudantes entendam os jogos, compreendendo suas estruturas, ficando sensíveis e participantes, desenvolvendo desse modo o gosto pelo jogo” (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p. 29).

O método da compreensão tática implica um direcionamento das atividades para compreender os objetivos táticos específicos dos esportes, caracterizando o ensino a partir desse aspecto (da compreensão da lógica do jogo da análise crítica do jogo) para, posteriormente, se desenvolver a técnica como ferramenta para processar as soluções motoras (GRECO; SILVA; SANTOS, 2009, p. 197).

Costa (2015) relata que são nas décadas de 1960 e 1970 que começa a se dar ênfase em modelos de treinos visando à aprendizagem tática por meio de jogos esportivos coletivos e que no ano de 1986 foi criado o TGfU (Teaching Games for Understanding – modelo de ensino de jogo com base na sua compreensão), alterando o foco do modelo tradicional centrado no ensino da técnica para outro modelo centrado na tática.

O ensino das técnicas esportivas no modelo TGfU ocorre de acordo com as necessidades ocorridas em situação de jogo, em consonância com o nível de conhecimento declarativo e processual dos participantes. Scaglia e Souza (2004), Sadi, Costa e Sacco (2008), Sadi (2010), Souza (2001, 2014), Costa (2015), explicam que o TGfU foi desenvolvido a partir de percepção da necessidade dos aprendizes conhecerem mais sobre o esporte e assim terem mais sucesso nas realizações das ações de jogo. A aprendizagem/execução da técnica ocorre em regime mais flexível e situacional. A diminuição da dependência do treinador para as tomadas de decisões durante o jogo também foi outro fator relevante para o desenvolvimento desse modelo de ensino dos esportes.

Scaglia e Souza (2004) descrevem que, nessa perspectiva educativa, o processo de aprendizagem dos jogos tem que levar em consideração as habilidades que os alunos já possuem e que lhes permitam realizar os jogos. Desse modo, não há necessidade de o professor se ater ao

ensino das habilidades específicas do esporte para só depois os alunos aprenderem a jogar, pois a organização didática das aulas está centrada em exercícios técnicos distantes do jogo, a sua estruturação metodológica é entendida como desmotivante para o processo de aprendizagem.

Para o ensino dos jogos a partir da proposta do TGfU, os docentes deverão propor atividades compatíveis ao nível de habilidade dos alunos e, utilizando-se de desafios táticos, instigar os aprendizes a obterem sucesso durante todo o processo de aprendizagem do jogo, proporcionando se sentirem mais competentes a cada passo. Para tanto é necessário que o professor modifique os jogos em relação ao esporte formal, alterando suas regras e equipamentos, criando um ambiente desafiador que proporcione aos alunos a condição de melhoria de suas habilidades motoras, criatividade e a rapidez nas tomadas de decisão no momento de solucionarem um problema exigido por uma situação de jogo.

Costa (2015) descreve que, nesse modelo de ensino, o professor tem como função pedagógica a construção do jogo no início de cada exercício. O processo de ensino é dividido em seis fases. A primeira é a *Game form*: o jogo é introduzido de acordo com a faixa etária e ou com a experiência dos alunos aprendizes. O jogo proposto sofrerá alterações conforme as necessidades dos seus praticantes, ou seja, o espaço do jogo pode ser diminuído, os números de jogadores envolvidos no confronto podem ser diminuídos, podem ser utilizados equipamentos adequados, bolas mais leves, metas menores, tabelas de basquete mais baixas. No entanto, os elementos situacionais do esporte de referência não são alterados. “Essas formas modificadas de jogos são consideradas minijogos, por serem mais reduzidos que o jogo formal” (COSTA, 2015, p.262).

Game appreciation é a segunda fase do processo. Nessa etapa o objetivo é encaminhar a compreensão das regras do jogo. Nesta fase já ocorrem aumentos na área do jogo, constrangimentos de tempo e o repertório de execução motora começa a ser determinado. Na terceira fase, *tactical awareness*, as regras já são mais bem entendidas e as táticas ganham importância, o que leva os aprendizes a necessidade de compreenderem os princípios dos jogos e as táticas básicas (COSTA, 2015).

A quarta etapa é conhecida como *Decision making*. Costa (2015, p.263) destaca que nessa fase “torna-se necessário saber o que fazer e como fazer, permitindo, assim, que o treinador e o atleta percebam falhas na tomada de decisão realizada”. Na fase seguinte, *skill execution*, os constrangimentos surgidos no contexto no jogo levam o professor e os aprendizes a

reconhecerem suas limitações e, a partir dessa compreensão, escolher tarefas importantes para potencializarem as ações técnicas de acordo com as situações particulares do jogo.

Já as técnicas são desenvolvidas somente depois que os alunos reconhecem a sua necessidade dentro do jogo, ou seja, os professores devem levar os alunos a sentirem a necessidade de utilizar um passe quicado ou de peito num jogo de basquetebol. Sentindo essa necessidade, em decorrência de uma situação de jogo, o professor intervém, dando suas instruções. Caracteriza-se, então, a aprendizagem das técnicas em função de uma exigência tática de jogo (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p. 29 - 30).

A sexta e última etapa é a *performance*. Ela se destina a avaliação da participação do aluno atleta, verificando se essa pode ser classificada como boa ou ruim. Deve ser analisada a qualidade da tomada de decisão do jogador, bem como a execução da ação motora de forma eficiente. Pode se perceber que, nesse modelo de ensino do esporte, a compreensão da tática ocorre antes da aprendizagem técnica. As situações problemas ocorridas no jogo levam os aprendizes a perceberem a necessidade da utilização das habilidades técnicas no jogo.

Scaglia e Souza (2004) explicam que, para os autores do TGfU, as habilidades e as compreensões táticas aprendidas no processo pedagógico podem ser transferidas de um jogo para outro. O que implica em dizer que “ao se aprender a habilidade de passar a bola no basquetebol, essa será utilizada durante outro jogo qualquer que utilize passes efetuados com as mãos” (p.29). A compreensão apresentada também se aplica “para a compreensão da tática, em que, quando o aluno assimila a lógica do passe, com seus porquês e momentos, consegue transferi-la para outros jogos, que não exclusivamente os que utilizam as mãos, como, por exemplo, o futebol” (p.29).

Scaglia e Souza (2004) esclarecem que, para melhor se aplicar essa metodologia, os esportes foram categorizados, ou seja, foi elaborada uma classificação dos jogos na qual considerou-se as similaridades entre eles. “Os jogos foram divididos em: jogos de alvo, jogos de rede ou parede e jogos de invasão. A ideia nos Jogos pela Compreensão (TGfU) é que se deve ter uma ordem para se ensinar jogos para as crianças” (p.30). Na proposta, os jogos de alvos são entendidos como aqueles que têm menor complexidade, o que implica dizer que o aprendizado das categorias deve iniciar-se por eles. Já os jogos que utilizam passes viriam a seguir e a última categoria a ser aplicada pedagogicamente é a que trabalha com os jogos de rede ou parede. A organização metodológica não exclui o aprendizado dos jogos na sua forma oficial, institucionalizada, ficando a aprendizagem específica do esporte formal para o final do processo metodológico.

A categorização dos jogos, agrupando modalidades esportivas de acordo com as suas afinidades táticas, acabou por inovar as perspectivas pedagógicas para o ensino do esporte. Tornando possível ensinar os componentes essenciais comuns de todos os jogos “em vez de especificações superficiais de cada um, vem nos alertar Butler (1994). Nessa abordagem, os alunos descobrem as diferenças e as similaridades entre os vários jogos, o que facilita a transferência do conhecimento adquirido de um para o outro” (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p. 30).

Nessa perspectiva metodológica, além de não priorizar o ensino técnico no processo formativo, ela organiza outra perspectiva de compreensão do esporte, não vendo-os isoladamente, como objetos do conhecimento. O olhar centra-se no que é possível generalizar de seus saberes técnicos e táticos. A ideia pedagógica presente no TGfU acaba também por resgatar a compreensão didática de Comenius⁷. Cambi (1999) explica que o monge morávio, na sua proposta de intervenção elaborada para o ambiente escolar, indicou que as instituições de ensino deveriam organizar o currículo considerando as fases e os graus de experiências. Assim as crianças menores devem apropriar de conhecimentos do modo geral e mais elementar e, enquanto evoluem e ficam mais velhas, o conhecimento a ser adquirido caminha para um sentido mais particular e distinto.

A teoria dos Jogos Desportivos Coletivos é outra importante corrente pedagógica para o ensino do esporte que influenciou a Pedagogia do Esporte brasileira.

O português Júlio Garganta levanta pontos interessantes para uma discussão, propondo a construção de uma teoria para o ensino dos JDC. Ele parte do pressuposto que, nas suas estruturas fundamentais e funcionais, os jogos coletivos apresentam semelhanças, o que permite serem agrupados em categorias (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p.24).

Reverdito e Scaglia (2009) descrevem que Júlio Garganta é um dos estudiosos que, ao longo dos últimos anos, tem exercido forte influência em diferentes abordagens metodológicas para o ensino no esporte em diversas partes do mundo e no Brasil. A sua publicação “Para uma teoria dos Jogos Desportivos Colectivos” no ano de 1995 é vista como um referencial para a compreensão dos JDCs, pressionando as abordagens já existentes, assim como estipulando pilares para novas propostas orientadas para a complexidade do jogo (pensamento sistêmico).

O referido autor destaca que os JDCs trazem uma riqueza de situações que possibilitam um ambiente formativo extraordinário quando orientado de modo pertinente, proporcionando o

⁷ João Amós Comenius (1592 – 1670), monge morávio conhecido como o pai da didática por ter sido o primeiro estudioso a sistematizar uma organização didática para o ensino.

desenvolvimento de várias competências em diferentes planos, com destaque para a cooperação e inteligência. Reverdito e Scaglia (2009) explicam que a cooperação é entendida por Garganta como a capacidade de comunicar entre os jogadores da mesma equipe nas situações de jogo e a contra comunicação que é desenvolvida pelos jogadores da equipe adversária, ou seja, é uma cooperação de oposição.

Para Garganta (apud, SOUZA; SCAGLIA, 2004), a inteligência pode ser definida como a capacidade das pessoas se adaptarem às situações aleatórias, imprevisíveis, a partir de respostas apropriadas às mesmas. O conceito de inteligência do escritor português assemelha-se com o conceito de Gardner (apud MONTEIRO, 2012, p. 128), que define inteligência “como a capacidade de resolver problemas ou elaborar (criar) produtos que sejam importantes ou valorizados em um determinado ambiente ou comunidade cultural”. Para o autor português, tal capacidade pode ser adquirida a partir do conhecimento do jogo que o sujeito possui, pois os Jogos Desportivos Coletivos caracterizam-se pela necessidade de cooperação entre os jogadores da equipe na perspectiva de superar os problemas e os desafios táticos que surgem no decorrer do jogo, “bem como o uso da inteligência, entendida como a capacidade de adaptações às novas situações” (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p.24).

Reverdito e Scaglia (2009) explicam que Garganta vê nos Jogos Esportivos Coletivos um ambiente caracterizado pela imprevisibilidade e aleatoriedade, sendo assim um sistema dinâmico, não linear. Percebendo o ambiente do jogo com essas características, pode-se vislumbrar as enormes possibilidades pedagógicas de aprendizado do esporte a partir dos problemas situacionais. Nos JDCs, não há a possibilidade de controle dos tipos de movimentos que serão necessários, porque, quando os jogadores estão desenvolvendo ações ofensivas, essas implicarão em ações de oposições dos adversários, as quais, por sua vez, também influenciarão em contra respostas as ações motoras dos jogadores atacantes. Isso torna a dinâmica do ambiente de aprendizagem incontrolada, ao contrário do Método Analítico, que é basicamente constituído, no processo de aprendizagem, de habilidades motoras invariáveis (fechadas).

Garganta (1995; 1996) compreende os JDCs como um microsistema social complexo e dinâmico, em que o todo não se apresenta no somatório das partes (valores individuais), mas na capacidade de interação entre os seus elementos constituintes (valores coletivos) da equipe. A equipe apresenta uma totalidade em constante construção, permitida por meio das ações dos jogadores individuais (aparentemente) e coletivamente, influenciando sobre o todo (equipe) pela complexa trama de cooperação e oposição com diferentes níveis organizacionais (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p.84).

Ver o jogo a partir desta concepção significa vê-lo dentro de uma complexidade sistêmica. Significa vê-lo como um conjunto de elementos inter-relacionados com um objetivo comum. O jogo é compreendido como algo maior que a soma de suas partes. Este conceito se opõe totalmente a compreensão do esporte a partir do Método Analítico. A teoria do Pensamento Sistêmico, a partir desse entendimento, compreende que o estudo do objeto deve ser global, de modo a envolver e articular a suas partes. Cada um dos elementos (técnicas, táticas, jogadores, adversários, comunicação, contra comunicação...), ao serem reunidos, acabam por formar uma unidade funcional que apresenta características que não podem ser encontradas nos mesmos elementos quando tratados isoladamente.

Contudo, constata-se uma prevalência de qualificações configuradas a partir da dimensão estratégico-tática, nomeadamente, da utilização do espaço (comum ou separado), da forma de participação dos intervenientes (simultânea ou alternada), da forma de disputa da bola (luta direta ou indireta), das trajetórias da bola (troca ou circulação da bola) e da natureza do conflito (oposição, cooperação/oposição) ou forma de interação dos atletas (GARGANTA, 1998, p. 20).

Quando o passe, ação de passar a bola de um jogador para o outro, é aprendida por meio de exercícios analíticos, não há a influência dos elementos do jogo. A habilidade motora aprendida é definida como fechada, pois não há variações na sua execução. Essa habilidade motora a ser assimilada será utilizada em situação de jogo no qual os elementos do microssistema se inter-relacionam. A comunicação dentro da equipe e a contra comunicação da equipe adversária implicarão em outras formas de passar, mudanças de direção para o passe, momento certo para a sua execução, ou seja, a habilidade motora a ser utilizada é a aberta, com alto grau de variações. É nessa perspectiva pedagógica que os JDCs se apóiam.

A caracterização da lógica interna presente nos JDCs, a partir do conceito de sistema, implica, para o professor pedagogo do esporte, outro modo de olhar para essa possibilidade pedagógica. Significa olhar para partes sem perder a percepção da relação dessa com o todo. É ver o jogo como um todo integrado, no qual as capacidades táticas, técnicas, físicas, emocionais dos jogadores terão relação direta com a sua dinâmica. Esse novo olhar implica em pensar em outras necessidades pedagógicas, ou seja, em outros objetivos de formação. Conceituar a estrutura organizacional do jogo, a partir de uma visão sistêmica, significa ver o jogo como um conjunto de elementos que se inter-relacionam tendo sempre um mesmo objetivo. Os elementos constituintes do jogo também recebem de Garganta destaque na sua análise os JDCs.

Outro princípio norteador dos JDCs, denominado congruente, verificado por Garganta (1995, 1996, 2002), são os elementos característicos do jogo: um objeto (bola) comum que possibilita alcançar o objetivo; espaço de jogo, onde acontece o confronto entre as equipes; alvo a ser atacado e simultaneamente defendido, regras comuns a ambas as equipes, as quais deverão ser respeitadas; e a existência de jogadores que cooperam (equipe) e opositores (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p.85).

O princípio norteador da teoria de Garganta, destacado por Reverdito e Scaglia (2009) para área da Pedagogia do Esporte, reforça o conceito de se ensinar o esporte, não a partir de uma única modalidade esportiva, mas a partir de categorias de esportes que se assemelham. O aluno poderá aprender conceitos relacionados com a estrutura interna dos jogos a partir dos seus elementos (bola, espaço de jogo, alvo, regras, jogadores e adversário), compreendendo as suas características funcionais.

Para Garganta (1995; 2002), é nessa concepção que deverá estar comprometido o ensino e aprendizado nos JDCs, privilegiando o ensino-aprendizagem-treinamento por meio de sua caracterização estrutural e funcional, sendo a equipe (unidade-complexa) o elemento central do processo (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 85).

Reverdito e Scaglia (2009) alertam que reduzir os JDCs a partes isoladas pode se tornar um dos grandes problemas na proposta de compreensão dos JDCs como unidade complexa – microsistema social. No Método Analítico, o aprendiz aprende as ações motoras isoladas do seu sentido de uso tático no jogo. O JDC, visto como unidade complexa, trás uma concepção de ensino diferente em que a aprendizagem técnica deverá ser desenvolvida junto com o seu sentido de uso nas situações táticas do jogo. O JDC, enquanto unidade complexa e para que ocorra a sua aprendizagem, pedagogicamente, deverá ser decomposto em unidades funcionais. O aprendiz irá experimentar situações pedagógicas as quais ele poderá ir vivenciando, entendendo e compreendendo a estrutura e funcionalidade do jogo, de modo a dominar essa complexidade paulatinamente e progressivamente.

As características de cooperação, oposição e finalização deverão ser mantidas ao longo de todo o processo de aprendizagem das unidades funcionais. Espera-se que com esse processo o aluno possa cognitivamente desenvolver a sua capacidade de inteligência tática e a compreensão do jogo. Reverdito e Scaglia (2009) explicam que a técnica nesse processo pedagógico é definida como técnica relacional. O aprendiz participa dos JDCs, experimentando as situações de cooperação, oposição e finalização que ocorrerão diante de situações de jogo com problemas táticos a serem resolvidos. A solução do problema exigirá percepção da melhor resposta técnica

(ação motora). Essa relação entre a técnica e situação tática vivida justifica a denominação do termo.

Os desportos dependentes do fator tempo são interativos e tendem a integrar cadeias de acontecimentos descontínuos, implicitamente relacionados, não apenas com os acontecimentos antecedentes, mas também com as probabilidades de ocorrência de acontecimentos subsequentes, considerada a sua aleatoriedade (GARGANTA, 1998, p.20).

Reverdito e Scaglia (2009) relatam que a disposição didática da proposta de Garganta (1995) está organizada do simples para o complexo. O aprendiz começa vivenciando situações pedagógicas nas quais ele teria que lidar com elementos comuns em todos os jogos coletivos. Inicialmente, jogador e bola; posteriormente, jogador, bola e alvo; logo após, jogador, bola, colega e adversário; em seguida, jogador, bola, colegas e adversário; e finalmente, jogador, bola equipe e adversário.

Assim, os elementos característicos do jogo vão sendo introduzidos nos JDCs progressivamente. As ações motoras seguem a mesma lógica. Inicialmente, manuseando e manipulando a bola e conectando a mesma com os outros elementos do jogo. Depois, utilizando o que já foi aprendido em situações mais complexas de aleatoriedade e imprevisibilidade, estabelecidas em situações de cooperação e comunicação com os companheiros e contra comunicação (adversários do jogo), até que se chegue ao ambiente formal do jogo.

As publicações que tiveram maior destaque de Garganta aconteceram em meados da década de 1990. Neste mesmo período, outro autor português produziu obras importantes para a área. Amândio Graça (1995) publicou do livro “Os como e os quando no ensino dos jogos”. Nessa obra o autor português apresenta dois referenciais relevantes para o processo de ensino e aprendizagem dos esportes. Também trabalhando com o conceito dos Jogos Esportivos Coletivos, para esse autor, a criança, ao chegar aos espaços de iniciação esportiva, já trás uma bagagem de conhecimento, ou seja, já é dotada de habilidades motoras. Assim, as técnicas do jogo que as crianças irão aprender deverão ter como ponto de partida as habilidades motoras que já possuíam (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Reverdito e Scaglia (2009) relatam que, para o autor português (Graça), nos JDCs, os alunos devem responder as situações problemas a partir de um repertório de habilidades motoras abertas e em condições de duplas tarefas. Uma tarefa de ordem tática: o quê, quando e por que. E outra tarefa de ordem técnica: como. Para o autor, as habilidades para executar a tarefa de ordem técnica se desenvolverão em três dimensões: dimensão de eficiência, que implica na correta

realização da habilidade; dimensão de eficácia, relacionada ao êxito da ação; e por fim a dimensão de adaptação, a qual refere-se à capacidade do aprendiz de ajustar suas respostas nos contextos variáveis encontrados nas situações de jogo.

Para o autor, envolto à dimensão de habilidades abertas e ao caráter multidimensional, o ensino de habilidades do jogo deverá privilegiar o desenvolvimento da capacidade de jogo, ou seja, a relação de problemas de ordem motora (o como?) com os problemas de ordem informacional e respostas às situações do jogo (o quê, o quando, e o porquê?) (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p.94).

Novamente é possível perceber nessa proposta a ideia de jogo reduzido, ou seja, JDCs com formas simplificadas em relação ao esporte formal e a manutenção dos elementos essenciais dos esportes, como, por exemplo, as situações problemas enfrentadas pelos desportistas. Reverdito e Scaglia (2009) explicam que a organização da proposta ocorre a partir de uma sequência: progressão, refinamento e aplicação.

Primeiro a *Progressão*, significando as tarefas executadas pelos jogadores, apresentando níveis de complexidade cuja correta dosagem parte das mais simples para as de complicações mais elevadas. Em sequência, o *Refinamento*, que pode ser chamado de lapidação, significando a execução técnica das habilidades motoras, assim como as escolhas das respostas apropriadas para solucionar os problemas do jogo. Passam por um processo de melhor elaboração com o processo pedagógico. Por fim, a *Aplicação*, que se relaciona com a vivência do jogo em situações de confronto, permitindo a auto-avaliação.

A capacidade de leitura de jogo a partir de sua compreensão é a meta dessa proposta, tendo o professor um papel importante, instigando os alunos a refletirem sobre as situações vividas, levantando questões e não fornecendo respostas prontas. Deve demonstrar graficamente as movimentações dos elementos do jogo (bola, companheiros e adversários), verificando, com os alunos, sobre as melhores soluções para os problemas experimentados nos JDCs (REVERDITO; SCAGLIA, 2009). A seguir será apresentada a proposta conhecida como IEU.

No Brasil, Greco e Benda publicaram, em 1998, a teoria para o ensino do esporte conhecida como “Iniciação Esportiva Universal”. A proposta pedagógica visa a formação esportiva a partir de uma ampla e variada base motora, sem a preocupação com o ensino de técnicas específicas. O processo de Ensino e Aprendizagem é direcionado a sua aplicabilidade desde a infância. O processo de ensino visa proporcionar uma vasta aquisição de experiências motoras, as quais serão importantes para a aprendizagem específica do esporte em um período posterior.

Greco e Benda (1998) desenvolveram críticas às propostas da área da Educação Física pautada exclusivamente no aspecto humanista ou tecnicista. Em relação às propostas de cunho humanista, na visão dos autores, há uma dicotomia envolvendo a realização docente prática e o conhecimento teórico que as sustentam. Esse modelo acaba por descaracterizar o esporte ao excluir o seu fazer prático. Quanto à abordagem tecnicista, as críticas foram direcionadas a sua aplicabilidade exclusivamente técnica, mecânica e estereotipada. Para os mesmos, o ensino do esporte deverá ocorrer dentro de um contexto prático-teórico e teórico prático, no qual as crianças e adolescentes possam contextualizar o jogo que praticam em um marco sociopolítico e cultural.

A Iniciação Esportiva Universal pode ser compreendida como sistema de formação e treinamento esportivo que é composto por duas etapas diferentes, cada uma delas com objetivos específicos e, portanto, a intencionalidade pedagógica em cada etapa possui diferentes orientações. A primeira etapa é a **formação esportiva**, com objetivo de oportunizar o desenvolvimento do potencial do indivíduo em relação ao conjunto de capacidades necessárias às práticas esportivas e promover a formação humana geral do indivíduo por meio da prática esportiva consciente. A segunda etapa é o **treinamento desportivo**, com objetivos de otimizar e maximizar o nível de rendimento esportivo, aperfeiçoar a performance esportiva, melhorar e otimizar a técnica esportiva, maximizar o desenvolvimento das capacidades inerentes ao rendimento esportivo.

Greco e Benda (1998) entendem que os alunos devem ser capacitados a fazerem a leitura do jogo, assim como a escrita do jogo. Para tanto, propõem que o processo de ensino de esportes privilegie a compreensão do jogo a partir de três tópicos: tomada de decisão e formação de conceitos pelos alunos; compreensão dos contextos dos jogos esportivos e a importância da tática na iniciação esportiva. As etapas são desenvolvidas dentro de uma estrutura temporal que “abrange a sequência de fases e momentos que caracterizam e compõem os diferentes níveis de rendimento esportivo, conforme as diferentes faixas etárias e acervo de experiências do indivíduo” (GRECO; BENDA, 2005, p.11). O sistema de formação esportiva está distribuído em **Iniciação Esportiva Universal**, iniciando aos 4 anos e indo até os 10 – 12 anos – denominada “da aprendizagem motora ao treinamento técnico” e a **Metodologia da Iniciação Esportiva**, que compreende as faixas etárias de 10 – 12 e vai até os 16 - 18 anos, definida como “da capacidade de jogo ao treinamento tático”.

A fase universal vai dos 4 aos 12 anos e objetiva o desenvolvimento de todas as capacidades motoras de forma variada, de modo a garantir uma ampla e diversificada base de movimentações a partir de uma metodologia centrada nos aspectos lúdicos. Novamente, nessa proposta, o jogo é um importante elemento didático. Essa prática corporal é explorada conforme as características da criança em seu processo de desenvolvimento e maturação. “Por exemplo, crianças de 6-8 anos devem ter oportunidade de participar de jogos de perseguição, estafetas, dentre outros” (GRECO; BENDA, 2005, p.17).

Para as crianças mais velhas, o jogo ainda é um aspecto metodológico importante, no entanto, apresentam características bem diferentes. “Já crianças de 8-10 anos, podem começar a praticar e a desenvolver formas de jogos coletivos, por meio de pequenos jogos (reduzidos), jogos de iniciação, grandes jogos (em alguns casos), jogos pré-esportivos, ou pelos jogos nas denominadas estruturas funcionais” (GRECO; BENDA, 2005, p.17).

Essa fase é fundamental para que a próxima, quando as crianças terão de 10 a 12 anos, possam ser iniciadas no contexto dos esportes formais. A fase de orientação está compreendida entre os 12 e 14 anos e “é neste momento que começa a ocorrer à automatização de grande parte dos movimentos, liberando a atenção do praticante para a percepção de outros estímulos que ocorram, simultaneamente, a ação que está sendo realizada” (GRECO; BENDA, 2005, p. 19). A técnica deve ser trabalhada sem objetivar a perfeição ou excelência no movimento, a aprendizagem deverá ser global.

É importante entender o conceito da variação das técnicas; isto significa que devem ser oferecidas atividades em que, por exemplo, por meio do jogo, a criança seja incentivada a desenvolver, a aprender e a aplicar técnicas de movimento específicas do esporte, porém sem um alto nível de perfeição gestual (GRECO; BENDA, 2005, p. 19).

Demais aspectos desta proposta metodológica serão apresentados no capítulo dois, quando analisaremos as suas bases teóricas e conceituais. No ano de 1999, a partir da publicação do livro “Escola da Bola”, dos alemães Christian Kröger e Klaus Roth, outra importante teoria para o ensino do esporte é divulgada. Uma escola da bola natural, com perspectiva de jogar como se joga na rua, em formas de pequenos jogos com bola, utilizando as mãos, os pés, ou implementos como as raquetes.

Na visão dos autores, as pessoas aprendiam a jogar esportes em parques, praças, ruas e praias e, com o tempo, esses locais foram substituídos por clubes e escolas de esportes, sendo nessas, a aprendizagem orientada para o resultado imediato, implicando na especialização

precoce e associada a uma única modalidade. Em relação à especialização precoce, os autores relatam que: “A desvantagem desse desenvolvimento em relação a uma livre e variada oportunidade de se jogar é muito criticada na atualidade, crianças não são na sua natureza especialistas, elas são generalistas” (KRÖGER; ROTH, 2002, p.09).

As crianças devem adquirir uma capacidade geral do jogo e competência tática; os jogos devem ser construídos de forma que determinadas constelações típicas dos jogos e os consequentes ‘elementos táticos’ possam ser desenvolvidos. [...] Na escola da bola fundamentalmente se objetiva o desenvolvimento da capacidade de jogo geral, da competência tática básica (objetivos). Serão oferecidas formas de jogadas que são construídas tomando-se elementos básicos para construir a ideia de jogo (conteúdo). Estes jogos devem ser apresentados às crianças e deixar que estas joguem (métodos) (KRÖGER; ROTH, 2002, p. 14 – 15).

Kröger e Roth (2002) partem do conceito que jogar se aprende jogando e, dessa forma, é possível que o aprendiz desenvolva a sua capacidade multilateral de jogar. Para tanto, organizaram pilares que foram denominados como ABC da escola da bola. **Jogos orientados para a situação** - o jogar livremente objetiva conduzir os alunos a desenvolverem a aprendizagem das capacidades táticas básicas dos esportes coletivos. O domínio dessas lhes possibilitará reconhecer e interpretar as situações de jogo.

“Desta forma resulta uma rica série de tarefas coordenativas, por exemplo: com ênfase em um analisador visual-fino (lançamentos ao alvo, malabarismo) ou vestibular-motor grosso (fintar, girar)” (KRÖGER; ROTH, 2002, p.21). **Orientação para as capacidades coordenativas**- esse pilar visa o desenvolvimento das capacidades motoras básicas no intuito de que as mesmas possibilitem o aprendizado de técnicas específicas dos esportes com maior facilidade e eficiência. O desenvolvimento ocorre em nível de Sistema Nervoso Central, relacionado com o controle motor. Para Reverdito e Scaglia (2009), o desenvolvimento das capacidades coordenativas depende da elaboração de informações a partir de dois canais (eferente e aferente) ⁸, sendo elas influenciadas pelos condicionantes da motricidade em situações de pressão, de tempo, precisão, complexidade, de organização, variabilidade e de carga.

“Na Escola da Bola orientada para as habilidades deve-se tomar um material para a construção que seja possível de transferência e geral a todos os esportes coletivos (objetivo)” (KRÖGER; ROTH, 2002, p.28). **Orientação para as habilidades** - busca o desenvolvimento de habilidades motoras de forma ampla e variada. As habilidades técnicas não devem ter referência

⁸Aferente: informações sensoriais que vão do Sistema Nervoso Periférico em direção ao Sistema Nervoso Central. Eferente: informações enviadas do Sistema Nervoso Central em direção ao Sistema Nervoso Periférico.

de um único esporte, ao contrário, devem ser contempladas formas de movimento presentes na maioria dos esportes, que poderão ser aprendidos posteriormente.

O conceito de ensino, na Escola da Bola, é organizado e orientado para os “jogos situacionais”. Propõe formas de jogo próprias, criadas a partir das situações vividas nos jogos. Acredita-se que, a partir das experimentações desses, as crianças obterão a capacidade de jogar. Para Kröger e Roth (2002), os aprendizes jogando adquirem experiência de jogo. Essa é uma forma de aprendizagem conhecida como “incidental”.

Reverdito e Scaglia (2009) explicam que os jogos situacionais na Escola da Bola são orientados por classes de tarefas (elementos táticos), organizados em: reconhecimento com o objetivo (acertar o alvo, transportar a bola ao objetivo), relacionado com o colega (tirar vantagem tática no jogo, jogo coletivo), relacionado ao adversário (reconhecer os espaços, superar o adversário) e relacionado ao ambiente (oferecer-se e orientar-se). A seguir, será brevemente destacado alguns dos importantes autores que estão produzindo, no Brasil, obras relacionadas à Pedagogia do Esporte.

A partir do início dos anos 2000, várias produções começaram a surgir. No ano de 2003 o professor João Batista Freire publica o seu livro “Pedagogia do Futebol”. Essa produção tem características de livro didático, direcionada para o ensino do futebol. A proposta metodológica parte de seus estudos nas brincadeiras de rua, compreendendo que foi a partir delas que ocorreu todo o aprendizado futebolístico dos nossos craques do passado. “A todo esse processo vivido pelas crianças na rua e suas brincadeiras com a bola nos pés, ele chamou de pedagogia da rua” (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p. 33). A pedagogia da rua, desenvolvida por Freire (2003), é reconhecida como uma importante perspectiva de formação esportiva na Pedagogia do Esporte.

A partir do ano de 2004, o Ministério do Esporte, visando à formação pedagógica de Professores e estudantes de Educação que trabalham no Programa Segundo Tempo, lançou diversos livros sobre a temática. Nos anos de 2004 e 2005, os professores Renato Sampaio Sadi, João Batista Freire, Alcides José Scaglia, Adriano José de Souza, Roberto Rodrigues Paes, Pablo Juan Greco e outros publicaram uma série de livros destinados à formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, para os professores formados e de extensão, para os acadêmicos que trabalhavam nos núcleos de iniciação esportiva do Programa Segundo Tempo – PST. O PST é um programa de iniciação do Governo Federal implantado em todo o território nacional.

Os pesquisadores, com suas propostas teórico-práticas, que constituirão nossa linha mestra, são os autores portugueses (Graça, 1995) que desenvolveram seus estudos sobre

os Jogos Desportivos Coletivos e os autores americanos e ingleses (Werner, Thorper, Bunker, 1996) que se propuseram a pensar o ensino dos jogos por meio de sua compreensão (Teaching Games for Understanding), e, por fim, nossos estudos (Scaglia, 1999, 1999b e 2003; Souza, 1999 e 2003; Scaglia, Souza, Rizola, 2002) e do Prof. João Batista Freire (2003) balizam as discussões relativas à pedagogia do futebol (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p.24).

Na citação acima, Scaglia e Souza (2004) reconhecem que o pensamento pedagógico dos autores estrangeiros foi fundamental para a construção das propostas metodológicas dos autores brasileiros. Para os dois, os estudos dos autores estrangeiros não divergiam, ao contrário, dialogavam e, ao mesmo tempo, configuravam práticas fundamentadas por teorias, viabilizando a construção de uma pedagogia para o ensino dos esportes, ressaltando inovações pedagógicas e uma nova perspectiva para a aprendizagem.

A partir do ano de 2008, desse grupo inicial destacado, somente o Professor Pablo Juan Greco permaneceu produzindo junto com outros autores, sendo que a última publicação desse grupo data do ano de 2014. Roberto Rodrigues Paes desenvolveu várias publicações sobre o tema e, no ano de 2005, publicou o livro “Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas”. O professor Renato Sampaio Sadi publicou, no ano de 2010, o livro “Pedagogia do Esporte: descobrindo novos caminhos”.

Em 2009, Scaglia e Reverdito publicaram o livro Pedagogia do Esporte: jogos esportivos de invasão. Esses mesmos autores, juntamente com Paulo Cesar Montagner, no ano 2013, publicaram o livro “Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados”. Com o título “Pedagogia do Esporte: Jogos Esportivos Coletivos”, no ano de 2015, Navarro, Almeida e Santana publicaram importante obra sobre a temática. E no fim desse mesmo ano, no mês de novembro, no 5º Congresso Internacional de Jogos Desportivos, Sadi, Araújo e Santos publicaram o livro “Pedagogia do Esporte: explorando os caminhos da formação⁹”. Tiveram outras publicações sobre o tema não citadas. A ideia aqui foi justamente indicar como o tema nesses últimos quinze anos apresentou um bom volume de publicação, indicando o crescimento do interesse pelo mesmo.

No entanto, nem todas as produções nesse período podem ser caracterizadas como proponentes de intervenção no campo de ensino do esporte. Principalmente aquelas que apresentaram uma organização metodológica para o ensino do esporte foram analisadas e

⁹ A referida obra não foi analisada em virtude de que, no período de coleta e tratamento dos dados, se acesso estava indisponível.

discutidas no capítulo dois. A seguir, será apresentado o quadro síntese dos principais teóricos da Pedagogia do Esporte que estão produzindo propostas de intervenção na área.

5. Principais autores que estão produzindo na “Pedagogia do Esporte”

O primeiro objetivo desse estudo foi identificar os principais autores que estão produzindo estudos e propostas metodológicas na Pedagogia do Esporte. Inicialmente, foram selecionadas obras a partir dos descritores: *Pedagogia do Esporte, esporte estudo e ensino, métodos de ensino, jogos esportivos coletivos, esporte e educação, esporte escolar*.

A partir da leitura seletiva, foram escolhidas e registradas no quadro 3 (apêndice A). As publicações estão divididas em: três teses de doutorado, dez dissertações de mestrado, trinta e dois livros e cinquenta e um artigos relacionados ao tema. A produção mais antiga é do ano de 1996 e a mais atual é do ano de 2015.

A análise e o apontamento dos autores das referidas publicações possibilitaram o registro de cento e setenta e nove estudiosos que estão produzindo sobre a temática. As obras foram divididas em publicações que propunham¹⁰ formas de intervenção pedagógica para o ensino do esporte e aquelas cuja natureza do estudo não propunha nenhum tipo de intervenção pedagógica para o ensino.

No quadro a seguir, apresenta-se uma síntese dos autores identificados, assim como a distribuição de sua produção e a tipologia de estudo (propositivo ou não propositivo). Esses autores foram destacados por serem os que apresentam maior representatividade das obras escolhidas e cujos conteúdos de suas propostas de intervenção foram analisados. Praticamente todos os estudiosos que estão no quadro destacado foram alvo dos estudos. Ao todo, vinte autores foram analisados.

Destaca-se que os autores Antônio Carlos Navarro (12 publicações) e Paulo Cezar Montagner (7 publicações) não tiveram textos analisados. Apesar do volume de publicações encontradas, Navarro e Montagner não desenvolvem estudos propositivos, ficando sua participação sobre a temática caracterizada mais como organizadores de coletâneas de textos.

¹⁰ A classificação das obras a partir de sua natureza propositiva ou não propositiva foi realizada apenas para atender os fins metodológicos deste estudo, selecionando as obras a serem estudadas.

Quadro 6 – Síntese dos principais autores que estão produzindo na Pedagogia do Esporte no Brasil.

| Nº | Autor | Te-se | Disser-tação | Livro | Capítulos de livro | Artigos | Orient. Teses | Orient. disser-tações | Total | P | NP |
|----|---------------------|-------|--------------|-------|--------------------|---------|---------------|-----------------------|-------|----|----|
| 1 | Paes. R.R. | 01 | | 01 | 08 | 15 | 01 | 06 | 32 | 13 | 19 |
| 2 | Scaglia. J.A. | 01 | 01 | 03 | 10 | 12 | | | 27 | 15 | 12 |
| 3 | Greco. J.P. | | | 02 | 05 | 09 | | | 16 | 09 | 07 |
| 4 | Galatti, L.R. | | 01 | | 05 | 09 | | | 15 | 09 | 06 |
| 5 | Navarro, A. C. | | | 01 | | 13 | | | 14 | 02 | 12 |
| 6 | Reverdito, R. S. | | | 02 | 03 | 08 | | | 13 | 06 | 07 |
| 7 | Darido, S.C. | | | 04 | 01 | 05 | | | 10 | 06 | 04 |
| 8 | Freire. J.B. | | | 02 | 04 | 01 | 01 | 01 | 09 | 05 | 04 |
| 9 | Nista-Piccolo, V.L. | | | 05 | 04 | | | | 09 | 09 | |
| 10 | Sadi. R.S. | | | 01 | 05 | 03 | | | 09 | 06 | 03 |
| 11 | Balbino, H.F | 01 | 01 | 01 | 03 | 01 | | | 07 | 05 | 02 |
| 12 | Montagner, P.C. | | | 02 | 04 | | | 01 | 07 | 02 | 05 |
| 13 | Oliveira, A.A.B | | | 06 | | | | | 06 | 06 | |
| 14 | Souza, A.J. | | | | 06 | | | | 06 | 05 | 01 |
| 15 | Santana, W.C. | | | 01 | 04 | | | | 05 | 04 | 01 |

Fonte: adaptado do quadro 5.

Ao final dessa etapa do estudo, a partir das considerações históricas da constituição da subárea Pedagogia do Esporte, críticas ao método analítico e volume de produções sobre a temática, fica evidenciado o esforço científico que um grupo de estudiosos no Brasil vem desenvolvendo para apontar outras perspectivas educativas para o ensino do esporte.

O volume de estudo e produções sobre a temática indica a tentativa desses autores em ampliar e aprofundar seus estudos, ao mesmo tempo em que procuram difundir, na área da Educação Física Escolar e Ciências do Esporte, a necessidade de reflexões e superação das perspectivas formativas desenvolvidas até então, no sentido de considerar mais o aprendiz no processo educativo, tendo como objetivos pedagógicos a formação ampliada do sujeito, no que tange aos aspectos cognitivos, físicos, psicossociais, afetivos, sem desconsiderar o aprendizado do esporte. Para tanto, os estudiosos da temática debruçaram a encontrar caminhos metodológicos consistentes e fundamentados cientificamente a partir de teorias diversas. O capítulo dois, a seguir, tem como meta centrar-se na análise da fundamentação teórica dessas proposituras pedagógicas, ao mesmo tempo em que se buscará articular a teoria base com as concepções educativas formativas presentes nas produções analisadas.

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE NO BRASIL

Neste capítulo estão as análises das principais propostas da Pedagogia do Esporte produzidas no Brasil. A forma escolhida foi a de apresentar as fontes (emissores) das mensagens, logo em seguida o processo de codificação (tipo de publicação e motivos das publicações quando houve motivação ou necessidade específica), para então apresentar trechos da construção teórica das propostas da Pedagogia do Esporte e posterior análise das Unidades de Registro (palavras, temas) e Unidade de Contexto, identificando a base teórica. A partir da base teórica e da análise destacada, buscou-se, também, definir os paradigmas, concepções e conceitos educativos contidos na teoria metodológica das diversas correntes da Pedagogia do Esporte.

1. Pedagogia do Esporte influenciada pelas teorias críticas da educação

O livro “Pedagogia do Esporte”, publicado primeiramente no ano de 1999 e a segunda edição publicada no ano de 2001, tem como organizadora a professora Nista-Piccolo. Já o livro “Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas” tem como organizadores os professores Roberto Rodrigues Paes e Hermes Ferreira Balbino. A última obra citada, “Abordagens Pedagógicas do Esporte”, tem como organizadoras Nista-Piccolo e Eliana de Toledo, publicado no ano de 2014.

Nista-Piccolo (2001; 2014) e Nista-Piccolo e Schiavon (2005) relatam sobre o “Projeto crescendo com a ginástica”. Os textos foram publicados em livros construídos a partir de coletâneas de textos produzidos por vários autores sobre a temática da Pedagogia do Esporte. Nista-Piccolo (2001, 2014) e Nista-Piccolo e Schiavon (2005), ao descreverem sobre o projeto de ensino da Ginástica Artística, tinham em mente subsidiar professores e estudantes de Educação Física sobre as possibilidades pedagógicas para o ensino dessa prática corporal. Desse modo, no texto apresentam descrições técnicas sobre a modalidade e apontam para o contexto limitante que essa prática corporal tem enfrentado em relação a sua presença nos ambientes de ensino.

Na tentativa de superar tal contexto pedagógico, as referidas autoras descrevem sobre as experiências vividas no projeto, que foi desenvolvido durante dez anos na Faculdade de Educação Física da Unicamp, “implantado como extensão a comunidade ao oferecer aulas de

Ginástica para crianças; como um projeto de ensino ao ser aplicado como prática de ensino dos graduandos dessa área de conhecimento e ainda como projeto de pesquisa, originando vários trabalhos científicos” (NISTA-PICOLLO; SCHIAVON, 2005, p.113).

Ao abordarem a questão metodológica, Nista-Piccolo (2001, 2014) e Nista-Piccolo e Schiavon (2005) anunciam a base teórica que orientou a organização da proposta de intervenção: “Após diferentes situações experimentadas, a professora Marília Velardi foi buscar em Vygotsky a sustentação teórica para essa trajetória metodológica” (NISTA-PICOLLO 2001, p.119). O processo pedagógico era dividido em três momentos que revelam as pretensões de atuarem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹¹ dos alunos conduzindo-os a aprendizagem. No primeiro momento ocorria a exploração dos movimentos corporais, sem regras ou modelos pré-determinados e sem o auxílio direto do grupo. Nesse momento, a criança utiliza apenas dos seus conhecimentos anteriores, sua bagagem cultural. Isso erve para o professor “conhecer cada aluno, suas capacidades e potencialidades de execução” (NISTA-PICOLLO, 2001, p.120).

Vygotsky (1994) ensina que é preciso oferecer aos alunos meios que lhes permitam chegar próximo dos potenciais que estão emergindo, para que possam associar o conhecimento que já possuem ao novo que está sendo proposto. Isso se dá sempre por meio de uma situação-problema, o que os leva a refletir sobre o modo de executar ou modificar uma execução. Ao seguir a pista dada pelo professor, a criança deve resolver como poderá agir para solucionar o problema (NISTA-PICOLLO, 2014, p.109 - 110).

O segundo momento consiste na atuação da ZDP das crianças, a partir de pistas fornecidas pelo professor, orientadas pelo objetivo da aula. Desse modo, a interferência do docente, mediando o acesso ao conhecimento científico, ocorre por meio de estímulos às crianças no sentido delas realizarem novas descobertas juntos, com os colegas, ou por intermédio destes. Esse momento pedagógico segue até que os alunos esgotem todas as possibilidades de experimentações dos movimentos dentro do que foi proposto.

“No terceiro momento, o professor direciona as atividades para as ações ainda não realizadas nos momentos anteriores, intervindo para que essas ações sejam de fato vivenciadas pelo aluno, fornecendo orientações mais detalhadas sobre a execução do movimento” (NISTA-PICOLLO; SCHIAVON, 2005, p.115). No terceiro momento ainda há intervenção pedagógica na Zona de Desenvolvimento Proximal, no momento em que o professor interfere junto aos alunos que ainda não alcançaram a execução motora dos elementos ginásticos. Há indicação de que

¹¹ ZDP – A Zona de Desenvolvimento Proximal é um importante conceito de aprendizagem de Vygotsky, o qual será melhor conceituado ainda nessa parte do estudo.

alunos imitem os gestos motores, não no sentido de reprodução e sim de apropriação dos elementos biomecânicos, elucidando as formas de realização da ação.

O livro “Dimensões Pedagógicas do Esporte”, cuja publicação ocorreu em 2004, foi disponibilizado em versões impressas e digitais. A produção foi realizada pelo Governo Federal, por meio do Ministério dos Esportes (organizador) e teve como fim a capacitação, a nível *lato sensu*, de professores de Educação Física que atuavam no Programa Segundo Tempo. O material foi desenvolvido por um conjunto de estudiosos denominados de “Comissão de especialistas em Educação Física¹²”, que se ocuparam de produzir capítulos do referido livro e de outras obras com o mesmo fim.

Os professores Adriano José de Souza e Alcides José Scaglia escreveram o primeiro capítulo com o título “Pedagogia do Esporte”, do qual, após leitura e estudo, foram selecionados fragmentos para serem analisados a seguir: “questões relativas a: como ensinar esportes, o que ensinar dos esportes, para quem ensinar esportes e por que ensinar esportes, sendo que esse esporte deve ser entendido como um constructo cultural historicamente construído pela sociedade humana” (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p.11).

Na afirmativa acima, Scaglia e Souza, ao referirem à metodologia e ao conteúdo a serem selecionados, aos sujeitos a quem se destina a aprendizagem e, por fim, ao sentido pedagógico do porquê aprender o esporte, situam essa prática corporal (esporte) como elemento da cultura humana, que foi construída historicamente, ou seja, fruto de múltiplas determinações. Tal afirmativa estabelece a perspectiva pedagógica a partir da teoria crítica, fundamentada no paradigma Materialismo Histórico-Dialético.

Na área da Educação Física escolar, o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” é uma obra produzida inspirada pelo método acima citado. O Coletivo de Autores (1992) indica que é fundamental que a prática pedagógica na área da Educação Física possibilite nos alunos o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal, de modo que os alunos, ao terem acesso aos conteúdos da disciplina na escola, entendam que “o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas estas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (p.39).

¹² Alcides José Scaglia, João Batista Freire, Juarez Sampaio, Mara Barbosa Medeiros, Marcelo de Brito, Renato Sampaio Sadi, Suraya Cristina Darido.

Seguindo nas análises, é possível perceber, na citação a seguir, a associação do sentido do porquê ensinar o esporte, vinculado ao sentido de conduzir os alunos a sua compreensão de “ser histórico”. Scaglia e Souza (2004) destacam esse fim educativo ao mesmo tempo em que apontam para perspectivas formativas humanas que superem aquelas presentes no ensino tradicional, consideradas por eles limitadas. Nesse sentido, potencializar pedagogicamente a autonomia, a liberdade de expressão, a capacidade de pensar, possibilita a formação de sujeito que interessa a concepção de educação transformadora.

Ensinar não é, e nunca será, tarefa simples e desprovida de responsabilidades. Ao ensinar tem-se o compromisso com o formar. Formar o cidadão que, para se superar e ser sujeito histórico no mundo, necessita desenvolver sua criticidade, sua autonomia, sua liberdade de expressão, sua capacidade de reflexão. Sintetizando, sua cidadania. Assim sendo, aluno/sujeito/cidadão não será mais aquele que simplesmente se adapta ao mundo, mas o que se insere, deixando a sua marca na história (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p.12).

A concepção de educação como transformação é aquela que assume a intenção de compreender a educação dimensionada na sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, porém com a possibilidade de atuar de maneira estratégica pela sua democratização. A educação, a partir da concepção crítica, implica em dizer que as práticas educativas devem conduzir os alunos à reflexão da realidade atenta às situações de conflitos, resultantes do processo de exploração do homem pelo homem a partir das finalidades de exploração e acumulação de bens materiais. “A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a partir dos seus interesses de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.63).

Scaglia e Souza (2004), ao descreverem a sua concepção de formação esportiva, dimensionam que “é muito mais que capacitar um aluno com gestos técnicos. Pois, assim fazendo, estaremos reproduzindo uma sociedade, ou melhor, um esporte, sem transformá-lo, sem permitir que novos esportistas o resignifiquem, permitindo que venham a reconfigurá-lo no futuro” (p.13 - 14). A compreensão do sujeito enquanto alguém dotado da capacidade de produzir cultura e não só consumir cultura é outra ideia pedagógica representativa da teoria crítica, que vê e a cultura como um importante componente das relações de classe. O trabalhador que consome a cultura burguesa e não é capaz de produzir a sua própria cultura é mais facilmente dominado e explorado.

Libâneo (2008) entende que quando os alunos se apropriam dos conhecimentos sistematizados de modo a irem formando habilidades cognitivas e práticas, ou seja, a capacidade de raciocinar logicamente, analisar e interpretar os fenômenos sociais e científicos, os discentes ampliam a sua capacidade de compreender a natureza e a sociedade. Como resultado, esse processo resultaria na mudança de ações e convicções, implicando posicionamentos conscientes e críticos frente aos problemas e desafios cotidianos.

O ensinar, também na Educação Física em geral e no esporte em específico, não deve se caracterizar numa intervenção simples de transmissão de conhecimento ou imitação de gestos, em que o aluno seja apenas um receptor passivo, acrítico, inocente e indefeso. Ensinar esportes deve ser entendido como uma prática pedagógica, desenvolvida dentro de um processo de ensino-aprendizagem, que leve em conta o sujeito aluno, seu contexto, além de seus vários ambientes relacionáveis, criando possibilidades para a construção desse conhecimento, inserindo e fazendo interagir o que o aluno já sabe com o novo, ampliando-se, assim, sua bagagem cultural (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p.13).

Na citação acima, Scaglia e Souza (2004), ao mesmo tempo em que criticam o ensino tradicional, quando nesse as relações pedagógicas condicionam os aprendizes a qualidade de receptor passivo e acrítico, também apontam para perspectivas pedagógicas oriundas do pensamento de Vygotsky. Na Teoria Histórico-Cultural, para Mello (2004), o educador é visto como um mediador da relação da criança com o mundo no qual ela se insere. Os elementos da cultura só têm sentido para o ser humano se ele aprender o uso social dos mesmos.

A criança traz consigo conhecimentos do seu cotidiano, ou seja, conhecimento empírico, surgido das observações e comparações dos fenômenos, observação do objeto individual isolado, de sua conexão espacial e cronológica. Esse tipo de conhecimento destacado potencializa a aprendizagem de conhecimentos mais elaborados, o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP pode ser entendida como um estágio de aprendizagem, o qual possibilita a mediação cognitiva entre o saber empírico e o saber científico, ou seja, o conhecimento teórico. A ZDP é definida como o estágio em que o conhecimento a ser adquirido está latente, está iminente, pronto para surgir e, com o auxílio do professor ou de um colega mais experiente, o aprendiz poderá atingi-lo.

O conhecimento teórico está relacionado com um sistema conectado de fenômenos e não com o fenômeno isolado, individual. O objeto é visto e observado enquanto se transforma. O movimento do objeto é próprio da filosofia de análise da realidade contida no método

Materialismo Histórico Dialético. Essas características do método de análise da realidade podem ser percebidas na afirmativa de Scaglia (2004-a)¹³ a seguir:

Segundo Elkonin (1998), atualmente, todos devem reconhecer que o conteúdo do jogo infantil está relacionado com a vida, o trabalho e a atividade dos membros de uma sociedade. A brincadeira de Pega incorporou variações à medida que a sociedade à sua volta se modificava, e em cada variação novas particularidades surgiam. Foi dessa forma que surgiu o Pique-bandeira, representação fiel de uma batalha, na qual se tem de invadir o campo de batalha adversário – penetrar em seu reino -, para capturar a bandeira – que simboliza o reino (p.50).

A compreensão do sentido social do surgimento do jogo Pique-bandeira, o qual a criança se apropriou por meio da observação e experimentação enquanto fenômeno isolado nas brincadeiras de rua, ao estabelecer relações e significações com o seu contexto de origem, somado a apropriação de suas transformações ao longo do tempo, com o sentido e significado destas alterações relacionadas aos contextos sociais da mudança, implica na mudança conceitual do conhecimento empírico do jogo, do seu cotidiano para o conhecimento teórico, com o fenômeno sendo interpretado não mais como elemento isolado e sim conectado as suas relações históricas e sociais.

O professor Renato Sampaio Sadi, quando ainda era professor da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, iniciou a sua produção de textos relativos à Pedagogia do Esporte. Atuou juntamente com o grupo de professores especialistas em Educação Física, com quem produziu vários livros para o Ministério do Esporte no intuito de capacitar os professores atuantes no programa. O professor Sadi foi responsável pela produção de dois livros da coletânea. O livro “Esporte e Sociedade”, que apesar de não ser propositivo quanto à intervenção no ensino do esporte, para fins de estudo, mostrou relevante a sua análise, uma vez que o professor Sadi deixa clara as suas concepções: de mundo, de educação esportiva e de homem. Todas essas concepções são demarcadas a partir da teoria crítica.

Na unidade 1 do livro citado, cujo sob o título é “Esporte, política e sociedade”, adentrando nas políticas de fomento ao esporte, Sadi et al. descrevem que “no Brasil, o esporte sempre foi uma política para poucos. As classes dominantes apenas legitimavam a prática esportiva quando seus interesses internacionais poderiam promover a nação, vendendo-a segundo os princípios mercadológicos” (2004-b, p.12). A compreensão do mundo marcado a partir da luta

¹³ A citação acima foi selecionada da Unidade 1 do livro “O jogo o corpo e escola”, produzido pelo Ministério do Esporte pela comissão de Especialistas em Educação Física. Em relação ao contexto histórico, o material foi produzido no mesmo momento e finalidade que o livro Dimensões Pedagógicas (que está sendo analisado).

de classes é uma forma de pensamento marxista, pautada no princípio de que os interesses materiais determinam as relações de poder e subjugação de uma classe por outra. Sadi et al. (2004-b), analisando o esporte escolar centrado na perspectiva de rendimento atlético, concluí que o mesmo está a serviço dos interesses da classe burguesa, a qual historicamente utilizou esse elemento da cultura de acordo com os seus fins de dominação.

O autor segue nas suas considerações: “O esporte como política social insere-se na luta de classes, pois articulam-se perspectivas antagônicas em seu campo de atuação” (SADI et al., 2004-b, p.13). Sadi et al. (2004-b) delineiam nessa obra a ideia de que o esporte, ao ser oportunizada a sua aprendizagem no Programa Segundo Tempo, deverá estar articulado com os interesses da classe trabalhadora. O esporte, a serviço da classe trabalhadora, deve ser aquele que proporciona acesso a todos, sem exclusão. Um esporte cheio de sentidos para a formação do indivíduo, articulado com o desenvolvimento humano.

O homem como ser social aprende os movimentos que necessita para viver, por meio de seu corpo. No esporte, esta aprendizagem ocorre pelas práticas, experiências, pelos exercícios, movimentos. O mundo da experiência da criança é o mundo das coisas práticas, dos sentidos humanos desde os nossos primeiros contatos sociais (SADI et al., 2004-a, p. 07).

Na citação acima, novamente é possível perceber a influência da teoria crítica na construção do raciocínio de Sadi et al. (2004-a). A teoria crítica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, compreende a formação humana a partir das suas relações sociais. Para Vygotsky, o conhecimento é internalizado não a partir da ação e sim a partir da interação. O saber está no meio social, nas relações interpessoais e a partir da mediação que o conhecimento passará a ser intrapessoal.

No ano de 2010 Sadi publicou o livro “Pedagogia do Esporte: descobrindo novos caminhos”. Essa obra representa um esforço coletivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia do Esporte da FEF-UFG, cuja produção houve colaboração dos membros do GEPPE¹⁴. O livro é destinado a professores de Educação Física que atuam no ambiente escolar. A obra tem organização, fundamentação teórica e pedagógica a partir do TGfU, embora o livro escrito por Sadi não apresente a característica construtivista da obra base (TGfU).

A obra contém a ideia pedagógica do TGfU: da simplificação do processo pedagógico por meio de mini espaço, minijogos, confronto simplificados, iniciando de 1 x 1 até os grandes jogos

¹⁴ André Luís dos Santos Seabra, Bárbara Torres Sacco Souza, Fernando Garcez de Melo, Ivan dos Santos, Janaína Cortês Costa, Jerônimo Marques Filizola, Rafael Vieira de Araújo.

6 x 6. Pedagogicamente, também, o currículo está organizado em categoria de jogos (jogos de invasão, jogos de rede e parede, jogos de rebatida e campo e jogos de alvo), privilegiando o aprendizado do conhecimento tático, para só depois ocorrer à aprendizagem técnica. O jogo é o elemento estruturante da proposta, é meio e fim da aprendizagem. No entanto, não é possível perceber, ao longo do texto, uma teoria base alicerçada a partir do paradigma científico Materialista Histórico-Dialético. A não ser por alguns conceitos estruturantes do pensamento de Sadi (2010).

Uma ressignificação do esporte, e não sua simples ‘transformação didática’, é uma tarefa desta pedagogia que tem como método a **totalidade social**, ou seja, o todo e as partes dependem de uma articulação dialética que passa pelo fazer docente/discente, engendrados numa espécie de simbiose ativa que não se esgota nem se satisfaz facilmente (SADI, 2010, p.33, grifo nosso).

Analisando a afirmativa de Sadi (2010), é possível perceber, na sua mensagem, a referência que faz ao livro “Transformação didático-pedagógica do esporte”, do professor Elenor Kunz. Na referida obra, destinada também a Educação Física escolar, para o trato pedagógico do esporte, é proposto a sua transformação didática no sentido de se ter outras formas pedagógicas para a sua apropriação. Kunz, embasado na “Teoria da Ação Comunicativa” de Habermas, propõe que sejam desenvolvidas, nos alunos, as competências objetiva, social e comunicativa e que o esporte seja criticado a partir da sua forma em que está na escola, com fins e sentidos do esporte de alto rendimento. A citada crítica levaria os alunos a se emanciparem da influência do esporte presente na escola, carregado de influências da indústria cultural¹⁵.

Sadi (2010), ao dizer que a ressignificação do esporte não é a simples transformação didática proposta por Kunz, aponta para o conceito marxista da “totalidade social”. A totalidade, para Marx, é o complexo de complexos, é um conjunto de complexidades. A sociedade é o sistema de relações que vinculam os indivíduos que a compõem. Desse modo, a realidade social pode ser definida como a totalidade máxima de complexidade, constituída por totalidades não simples, mas de menor complexidade.

¹⁵Para Costa (2013, p. 136), o termo “indústria cultural” ressalta o mecanismo pelo qual a sociedade como um todo é construída, sob o escudo do capital, reforçando as condições vigentes. O apontamento do autor foi desenvolvido a partir do estudo do texto “Dialética do Esclarecimento”, de Adorno e Horkheimer, quando analisam que: A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social (1947, p.62). Na mesma perspectiva de análise, Kunz (2003) entende que a visão de mundo é originária do meio circundante e regida pelo consumo, pelo modelo, pelo melhor, mais bonito e o mais correto. É formado por convicções tão fortes, especialmente nos jovens, que eles não conseguem mais distinguir entre o “sentido universal” de determinado fenômeno, fato ou coisa, e o sentido, para si, do mesmo fenômeno.

O esporte, o professor e os alunos são elementos dessa totalidade, cada qual com sua complexidade menor, mas não simples e que precisam estar articuladas pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem. O esporte precisa ser ensinado e não apenas criticado e emancipado de suas influências nocivas para a formação humana. O próprio esporte pode representar fonte da formação humana, desde que esteja articulado com os outros elementos compõem a totalidade social. Na próxima seção serão abordados textos da Pedagogia do Esporte, nos quais foram identificadas mensagens que caracterizam a base teórica e os conceitos educativos vinculados a Teoria Psicogenética de Jean Piaget.

2. Pedagogia do Esporte influenciada pela Teoria Psicogenética de Jean Piaget.

João Batista Freire, na área da Educação Física escolar, é reconhecido como o principal representante da “Abordagem Construtivista”¹⁶. Tal reconhecimento ocorreu a partir da publicação de seu livro “Educação Física de Corpo Inteiro” no ano de 1989. No ano de 2003, publicou o livro “Educação como prática corporal”, juntamente com o professor Alcides José Scaglia e nesse mesmo ano lançou uma de suas obras mais importantes na subárea da Pedagogia do Esporte: o Livro “Pedagogia do Futebol”. Freire esteve entre os professores que produziram livros, na área da Pedagogia do Esporte, para o Ministério do Esporte nos anos de 2004 (duas publicações) e 2005 (uma publicação). No ano de 2012, lançou o livro “Ensinar esporte, ensinando a viver”. Nesse material, conta sobre as suas primeiras experiências docentes ao mesmo tempo em que evidencia a sua compreensão de educador. Iniciando a análise das mensagens:

Para manipular objetos, deslocar-se ou assumir alguma postura, uma criança precisa construir habilidades como estender o braço, segurar um objeto fino e grande, arrastar-se, levar algo à boca, arremessar, sentar-se andar, correr, saltar etc. Ou seja, de acordo com as características dos objetos as tensões e relaxamentos vão se ordenando para satisfazer as necessidades da criança (FREIRE, 2003, p.21).

Analisando a citação acima, retirada do livro “Pedagogia do Futebol”, é possível perceber aproximações no pensamento de Freire com a Teoria Psicogenética. Piaget interessou-se em investigar como o conhecimento se desenvolve em organismos humanos. O biólogo e matemático

¹⁶ João Batista Freire não gosta de ser assim denominado, pois não se reconhece como tal. Para Freire, apenas os seus pensamentos pedagógicos se aproximam dessa abordagem. Sendo assim, não se justifica a classificação do seu pensamento pedagógico a essa concepção somente.

suíço quis saber como a criança aprende e também como o conhecimento progride dos aspectos mais inferiores aos mais complexos e rigorosos, passando por etapas cognitivas majorantes. A sua formação na área das ciências biológicas foi determinante para a organização de seu raciocínio. Para Piaget, o conhecimento só poderá ser adquirido pelo indivíduo se ele estiver preparado para recebê-lo e se puder agir sobre o objeto de conhecimento para inseri-lo em um sistema de relações, ou seja, o sujeito, interagindo com o meio, agindo sobre o mundo, estará em constante processo de adaptação, sendo capaz de transformar a realidade onde interage e de transformar a si mesmo.

A descrição das ações da criança, apontada por Freire (2003), dá conta de um sujeito agindo no ambiente que o cerca. O agir descrito implica na necessidade de construir certas habilidades motoras para se relacionar com o meio, ainda que a criança não se mova com intuito de aprender nada e sim satisfazer o simples gosto de explorar ou brincar no ambiente. O resultado dessa exploração é a aprendizagem motora, é a adaptação em suas estruturas mentais, ou acervo motor de habilidades as quais ela ainda não tinha, ou mesmo o aprimoramento daquelas que já possuía. Na seção anterior, foi destacada a influência da teoria crítica no pensamento pedagógico de Scaglia e Souza. No entanto, é possível perceber, nesses mesmos autores, também influência da Teoria Psicogenética.

Todos aprenderão a partir do que já conheciam e com as habilidades que já possuíam, sendo então, os desequilíbrios (dificuldades) causados pelas modificações do jogo de pega-pega os fatores procedimentais desencadeantes de novas assimilações e acomodações, levando cada aluno à reorganização de suas estruturas internas (num nível mais elaborado) (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p.28).

Scaglia e Souza (2004) estão concretizando o raciocínio de uma situação pedagógica proposta aos leitores. A situação consistia em a partir do jogo, explorar estruturas cognitivas já formadas nos alunos. Pedagogicamente, o professor provocaria desequilíbrio por meio de situações problemas, nas quais as soluções implicariam, por parte dos alunos, a reorganização das estruturas cognitivas existentes. Para Piaget (1978):

a estrutura cognitiva é o sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento consciente, pois é o que lhe impõem certas formas mais que outras, e isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja fonte inconsciente remonta até às coordenações nervosas e orgânicas (p. 227).

Na citação de Scaglia e Souza (2004), os autores fazem referência de forma direta a outros importantes conceitos piagetianos, i.e., “assimilação, acomodação e equilíbrio” e,

indiretamente, ao conceito de “adaptação”. Freire (2005) também parece¹⁷ utilizar esses conceitos em seu raciocínio pedagógico para o ensino do esporte. “Devemos recorrer às brincadeiras como base de aprendizagem dos esportes. Antes de qualquer coisa, recorrer às brincadeiras constitui uma ponte entre aquilo que a criança sempre fez e o esporte, que é algo inédito” (p.58).

A ideia de aprendizagem, tão utilizada pela Abordagem Construtivista (oriunda da Teoria Psicogenética), envolve a ampliação de esquemas já existentes, utilizando-os para assimilação de novos esquemas. Piaget explica que: “É conveniente primeiramente observar que tal desenvolvimento não poderia ser reduzido a um modelo associacionista pela aprendizagem [...] um esquema é mais de que uma simples ‘família hierárquica de hábitos’” (1978, p. 245). Para Piaget (1978), a aprendizagem a partir do processo de Assimilação não se trata simplesmente de somar ao esquema já existente um novo esquema, mas utilizá-lo para a aprendizagem. Como resultado, o esquema anterior se altera, ampliando ou modificando, “toda aquisição nova consiste em assimilar um objeto ou uma situação, a um esquema anterior, aumenta assim esquema” (p.245).

Assim, aprender o Pega-pega poderia ser considerado pré-requisito para os dribles futuros nos jogos de invasão. Logo, utilizamos como ferramenta inicial no processo de ensino-aprendizagem dois preceitos pedagógicos fundamentais. O primeiro se refere ao fato de partir de um jogo já conhecido pelos alunos. Conhecido no sentido de eles já dominarem o jogo de pega-pega e sua lógica. Já o segundo diz respeito ao fato com o qual iniciamos esta reflexão, ou seja, a lógica, a dinâmica e parte da organização do jogo de Pega-pega, são muito semelhantes às ações desenvolvidas nos jogos de invasão (SOUZA; SCAGLIA, 2004, p. 44).

Freire (2003, 2004, 2012); Freire et al. (2005); Scaglia e Souza (2004), pedagogicamente, partem dos jogos e brincadeiras que as crianças trazem em sua bagagem cultural. Se a utilização desse acervo cultural estiver vinculada à teoria Psicogenética, é porque estes autores acreditam que, no momento da aprendizagem das brincadeiras e jogos, foram criadas estruturas cognitivas (habilidades motoras, esquemas motores e conceituais). Essas estruturas cognitivas representam um excelente instrumento pedagógico para a aprendizagem do esporte. “Os novos esquemas resultam sempre dos anteriores, na medida em que implicam uma coordenação destes últimos. A construção de esquemas se explicaria pelo processo de adaptação” (CHIAROTTINO, 1990, p.87).

Nas situações pedagógicas, das quais foram retiradas as citações de Scaglia e Souza (2004) e Freire et al. (2005), implicavam, para os alunos, a solução inteligente de determinados

¹⁷ Partir do que os alunos já sabem é também um princípio pedagógico da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, assim como pode ser uma opção pessoal do autor, não alicerçada em nenhuma das duas teorias citadas.

problemas relacionados aos jogos esportivos. Chiarottino (1990) explica que, para o desenvolvimento da inteligência, necessita-se do mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e isso provoca a construção contínua de novas estruturas. O ponto central para a teoria cognitiva é o conceito de estrutura cognitiva ou estrutura mental. As estruturas cognitivas são formadas pela troca do organismo com o meio, ou seja, é por meio da ação adaptativa que ocorre a construção das estruturas mentais.

Chiarottino (1990) e Freire et al. (2005) explicam que as estruturas cognitivas ou mentais, segundo Piaget, começam a se construir a partir dos esquemas motores. Os primeiros esquemas serão oriundos dos reflexos involuntários na criança recém-nascida. “Um esquema é aquilo que é generalizável numa determinada ação” (CHIAROTTINO, 1990, p. 86). As estruturas mentais mudam por meio de processos de adaptação: assimilação e acomodação. Para seguir nas análises, recorre-se a outra importante obra pedagógica produzida pelo grupo de Especialista em Educação Física do Ministério do Esporte: o livro “Jogo, corpo e escola”. Um dos seus capítulos foi escrito por Scaglia, destacando-se a seguinte citação:

O professor traz um problema (construir um jogo que utilize uma bola, as mãos, 6 cones e 4 alunos) para os alunos, e não um jogo semi-pronto, ou seja, o professor visa criar um ambiente para que o jogo se desenvolva; porém este será totalmente dirigido pelos alunos, a partir de suas motivações e experiências anteriores (cultura lúdica) (SCAGLIA, 2004-a, 65).

Na situação pedagógica proposta por Scaglia (2004-a), é possível ver a exploração do conceito de assimilação, propiciando situações de aprendizagem a partir de uma perspectiva construtivista, ou seja, o professor não transmite o conhecimento, mas cria condições para que ele seja construído por meio da ação e interação dos alunos. O professor provoca desequilíbrios por meio de desafios aos alunos.

A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto que a acomodação se refere à mudança cognitiva para compreender o meio. O desenvolvimento cognitivo consiste em um esforço constante para se adaptar ao meio em termos de assimilação e acomodação. O fator principal, essencial e determinante no desenvolvimento do indivíduo, perante o processo de se adaptar ao meio em que vive, é a equilíbrio. Perante o enfrentamento de um conflito cognitivo, o indivíduo necessita atingir uma coerência entre o que já sabia e as novidades provocadoras desse conflito.

Cada vez que os alunos se adaptavam a uma determinada situação, o professor sugeria uma outra, de nível superior. Isso não significa que todos os alunos se adaptavam igualmente a todas as situações, porém, como as atividades lúdicas se caracterizam pela flexibilidade, cada qual encontrava seu jeito de fazer a atividade, uns mais lentamente, outros mais rapidamente (FREIRE, 2004, p. 66).

Freire (2004) está descrevendo a ocorrência de sucessivos momentos pedagógicos nas aulas que visavam ensinar o esporte. Os alunos, à medida que as situações nos jogos esportivos eram vivenciadas e exploradas, adquirem os esquemas cognitivos para lidar com as mesmas, desenvolvem suas habilidades e formas de jogar. O professor, ao perceber a adaptação dessas aprendizagens, intervém novamente provocando o desequilíbrio, no intuito de atingir novas aprendizagens, novas adaptações e a conseqüente ampliação ou modificação das estruturas cognitivas existentes.

O processo interno de regulação e compensação se dá por mecanismos internos de assimilação e acomodação. A construção das estruturas da inteligência é explicada pelo processo contínuo da equilibração, no equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Assim, é pela equilibração entre a assimilação e a acomodação que se desenvolve a aprendizagem. Na assimilação, os dados que se obtêm do exterior podem ser inseridos em um esquema já existente que, então, amplia-se. Portanto, todas as coisas, ideias dele ou de outras pessoas, retiradas de dados do meio exterior, tendem a ser explicadas, ou mesmo interpretadas, inicialmente, em função de seus esquemas ou estruturas cognitivas já construídas. Essa forma de raciocínio pedagógico para o ensino do esporte é também encontrada em Reverdito e Scaglia (2009, p.172), quando descrevem que:

Aprendizagem ou novo desafio: o objeto de nova aquisição não poderá estar desligado do que foi objeto de aprendizagem e estabilizado anteriormente, mas deverá ser apresentado sobre um nível de complexidade ainda maior, exigindo do aluno um novo processo de adaptação (grifo do autor).

No entanto, para Piaget (1978), nem sempre ocorre a assimilação pura. Quando o sujeito enfrenta uma experiência nova ou se depara com uma característica da experiência que contradiga as suas hipóteses possíveis de interpretação, pode ocorrer uma perturbação cognitiva. Nesse caso, ocorre a acomodação a partir das provocações oriundas das situações novas, vivenciadas pelo sujeito. Nessa situação, devido a um esforço do sujeito no sentido de se transformar, o sujeito inventa uma solução própria para uma situação conflitante.

A área da psicologia alicerça o pensamento pedagógico de vários autores da Pedagogia do Esporte. Na próxima seção, a Teoria das Inteligências Múltiplas será destacada enquanto base teórica e educativa.

3. Pedagogia do Esporte influenciada pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

No ano de 2001, o professor Hermes Ferreira Balbino defendeu o seu estudo de mestrado, na área da Pedagogia do Esporte, sob a orientação do Professor Roberto Rodrigues Paes. A sua proposta investigativa consistia em fundamentar a possibilidade de intervenção no ensino dos esportes a partir da “Teoria das Inteligências Múltiplas” de Howard Gardner. No ano 2005, Balbino e Paes organizaram o livro “Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas” e também produziram o capítulo onze sob o título “Pedagogia do Esporte e os Jogos Desportivos Coletivos na ótica das inteligências múltiplas”.

Balbino (2001), em sua introdução, já declara qual é a sua proposta: “Como Objetivo Específico pretende-se, através da análise das características dos Jogos Desportivos Coletivos e da fundamentação teórica pela Teoria das Inteligências Múltiplas, apresentar uma proposta em Pedagogia do Esporte” (p.09). Já em Balbino e Paes (2005), a partir do conceito de inteligência apresentado por Garganta (1998), também entendem que a ação de jogar pode estimular as múltiplas dimensões de inteligências propostas por Gardner. Balbino (2001); Balbino e Paes (2005) tiveram o intuito de fazer aproximações e demonstrações de que a Teoria das Inteligências Múltiplas dialoga com a organização didática da Pedagogia do Esporte, ou seja, é possível se ensinar os esportes ao mesmo tempo em que as múltiplas inteligências são estimuladas no processo pedagógico. Isso porque, segundo Gardner (1994), “nós possuímos todos os potenciais de inteligência, sendo que alguns se desenvolveram, ou foram mais estimulados que outros” (apud BALBINO; PAES, 2005, p.137).

O fato dos autores assumirem a base teórica da sua proposta para o ensino do esporte implicou que fosse adotado outra lógica de análise de seus textos. Ela não está focada nas palavras, temas, no intuito de compreender o raciocínio teórico que sustenta as suas ideias pedagógicas, mas sim perceber como os autores construíram a sua argumentação teórica,

aproximando o ensino dos esportes nos Jogos Desportivos Coletivos e a estimulação dos potenciais de inteligência humana.

Para Garganta (apud BALBINO; PAES, 2005), o jogo é um elemento da cultura humana que se caracteriza pela aleatoriedade e imprevisibilidade, exigindo dos jogadores constantes alternâncias no comportamento motor e cognitivo. Tal característica implica no aprimoramento da capacidade de raciocínio inteligente dos seus praticantes, sendo “a inteligência, entendida como a capacidade de adaptação a novas situações, isto é, enquanto capacidade de elaborar respostas adequadas aos problemas colocados pelas situações aleatórias e diversificadas que ocorrem no jogo” (BALBINO; PAES, 2005, p. 140).

Balbino e Paes (2005) explicam que Gardner teve em Thurstone a perspectiva da existência de um conjunto de faculdades mentais primárias relativamente independentes entre si. Desse modo, a Teoria das Inteligências Múltiplas toma forma a partir da abordagem plural das habilidades. Relatam ainda que a teoria desenvolvida por Gardner apóia-se em três pilares.

Segundo Balbino e Paes ((2005), as pesquisas sobre a inteligência artificial, presente nas máquinas, ao se buscar desenvolver habilidades específicas e estratégias de resolução de problemas, seria o primeiro pilar. O cidadão, enquanto sujeito feliz, adaptado à complexidade do ambiente que está exposto, criativo, capaz de tomar decisões, equilibrado emocionalmente e comprometido com as questões da sociedade, é o segundo pilar. Já o terceiro são os estudos sobre o cérebro, sua capacidade de adaptação, sua combinação de neurônios, sua capacidade de reter memória e adaptabilidade de determinadas áreas a novas funções quando lesadas.

Balbino e Paes (2005) defendem que Gardner, apoiado nesses pilares, passou a buscar novos conceitos aplicados à capacidade de inteligência do homem no mundo moderno. Teve contato com estudos que abordavam crianças no mundo das artes, na perspectiva da simbolização humana. Logo depois, trabalhou com pessoas portadoras de síndromes ou lesões cerebrais graves, algumas autistas com elevadas habilidades com números e outras com grandes dificuldades em se comunicar, no entanto, talentosas musicalmente. Todas essas influências levaram Gardner a concluir que as pessoas possuem diversas capacidades de resolver problemas, ou seja, possuem diversas formas de inteligências. Sendo que os seres humanos geralmente demonstram determinada inteligência em alguma área, enquanto outros não demonstram ter a mesma desenvoltura na mesma área.

Para Balbino e Paes (2005), Gardner rompe com o conceito de que existem pessoas mais inteligentes que outras, ou seja, o que ocorre a partir de sua teoria são possibilidades de inteligência diferentes. As inteligências, apesar de atuarem independentemente para solucionarem os problemas, não atuam sozinhas. Por fim, Gardner, como já foi dito, relata que os seres humanos possuem as possibilidades de desenvolverem todas as formas de inteligência e que o meio cultural em que estão expostos atua de forma relevante nessas potencialidades.

Balbino e Paes (2005, p.143) apresentam o conceito de inteligência de Gardner como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativada num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura”. A definição de inteligência apresentada leva Balbino e Paes (2005) a concluir que esta capacidade é vista como um potencial neural que pode ou não ser ativada. O que vai determinar a sua ativação é o ambiente onde o sujeito está inserido ou exposto. Esse é o ponto de conexão com os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), ou seja, com a possibilidade de estimulação das múltiplas inteligências. Assim:

Diante da possibilidade de exploração com variados estímulos deste amplo e diversificado substrato esportivo, os Jogos Desportivos Coletivos - que em alguns momentos chamaremos JDC- buscamos em Howard Gardner (1994), com a sua Teoria das Inteligências Múltiplas, a oportunidade de valorizar o ser humano que aprende esportes, validando os processos de iniciação e formação esportiva de forma a aumentar as possibilidades que crianças e jovens têm em aprender esportes, enriquecidos pela exploração dos desafios a que são expostos (BALBINO, 2001, p. 03).

Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005) vêm na aprendizagem dos Jogos Desportivos Coletivos o ambiente cultural apropriado para ofertar às crianças e jovens condições para a estimulação das suas múltiplas possibilidades de inteligência. Parece que Balbino, devido a sua formação na área da psicologia, concentra a sua teoria principalmente no sentido da construção dessa capacidade humana que resultará no desenvolvimento humano.

Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005) explicam que a inteligência corporal sinestésica implica em utilizar o corpo, ou partes dele, no intuito de se resolver problemas ou fabricar produtos. Essa forma de inteligência resulta na capacidade de trabalhar com objetos de forma hábil, “tanto os que envolvem movimentos motores finos dos dedos e mãos quanto os que exploram movimentos motores grosseiros do corpo. Constitui-se em centro da inteligência corporal: controlar os movimentos corporais e capacidade de manusear objetos com habilidade” (BALBINO, 2001, p. 87).

Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005) destacam que, dentre as possibilidades de manifestações da inteligência corporal sinestésica, nos Jogos Desportivos Coletivos, os jogadores poderão explorar o ambiente de jogo com o corpo em movimento por meio de técnicas de manipulação dos implementos utilizados no jogo (bola, raquetes, bastões, tacos). “Aprende de forma melhorada por meio da execução pelo movimento aquilo que se deseja ensinar” (BALBINO, 2001, p.88).

A ideia pedagógica da educação do movimento está presente tanto no Método Analítico como também na Pedagogia do Esporte. Técnicas corporais são necessárias para os seres humanos lidarem com o mundo, relacionarem com ele e com os objetos. O esporte implicará na necessidade de manusear implementos como bola, peteca, raquetes, bastões, varas (salto em altura), arco e flecha, tacos, entre outros. Pedagogia do Esporte se diferencia do ensino tradicional, nesse aspecto em comum entre as teorias, pela variabilidade dos implementos utilizados no processo de aprendizagem. Sadi (2010), Greco e Benda (2005), Greco e Silva (2008), Greco; Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Conti (2013), sugerem, pedagogicamente, que as bolas utilizadas nas aulas sejam de diferentes tamanhos e pesos. A intenção é justamente facilitar o processo de aprendizagem no manuseio, assim como estimular o SNC a reconhecer formas e pesos diferentes em implementos, gerando, com isso, formas de inteligência motora.

“A Inteligência Verbal Linguística envolve a sensibilidade para a língua falada e a escrita, e a habilidade para aprender línguas bem como a capacidade de se utilizar a linguagem para atingir certos objetivos” (BALBINO, 2001, p.88, BALBINO; PAES, 2005, p. 145). Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005) destacam várias características relacionadas à inteligência linguística desenvolvida nos jogadores por meio de sua participação nos JDCs. Por exemplo, quando os jogadores recebem, por meio da transmissão de ordens verbais, instruções de aprendizagem técnica ou de estratégias e táticas e, codificando-as, recordam-se do que foi dito. “Fala, em momentos adequados, com os companheiros de equipe durante uma partida, transmitindo ordens e instruções de forma eficiente” (BALBINO, 2001, pp 89 – 90, BALBINO; PAES, 2005, p. 146).

A comunicação é uma capacidade fundamental para os aprendizes esportivos. As formas de se comunicar serão imprescindíveis para a sua participação em eventos esportivos. Nos esportes coletivos de alto nível, a comunicação entre os atletas ocorre, muitas das vezes, por meio de sinais. No voleibol, o jogador responsável pela preparação das jogadas de ataque (levantador)

marca com os dedos da mão qual será a jogada por ele organizada: se a bola será alta e na ponta, se haverá fintas entre os atacantes, se a bola será curta e levantada logo atrás de si. Nesse mesmo do esporte, os jogadores que irão fazer o bloqueio (ação de impedir que a bola seja atacada pela equipe adversária) também marcam, por meio de sinais manuais, qual será o jogador da equipe adversária a ser bloqueado. Assim, a defesa reconhece como deve se posicionar. No jogo de futebol, é comum o jogador que vai executar o tiro de canto (escanteio) marcar a jogada treinada que será executada. Nas categorias de base, ou seja, quando os jogadores estão se especializando em determinadas modalidades, esses sinais começam a ser aprendidos e reconhecidos no transcorrer do jogo.

Na Pedagogia do Esporte de Renato Sadi, há uma orientação para a construção de um conjunto de perguntas e respostas com objetivos de promover a aprendizagem, assim como também de verificação de aprendizagem. As questões devem levar os alunos a pensarem sobre o que fazer no transcorrer do jogo, de modo a criar a consciência tática. Devem buscar promover também, nos alunos, reflexões sobre quais habilidades motoras são mais apropriadas de serem utilizadas nas situações de jogo vivenciadas. O professor deve dar dicas, provocando nos alunos a percepção das melhores opções táticas e motoras para as situações de jogo, caso não cheguem às conclusões esperadas.

Balbino (2001), Balbino e Paes (2005) descrevem que a inteligência lógico-matemática está relacionada com a capacidade dos sujeitos em analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente. Exemplificando, os autores destacam que os matemáticos, os lógicos e os cientistas necessitam e utilizam, de modo significativo, essa forma da inteligência. “Para Gardner (1995), a inteligência lógico-matemática é o arquétipo da ‘inteligência pura’. Em seu domínio, o processo de solução de problemas é significativamente rápido, pois o indivíduo lida com muitas variáveis ao mesmo tempo” (BALBINO, 2001, p.90).

Balbino (2001), Balbino e Paes (2005) descrevem que a aprendizagem do esporte, por meio dos Jogos Desportivos Coletivos, poderá contribuir para que os alunos reconheçam, nos objetos e equipamentos do ambiente de treinamento ou competição, as funções que lhe cabem para solucionarem os problemas inerentes ao jogo. Os autores também destacam, como meio de estimulação desta forma de inteligência, a: “Familiaridade com os conceitos de tempo de jogo,

aspectos de causa e efeito relacionados a regras e regulamentos do jogo e da competição” (BALBINO, 2001, pp. 90-91, BALBINO; PAES, 2005, p. 147).

Além dos conceitos numéricos relacionados a placares, formas de classificação, os JDCs implicam o reconhecimento de outras formas de conceitos numéricos. Greco e Benda (1998, 2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009) e Greco, Moraes e Costa (2013), ao se referirem às capacidades táticas básicas, citam a criação de superioridade numérica. Esta capacidade implica os jogadores reconhecerem a necessidade de dobrar a marcação quando se quer impedir o avanço da equipe adversária, assim como aumentar as opções de passe quando se aproximam do colega que detém a posse de bola, para serem opções de passe.

Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005) explicam que a inteligência musical, com estrutura quase paralela à da inteligência linguística, implica adquirir habilidades na atuação, assim como na composição e na apreciação de padrões musicais. Aulas de ensino do esporte, que utilizam os JDC, poderão estimular diferentes formas de agir, respondendo aos sons dirigidos no ambiente como aqueles oriundos da platéia, sejam resultantes de manifestações favoráveis ou contrárias ao indivíduo ou à equipe. Outra forma de estimular essa inteligência é a: “Reação sinestésica à música executada em locais de competição, demonstrando ritmo na execução de fundamentos do jogo, reagindo com emoções de forma positiva ou negativa” (BALBINO, 2001, pp. 91-92, BALBINO; PAES, 2005, p. 148).

Gardner (2000) coloca que a Inteligência Espacial tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço (aqueles usados, p. ex., por navegadores e pilotos), bem como os padrões de áreas mais confinadas, como os que são importantes para escultores, cirurgiões, jogadores de xadrez, artistas gráficos ou arquitetos (BALBINO, 2001, p.92).

Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005) explicam que a inteligência espacial implica a capacidade de perceber o mundo visual com precisão e, caso seja necessário, efetuar transformações e ou modificações sobre as percepções iniciais, sendo capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes, surgindo como uma síntese de capacidades. Na prática e na aprendizagem dos Jogos Desportivos Coletivos, os jogadores estarão em um ambiente cultural que proporcionará condições para que visualizem em detalhes, por meio de imagens mentais, as orientações das técnicas, das táticas e estratégias de situações treinadas. Os jogadores, no momento do confronto com adversários, poderão utilizar as imagens visuais das situações vividas em treinamento para recordar informações e, por fim, ter a

“movimentação do seu eu pelos espaços possíveis em um esquema tático, em sua equipe e em relação ao adversário” (BALBINO, 2001, pp. 92-93; BALBINO; PAES, 2005, p. 149).

Greco e Benda (1998, 2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009) e Greco, Moraes e Costa (2013), em relação às Capacidades Táticas Básicas, descrevem sobre o reconhecimento de espaços. Os esportes coletivos implicarão, por parte dos jogadores, o reconhecimento dos espaços livres que possibilitam a progressão de sua equipe em direção ao gol, cesta ou outra meta adversária. Os jogadores também precisam reconhecer os espaços sensíveis nos espaços defendidos por sua equipe e, assim, posicionarem de forma a defenderem.

Sadi (2010) propõe que a organização pedagógica do ensino dos esportes ocorra dividida em unidades funcionais ou blocos de orientação. Para os esportes de invasão, esse objetivo pedagógico pode ser atingido por meio de jogos que objetivem manter a posse de bola e também por jogos que objetivem passar a bola para um jogador alvo. Nas duas formas de jogo, a inteligência espacial, descrita por Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005), pode ser potencializada, visto que, no jogo de manutenção da posse de bola, o aprendiz precisa, o tempo todo, de se projetar nos espaços vazios e ali estarem condições de receber a bola. O jogador que detém a posse a bola deve aguardar esse posicionamento e só passar a bola no momento adequado. Já no jogo de passar a bola para o jogador alvo existe um espaço definido como aquele que deve ser ocupado pelo jogador alvo no exato momento em que receber a bola. As equipes confrontam-se de modo a impedir o sucesso, ou ter o sucesso na ocupação desse espaço no momento adequado.

A inteligência interpessoal compreende a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo, e conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros. Vendedores, professores, líderes religiosos, políticos e atores manifestam inteligência interpessoal bem desenvolvida. Ela está baseada na capacidade de perceber distinções entre os outros, em especial contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações, intenções (BALBINO, 2001, p.94).

Balbino (2001), Balbino e Paes (2005) vão explicar o desenvolvimento dessa inteligência a partir da própria característica dos esportes coletivos, os quais implicam relacionamentos de convívio em grupo, seja no treino, seja nos espaços divididos e na participação dos jogos etc.. “Manutenção dos relacionamentos em equipe e formação de novos relacionamentos em diferentes vias de acesso aos companheiros de equipe” (BALBINO, 2001, pp.93-94; BALBINO; PAES, 2005, p. 150).

Nos Jogos Desportivos Coletivos, o convívio será de fundamental importância. Relacionar-se com o outro pode ser aprendido e melhorado por regras de convivência e tolerância e reconhecimento do outro. Gonzalez, Darido e Oliveira (2014-a, 2014-b, 2014-c, 2014-d), em sua proposta didática para as aulas esportivas, preocupam-se com essas competências. Os autores propõem formas de intervenção nas quais os alunos experimentam formas adaptadas de participação nos esportes. Por exemplo: como participar do jogo de voleibol sentado, com suas regras, ou participar do jogo de futsal com a bola de guiso¹⁸, sendo orientado somente por meio de orientação verbal de outra pessoa. Essas formas de vivência implicam reconhecer o outro, reconhecer as suas potencialidades e respeitar as suas limitações.

Delimitando o domínio da inteligência intrapessoal, Gardner (2000) afirma que esta inteligência envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades e de usar estas informações com eficiência para regular a própria vida (BALBINO, 2001, p.95).

Para Balbino (2001), Balbino e Paes (2005), a inteligência intrapessoal está relacionada com o conhecer bem a si mesmo e, a partir desse conhecimento, saber lidar com as relações que implicam sua participação nos eventos esportivos. Os jogadores, expostos ao ambiente dos JDCs, poderão demonstrar motivação durante a realização de tarefas nos treinos ou nos jogos, tentarão compreender as suas experiências internas vivenciadas nesse ambiente e terão “equilíbrio de emoções em momentos de pressão psicológica, como em jogos decisivos ou momentos decisivos durante jogos” (BALBINO, 2001, p. 96, BALBINO; PAES, 2005, p. 151).

Freire (2012) destaca a importância do ambiente esportivo não excludente e que respeite as potencialidades e características humanas, onde a criança possa conhecer e experimentar o esporte sem a exigência de um padrão de excelência que a oprima, que retire dela o prazer de estar nas aulas. O processo pedagógico, centrado no sujeito que aprende, pode implicar a valorização deste, reconhecendo a suas potencialidades, assim como as suas naturais limitações momentâneas (devido à fase de desenvolvimento) ou não (limitações naturais de todos). Lidar com esses conceitos implica reconhecer a si mesmo, formando autoconceito.

Ainda em relação à estimulação da inteligência intrapessoal na Pedagogia do Esporte, Sadi (2010), Greco e Benda (1998, 2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009) e Greco, Moraes e Costa (2013), pedagogicamente, propõem que as aulas sejam organizadas de

¹⁸ Bola que contém em seu interior uma espécie de sinalizador sonoro. Esse implemento é destinado ao futsal praticado por pessoas portadoras de deficiência visual.

modo a lidar com a complexidade do esporte, simplificando as situações problemas enfrentadas em seu ambiente. O ambiente esportivo, adequado aos seus aprendizes, poderá implicar em relações exitosas com o meio, aumentando a confiança e reconhecimento de suas potencialidades.

Para Balbino (2001), a inteligência naturalista pode ser compreendida como um:

Tipo de inteligência, segundo Gardner (2000), refere-se ao conhecimento sobre o mundo vivo, incluindo a classificação de diversas espécies, identificando-as e reconhecendo a existência de outras; relacionamentos com seres ou objetos, interação com espécies animais, sintonia com o mundo dos organismos, usando essas capacidades de maneira produtiva. Essa inteligência é encontrada em naturalistas, biólogos, botânicos, geógrafos, paisagistas, jardineiros (BALBINO, 2001, p.96).

Balbino (2001), Balbino e Paes (2005) destacam que o ambiente cultural dos jogos pode estimular os alunos jogadores a terem interesse pelo ciclo de transformações que o exercício dos jogos poderá provocar no seu organismo. Ainda serão estimulados a observarem o ambiente com interesse e curiosidade. Assim, poderão adquirir a capacidade de entender as diferenças de desempenho, nos exercícios, entre os participantes das atividades. Por fim, os autores também entendem que o ambiente dos JDC poderá implicar na “busca do entendimento do funcionamento do organismo nas atividades de treinamentos e jogos” (BALBINO, 2001, p.97).

Na próxima seção, serão apresentadas as análises sobre as propostas da Pedagogia do Esporte, influenciadas pelas teorias do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem Motora.

4. Pedagogia do Esporte influenciada pela Teoria Desenvolvimentista.

Conforme já foi descrito no capítulo 1, em 1998, Juan Pablo Greco e Rodolfo Novellino Benda publicaram o livro “Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico”. Essa obra marca de forma significativa uma nova perspectiva de se pensar a iniciação esportiva. A teorização de Greco e Benda inicia-se com essa obra e, a partir dela, outros importantes textos foram publicados. Já no ano de 2005, os autores escreveram o primeiro capítulo do livro “Manifestações dos Esportes”, que também faz parte do conjunto de livros publicados pelo Ministério do Esporte visando á formação dos coordenadores de núcleo e monitores que ensinam esportes no Programa Segundo Tempo.

Greco e Benda (1998), no início do livro, indicam a direção pedagógica da sua proposta, deixando claro que se destina a iniciação de esportes coletivos em escolas públicas da rede municipal ou estadual, assim como escolas privadas, clubes esportivos ou escolinhas de esporte.

A razão de deixar clara a destinação de sua produção ocorreu devido ao momento histórico pelo qual a Educação Física passava, com a presença de propostas humanistas sem proposições metodológicas coerentes para o ensino do esporte, ao mesmo tempo em que tentavam superar os equívocos do ensino tradicional/tecnicista do esporte, já destacado no capítulo inicial deste estudo.

Nossa proposta leva em consideração as atuais pesquisas nas áreas da coordenação e da aprendizagem motora, do treinamento técnico e do treinamento tático. Procuramos integrar conceitos da psicologia educacional, de diferentes teorias do desenvolvimento humano, apresentando uma metodologia avançada, diferente e, talvez, polêmica (GRECO; BENDA, 1998, p.15).

O conjunto de textos produzidos por Juan Pablo Greco e os demais autores¹⁹ transitam por importantes áreas de estudo: da psicologia, do desenvolvimento humano e da aprendizagem motora, sendo que a aprendizagem motora pode ser considerada um ramo de estudo do desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano é uma área de conhecimento vinculada à psicologia. Uma grande área de estudo que alicerça suas teorias nele. O desenvolvimento humano estuda, entre outros, o domínio motor ou aprendizagem motora.

As fases de desenvolvimento e de amadurecimento da criança não são fixas, servindo apenas como marco de referência para que o responsável pela condução do processo pedagógico consiga integrar o desenvolvimento dos conteúdos inerentes ao conjunto de capacidades que fazem parte, que constituem e que delimitam a ação esportiva: capacidades biotipológicas, sócio-ambientais, psíquicas, técnicas, táticas e físicas (GRECO; BENDA, 2005, p. 11 – 12).

Greco e Benda (2005), ao fazerem referência às fases de desenvolvimento e ao conceito de amadurecimento, indicam novamente a área de estudo do “Desenvolvimento Humano” como aquela que está influenciando suas proposições teoricamente. Papalia, Olds e Fieldman (2006) explicam que esse campo de estudo científico verifica as mudanças e as continuidades que ocorrem durante todo o ciclo de vida humana. Apresentando o conceito de “Desenvolvimento Vitalício”, relatam que cada período de tempo da vida é influenciado pelo que aconteceu no período anterior e que o período atual irá afetar o período que está por vir. Desse modo, o desenvolvimento depende da história e do contexto, sendo este multidimensional e multidirecional. Os períodos vão da concepção/gestação à terceira idade e cada qual, após estudos

¹⁹ Os textos analisados de Greco foram produzidos com vários autores no período de 1998 á 2013, sendo eles: Rodolfo Novellino Benda, Lucídio Rocha Santos, Siomara Aparecida Silva, João Carlos P. Moraes, Gustavo de Conti Teixeira Costa.

dos cientistas do desenvolvimento humano, foram caracterizados a partir de três domínios: físico, cognitivo e psicossocial.

Maturação se refere ao *timing* e ao tempo do progresso em direção ao estado biológico maduro. *Timing* refere-se a um período em que ocorrem eventos de maturação específicos (por exemplo, idade no aparecimento de púbico em menino e meninas) ou idade no crescimento máximo durante o crescimento adolescente acelerado. *Tempo* se refere à taxa (*rate*) na qual ocorrem os progressos de maturação (por exemplos, a velocidade com que o jovem passa dos estágios iniciais de maturação sexual ao estado maduro) *Timing e tempo* variam consideravelmente entre indivíduos, e a variação em progresso além do tempo implica variação na medida da mudança (MALINA; BOUCHARD; BAR-OR, 2009, p.21).

Greco e Benda (2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009) e Greco, Moraes e Costa (2013) reconhecem a importância da área de estudos do desenvolvimento enquanto suporte teórico para a organização de um programa de iniciação esportiva em longo prazo, orientado para aprendizagem motora e a formação intelectual dos aprendizes, respeitando as características da fase do desenvolvimento humano em que se encontram. Ao somarem o conceito de maturação, os autores reconhecem também a importância do tempo necessário para que as funções biológicas amadureçam, possibilitando, aos indivíduos, o surgimento de capacidades motoras e intelectuais relativas ao aprendizado do esporte.

Os dois conceitos (desenvolvimento e maturação), postos na perspectiva da formação esportiva, indicam a ideia de que a aprendizagem do esporte deverá ser escalonada em fases, de acordo com as características próprias da idade e, se bem ocorrer, terão relação relevante entre si. “Deve-se compreender que as etapas indicam uma necessidade de não ‘atropelar’ os processos de desenvolvimento e maturação. É obrigação ética do bom professor respeitar as necessidades e características das crianças e dos adolescentes” (GRECO, SILVA e SANTOS, 2009, p. 195). Para maiores detalhes, ver o capítulo 1, quando essas fases de formação esportiva foram detalhadas em relação à faixa etária e características de aprendizagem. Entende-se necessário dar destaque a ideia desenvolvida pelos autores quando assumem a influência da Teoria Desenvolvimentista em sua proposta pedagógica para o esporte, mas indicam suas restrições quanto ao embasamento teórico.

A concepção pedagógica relaciona-se com as teorias desenvolvimentistas, porém não as ‘acatarem um sentido estrito; ao contrário, pelo referencial teórico da Teoria da Ação, na interação Pessoa-Tarefa-Ambiente, destaca-se a necessidade de se considerar a história de aprendizado e as influências do ambiente cultural e social das crianças e dos jovens participantes do Programa Segundo Tempo. O professor, conhecedor do local, saberá como introduzir os temas com seu grupo (GRECO; SILVA; SANTOS, 2009, p.198).

Ao deixar claro que a proposta metodológica do PST não acata, em sentido estrito, a “Teoria Desenvolvimentista”, os autores buscam indicar outro caminho metodológico para a aprendizagem esportiva, vinculada à cultura local. A proposta assume a sua influência da Abordagem Construtivista, já que o processo de ensino busca provocar tanto a Aprendizagem Incidental²⁰, como a Aprendizagem Intencional²¹. As influências do ambiente cultural e social das crianças participantes significam o resgate dos jogos e brincadeiras de rua no processo pedagógico, aproveitando o caráter lúdico dessas práticas corporais para a aprendizagem motora e cognitiva.

O ‘como’ escrever e ler não são desenvolvidos a partir da fala, assim como apenas uma parte das habilidades fundamentais relacionadas aos jogos esportivos coletivos pode ser aprimorada por meio exclusivamente da prática evoluindo para as denominadas habilidades especializadas (GALLAHUE; OZMUN, 2001). O reproduzir a fala é o jogar sem saber e compreender o próprio o jogo. O processo de escrever e ler contribui para compreender e interpretar o texto. Para compreender e interpretar o jogo é necessário que o jogador saiba reconhecer as letras, as palavras, as frases, e explanar sobre elas, saiba jogar (GRECO; MORAES; COSTA, 2013, p. 24).

Os dois objetivos da Educação Física Desenvolvimentista - “aprender o movimento” e o “aprender por meio do movimento” - estão expressos no pensamento acima de Greco, Moraes e Costa (2013). Quando esses autores se referem à escrita do jogo, estão propondo a aprendizagem dos movimentos necessários para a ação de jogar, como, por exemplo, os movimentos envolvendo os deslocamentos, manipulação e estabilização durante o jogo, assim como também indicam a necessária aprendizagem dos gestos técnicos específicos das modalidades esportivas.

Os autores destacam a capacidade de leitura do jogo. A ação de jogar implica escolhas: escolhas de técnicas que respondam às demandas encontradas no jogo. A escolha da técnica correta, ou comportamento tático correto, exige, do jogador, a correta compreensão do que está acontecendo no transcorrer do jogo. Implica na correta leitura do jogo. Aprender a reconhecer essas situações táticas e adotar comportamentos individuais e coletivos adequados poderá ser atingido por meio da aprendizagem através do movimento. O aprender pelo movimento ocorrerá

²⁰ Aprendizagem Incidental – é o tipo de aprendizagem que ocorre em situações nas quais os sujeitos aprendem sem ter o objetivo de aprender, ou seja, quando as crianças participam de um jogo “Pique Bandeira” na rua, sua intenção centra-se no divertimento que será propiciado, mas, para participarem, naturalmente aprenderam as regras e as melhores formas de atuação nas ações de defesa ou ataque.

²¹ Aprendizagem Intencional – é o tipo de aprendizagem consciente, própria do TGfU, quando os alunos, após serem conscientizados da necessidade de se ter certas formas de agir taticamente e da aplicação de técnicas corporais, jogam para aprender táticas e técnicas no contexto do jogo.

nas aulas por meio das atividades desenvolvidas na forma das Estruturas Funcionais²² e Jogos de Inteligência e Criatividade Tática²³.

A base desenvolvimentista também se fez presente nas análises, nas produções de outros autores. Os textos, analisados a seguir, foram publicados no livro “Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas”, organizado por Paes e Balbino no ano de 2005. O capítulo três foi produzido por Vieira, Vieira e Krebs (2005) sob o título “O ensino dos Esportes: uma abordagem desenvolvimentista”.

Nossa intenção com essa temática é discutir o ensino dos esportes, especificamente da formação do atleta, nas suas diferentes etapas de trajetória (estimulação, aprendizagem, prática e especialização), evidenciando alguns elementos essenciais que acreditamos ser prioritários em determinados períodos da pessoa (atleta) em desenvolvimento (VIEIRA; VIEIRA; KREBS, 2005, p.41).

Vieira, Vieira e Krebs (2005) destacam as etapas de formação esportiva a partir dos conceitos e preposições presentes na Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1995). Buscam discutir as interligações entre os atributos da pessoa, o efeito dos parâmetros do contexto social e o processo de desenvolvimento a partir de uma perspectiva temporal pessoal e histórica do aprendiz.

Nesta perspectiva temporal podem ser realizadas as interpretações das mudanças e constâncias das características dos indivíduos e dos ambientes que sustentam o desenvolvimento durante a vivência dos estágios e das fases do processo de desenvolvimento motor e da formação desportiva (VIEIRA apud VIEIRA; VIEIRA; KREBS, 2005, p.41).

Pode-se perceber, nos autores, a forma de compreender o desenvolvimento humano e a sua relação com as possibilidades de aquisição das capacidades esportivas relacionada a diversos parâmetros, contextos e ambientes, definidos como elementos essenciais para cada período da vida. Papalia, Olds e Fieldman (2006) descrevem que a Ciência do Desenvolvimento Humano tem como objetivo a descrição e a tentativa de retratar o comportamento humano com precisão, assim como buscar explicações e revelações das possíveis causas do comportamento. A partir desses objetivos, os conceitos de predição e modificação são importantes ferramentas para a teorização dessa área de estudo. Predição indica a tentativa de previsão do desenvolvimento

²² EF – têm a finalidade de reduzir a complexidade do esporte formal. São formas de confronto encontradas no jogo em forma de ataque, retorno, defesa contra ataque (1x1, 1x1+1, 2x1, 2x2, 2x2+1, 3X2...).

²³ JICT – são jogos nos quais os alunos terão tarefas que tenham muita dinâmica, uma grande variabilidade de situações (táticas), que provocarão o desenvolvimento de sua atenção-percepção-decisão (parâmetros a serem desenvolvidos).

futuro, embasada no desenvolvimento pregresso ou presente. Já modificação indica a intervenção intencional na busca por promover um desenvolvimento ideal.

Essa área do conhecimento busca conhecer os tipos de influências que tornam as pessoas diferentes entre si. Três tipos de diferenças são estudadas: as individuais (hereditariedade, ambiente e maturação), as influências contextuais (família, condição sócio econômica, bairro, cultura e etnia) e às influências normativas/não normativas. As influências normativas são aquelas semelhantes para a maioria das pessoas do grupo na mesma idade (evento biológico – ex: puberdade, eventos sociais – ex: casamento) e as influências não normativas são aquelas vinculadas a eventos incomuns, os quais têm grande impacto sobre as vidas individuais (casamento no início da adolescência, bolsa de estudos etc.).

Os tipos de influências aos quais os desportistas estão sujeitos no seu cotidiano, na forma de analisar de Vieira, Vieira e Krebs, terão implicações diretas na sua formação esportiva ao longo das etapas de desenvolvimento. São elementos essenciais que poderão implicar bons resultados se forem contemplados, ou, caso não sejam, poderão contribuir para a diminuição das expectativas de êxito atlético.

O esporte em geral e o de alto rendimento em particular são caracterizados pela busca de objetivos específicos, os quais estão ligados à qualidade, estabilidade e duração da trajetória de vida esportiva dos atletas. Nesse sentido, a possibilidade de jovens alcançarem suas metas não está somente determinada pelas suas capacidades individuais (atributos pessoais), mas também pela influência de fatores ambientais, oriundos dos contextos social e cultural nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida, bem como das inter-relações que ocorrem entre esses contextos (VIEIRA; VIEIRA; KREBS, 2005, p.42).

Os autores, ao se referirem as capacidades individuais, realizam referências às diferenças particulares que impactam no desenvolvimento humano, relacionadas à carga genética e aos aspectos maturacionais. Em seguida, ao mencionarem os fatores ambientais, relacionam o desenvolvimento humano dos atletas em relação às influências contextuais, como a família, condição financeira, cultura e a até as questões étnicas. Por fim, ao falarem das inter-relações que ocorrem nesse contexto, indicam as possibilidades das influências normativas e não normativas. Na realidade, todos os tipos de influências citados acabam por provocar alterações entre eles mesmos. Por exemplo, uma criança que herdou uma carga genética para atingir determinada estatura só poderá atingir tal expectativa caso outros tipos de influências não comprometam essa característica. A condição econômica da família da criança implicará diretamente na consolidação dessa probabilidade.

Ainda em relação às influências contextuais, Vieira, Vieira e Krebs (2005) citam estudos que indicam que atletas, excepcionalmente talentosos, irão requerer certos tipos de suportes ambientais, envolvendo atuações de profissionais em nível de excelência, motivação para cada fase de desenvolvimento da aprendizagem e formação esportiva e que a inter-relação desses fatores com o potencial genético do atleta implicará no seu êxito esportivo. “A família e professores são elementos cruciais para o caminho do desenvolvimento dos talentos” (VIEIRA; VIEIRA; KREBS, 2005, p.47).

Ferreira, Galatti e Paes (2005), ao tratarem do ensino do Basquetebol a partir das possibilidades de ensino da Pedagogia do Esporte, descrevem que os propósitos da iniciação ao esporte devem se vincular aos princípios pedagógicos do profissional de Educação Física. Entretanto, também deve-se estar atento aos aspectos intrapessoais, como auto-estima, autoconfiança, tomada de decisão, ou seja, o desenvolvimento psicocognitivo em geral e “a aquisição de habilidades motoras básicas (que segundo Gallahue, 2001, podem ser englobadas em habilidades de manipulação, estabilidade e locomoção) e as relações interpessoais (destacando a cooperação)” (p.125-126).

Os conceitos de Educação Física Desenvolvimentista, associados à aprendizagem motora, podem ser identificados no pensamento pedagógico de Ferreira, Galatti e Paes (2005), quando demonstram a visão educativa de modo a integralizar os domínios do comportamento humano; afetivo, cognitivo e motor. Gallahue e Donnelly (2008), ao definirem o que é a Educação Física Desenvolvimentista, abordam o equívoco que a área frequentemente tem cometido, ao analisar o comportamento humano apenas a partir de um domínio ou cognitivo, ou motor ou afetivo, valorizando algum desses aspectos em detrimento dos outros e contribuindo para que se tenha uma visão desequilibrada do processo desenvolvimentista e das práticas educativas. Para a Educação Física Desenvolvimentista, a criança deve ser compreendida como um ser integrado em seus domínios motor, cognitivo e afetivo.

Somente quando os educadores em geral, e os quadros escolares em especial, reconhecerem e respeitarem as crianças como indivíduos multifacetados, com um amplo conhecimento prévio – e o fato de que se tornar educado através das aulas de Educação Física envolve uma interação entre os domínios cognitivo, afetivo e motor a educação física assumirá seu lugar nas escolas (GALLAHUE; DONNELLY, 2008, p.11).

A ideia de aprendizagem motora é um marco das propostas metodológicas contidas em Greco e Benda (1998, 2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes

e Costa (2013), Ferreira, Galatti e Paes (2005) e Vieira, Vieira e Krebs (2005). “As habilidades fundamentais no nível maduro de domínio precedem as habilidades especializadas direcionadas às modalidades esportivas, as mesmas são ferramentas aplicáveis nas inúmeras atividades motoras complexas da vida diária, da recreação e dos esportes” (GRECO; SILVA, 2008, p. 91).

A aprendizagem do movimento e aprendizagem por meio do movimento são os objetivos da Educação Física Desenvolvimentista. Gallahue e Donnelly (2008) definem como objetivo da Educação Física o aprender a mover-se, estando esse fim associado à ideia de aquisição crescente de habilidades de movimento, assim como ao aumento da condição de saúde, adquirida com o movimento. Outro objetivo é o “aprender através do mover-se”. Esse se vincula a concepção de que a Educação Física poderá influenciar, de modo positivo, o aprendizado nos aspectos cognitivo, afetivo e sócio-emocional.

Acreditamos que nesse momento do processo os alunos/atletas já definiram por uma modalidade, no entanto, eles devem receber estímulos diferenciados, em uma aprendizagem específica [...]. No começo da etapa de especialização desportiva, acredita-se que os jovens dominem técnicas da modalidade escolhida, cuja tarefa é o aperfeiçoamento da técnica individual, a qual permanecerá pelo resto de suas vidas (GALLAHUE, 1995). [...] ASTRAND (1992) postula que a especialização desportiva deve ocorrer após o pico de velocidade de crescimento da estatura, tomando por base a idade biológica da criança (OLIVEIRA; PAES, 2005, p.64).

Para compreender a mensagem de Oliveira e Paes (2005) e associá-la à Teoria Desenvolvimentista, tem que se recorrer a Gallahue e Donnelly (2008), quando destacam que as aulas de Educação Física Desenvolvimentista devem propiciar condições para o domínio de **habilidades de movimento especializadas e selecionadas, relacionadas ao esporte** de forma geral: habilidades de futebol, habilidades do basquetebol, habilidades da ginástica de solo, habilidades de corrida, habilidades de luta, habilidades de dança etc.. Ou seja, dentro dessa concepção de Educação Física existe uma etapa cronológica do desenvolvimento humano na qual os esforços do professor deverão ser destinados à formação de habilidades culturalmente determinadas Para tanto, durante a fase anterior a essa, deveria ter sido criado condições para que esse aprendizado ocorra.

Sanches (2010) explica que o domínio motor humano, na Educação Física Desenvolvimentista, é classificado em quatro fases: Fase de Movimento Reflexivo, Fase de Movimento Rudimentar, Fase de Movimento Fundamental e Fase de Movimento Especializado. Esquemáticamente, isso é demonstrado na figura de uma ampulheta que recebe influências (areia) hereditárias a partir de um recipiente com tampa, portanto limitado biologicamente e outro

recipiente sem tampa, recebendo influências (areia) do meio ambiente (professores, família, experiências motoras anteriores, condições de saúde, condições sociais, educação etc.), portanto aberto e sem limites.

Gallahue e Donnelly (2008) explicam que a Educação Física Desenvolvimentista deve enfatizar, em suas aulas, a aquisição de habilidades fundamentais relacionadas ao movimentar-se, divididas em: **habilidades de locomoção** (caminhar, correr, saltar, pular, pular em um pé só) e a combinação de dois ou mais elementos das habilidades de locomoção (escalar, galopar, escorregar, saltar); **habilidades de manipulação** propulsiva (rolar a bola, arremessar, chutar, impulsionar, rebater, voleio, pular) e absorvente (pegar e apanhar); **habilidades de equilíbrio**, axial (flexionar o tronco, alongar, rotacionar, virar, balançar) e posturas estáticas dinâmicas (equilíbrio reto, equilíbrio invertidos, rolar, começar, parar, esquivar).

O ser humano passa pela Fase de Movimento Fundamental a partir de três estágios (inicial, elementar, maduro) e também, na Fase de Movimento Especializado, a partir de três estágios (estágio transitório, estágio de aplicação e estágio de utilização permanente). Cada estágio tem suas características de desenvolvimento motor e potencialidades de aprendizado.

Analisando o pensamento de Oliveira e Paes (2005), eles se referem à Fase de Movimento Especializado em seu estágio de utilização permanente, que se inicia por volta dos 14 anos de idade, encerrando-se somente com a morte do indivíduo. Na classificação, o mesmo representa o ponto mais elevado em relação a todas as outras fases e estágio anteriores. Acredita-se que, de acordo com o nível de maturação atingido, é pedagogicamente possível desenvolver um amplo repertório de habilidades motoras. No caso específico, Oliveira e Paes estão se referindo aos conteúdos motores e intelectuais dos esportes coletivos. Ainda de acordo com essa concepção de Educação Física, as etapas de Desenvolvimento Humano serão responsáveis por indicar, para o professor, quais aprendizados motores serão adequados à sua assimilação.

Na próxima seção, foram analisadas as correntes da Pedagogia do Esporte desenvolvidas a partir da teoria da Complexidade de Edgar Morin.

5. Pedagogia do Esporte Influenciada pela Teoria da Complexidade.

O professor Wilton Carlos de Santana é graduado em Educação Física, mestre e doutor em Educação Física pela UNICAMP e professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina.

Atualmente, é líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pedagogia do Esporte. Santana (2005), inicialmente, já define a teoria que sustentará a sua proposta de ensino do esporte. “Preocupei-me neste texto em inter-relacionar a pedagogia do esporte com o pensamento complexo” (p. 01). No texto, segue fazendo críticas à Pedagogia Tradicional (Tecnicista – Método Analítico), relatando que a Pedagogia do Esporte pouco se preocupou em educar considerando a complexidade das pessoas e dos fenômenos sociais. Em relação à complexidade, Morin, Ciurana e Motta explicam que:

À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável (2003, p.44).

Diante disso, Santana (2005) demonstra que, na sua compreensão, a iniciação esportiva é um fenômeno complexo, carregado de sensibilidade. Fato que não permite a fixação de uma gênese, porque contempla uma série de unidades coexistentes que se relacionam e desencadeiam implicações que interferem no processo de desenvolvimento humano. Diz ele: “Portanto, não apenas o esporte desenvolvido no sistema educacional ou de forma assistemática, entre as crianças e adolescentes educa, mas também o esporte de rendimento e o esporte chamado de participação” (SANTANA, 2005, p.02). Nessa citação, Santana relata a divisão conceitual do esporte: de educação, de participação (ou de lazer) e de rendimento, proposta por Tubino (1996). No entanto, discorda de que a perspectiva educacional só esteja presente na primeira concepção.

Santana (2005) destaca que o esporte de rendimento, devido ao seu poder de comunicação por meio de mensagens explícita e subliminares, assim como pela sua capacidade de entretenimento e sedução, acaba por implicar em uma complexidade na qual esses elementos atuam conjuntamente no processo educativo das pessoas. Ou seja, ocorre um processo educativo impactando na formação dos sujeitos envolvidos. Segue afirmando que o que aconteceu historicamente é que a Educação Física, enquanto disciplina, não buscou definir uma pedagogia que fosse capaz de educar a partir da complexidade.

Santana (2005, p.03), utilizando a lógica do pensamento complexo, anuncia, então, o que pretende discutir em seu texto:

uma pedagogia do esporte na infância que rejeite o pensamento simplista - que separa a parte do todo, isolando e hierarquizando os elementos de um dado sistema - e considere

o paradigma da complexidade - que sabe que o todo é maior que a soma das partes, que reconhece a relevância de se conhecer as partes, mas à medida que isso auxilia na compreensão e diálogo com o todo.

Desse modo, Santana (2005) propõe que a Pedagogia do Esporte esteja fundamentada na Teoria da Complexidade, provocando uma “desordem” na estruturação metodológica dos programas de iniciação esportiva como ainda é vista hoje. Tal desordem sugerida tem como meta a provocação do surgimento de outra ordem, uma nova ordem que rompa com a falsa crença de que o esporte conduz os seus iniciantes a um processo linear de desenvolvimento que tenha começo, meio e fim, estabelecendo, assim, uma gênese em que o final da linha é o ideal de atleta pretendido. Esse pensamento racionalista, na sua visão, indica que o jovem aprendiz deverá passar pelas diferentes etapas. Esse “modelo de atleta ideal/desempenho/seleção esportiva, resultará, além de alguns talentos, na exclusão de uma grande parte das crianças que procuram os diferentes esportes” (SANTANA, 2005, p.04).

Quanto à racionalidade, Santana (2005) não nega que o esporte a exija. O que não concorda é que a direção do processo de ensino seja dirigida para atender a um modelo de campeão. Dá seguimento em seu raciocínio afirmando que não se trata de menosprezar áreas do conhecimento relacionadas ao desenvolvimento motor, tais como: períodos sensíveis para aprendizagem motora, características maturacionais, fisiologia do exercício e periodização do treinamento. A partir do pensamento complexo, o que ele não concorda é em reduzir a ação do pedagogo esportivo, visto que há outras dimensões humanas a serem atingidas, como: afetividade, sociabilidade, moral que devem ser contempladas no processo de formação humana do aprendiz esportivo.

Santana (2005, p.8), citando Morin (2001b, p.8), quando este diz que “é complexo o que não pode [...] reduzir-se a uma lei ou a uma ideia simples”, explica que a complexidade é um fenômeno quantitativo que possui uma quantidade extrema de interações e interferências estabelecidas entre um grande número de unidades. Compreende não só grandes quantidades de interações e unidades que desafiam nossas possibilidades de cálculo, mas também incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. Santana, a partir dessa citação, destaca que as ideias da Pedagogia do Esporte tradicional elegeram o modelo ideal de atleta esportivo desconsiderando o quanto é complexo se educar a partir do esporte.

O autor, ainda apoiado na leitura de Morin, entende que pensar pedagogicamente de modo complexo implica em levar em conta o emaranhado de ações e de interações que envolvem o ato

educativo. Para ele, esse é um grande equívoco do ensino tradicional, o qual tem a crença de que esporte é coisa de quem tem talento. Na sua visão, a partir desta lógica equivocada do ensino tradicional de esporte, as crianças têm sido submetidas a um tipo de pedagogia que não respeita as diferenças, que elege os resultados em curto prazo como o maior objetivo.

Santana (2005) entende que a Pedagogia Tradicional é reducionista porque ignora o todo em detrimento das partes. Ignora que a criança que se interessa pelo esporte é a mesma que se relaciona com os amigos, com a família, com a escola e que tem a necessidade de brincar despretensiosamente, de divertir-se, de ser aceita, de transpor limites, que precisa aprender a conviver, cooperar, que precisa aprender a ser autônoma.

Santana (2005), citando Araújo (2002), descreve uma situação hipotética em reuniões de professores, os quais debatem sobre a indisciplina de um aluno. As opiniões dos professores se prendem a situações reduzidas na análise do problema, como separação dos pais, ou o fato do aluno não gostar da escola etc.. Para se posicionar sobre o problema, Santana faz a seguinte consideração:

O que se pode discutir é que outros fatores foram desconsiderados na explicação da indisciplina do aluno: o espaço da sala de aula, o método do professor, a condição alimentar do aluno, se o aluno enxerga o que se escreve no quadro, se o aluno está motivado... Enfim não chegarei a completar a resposta, por pensar complexamente não é chegar à completude. Entretanto, outros fatores, quando considerados, desestabilizam as verdades absolutas tão recorrentes dos professores e o pensamento simplificador. Não seria o mesmo em se tratando do esporte? (SANTANA, 2005, p.09).

Na citação acima, Santana está desenvolvendo uma das formas de análise da realidade a partir da teoria da complexidade, de modo a demonstrar que pensar complexamente não é chegar à completude, mas considerar outros fatores que desestabilizam as verdades absolutas. Ao terminar a afirmativa, levantando questão em relação ao ensino do esporte, acaba por propor a reflexão de que a maior parte das crianças que ingressam nas escolinhas de iniciação esportiva não atende às exigências de metas de uma pedagogia centrada em um padrão de atleta, visto este como ponto de chegada ao percurso estabelecido. A partir dessa análise, propõe uma Pedagogia do Esporte que reconheça a complexidade do mundo e que eleja um novo modo de agir pedagogicamente, tendo em conta a forma complexa de se pensar a realidade e considerando todos os elementos envolvidos no processo educativo esportivo. Segundo ele:

Morin (2001, p.11) encaminha uma missão para o ensino, e, portanto, para a pedagogia, que julgo pertinente, isto é “[...] transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo um modo de pensar aberto e livre” (SANTANA, 2005, p.10).

O ensino tradicional de caráter transmissivo novamente é criticado por Santana, ao mesmo tempo em que ele aponta para as perspectivas educativas do ensino do esporte. Perspectivas essas que propiciem, aos alunos, a capacidade de pensar livre de condições pré-estabelecidas por um terceiro (nesse caso o professor). O pensar e agir, a partir da condição humana, não excluiu a tarefa educativa de ensinar as habilidades motoras a serem utilizadas na prática esportiva. Tal ideia está presente na afirmativa a seguir:

A luz do paradigma da complexidade, a iniciação esportiva é relevante para desenvolver capacidades motoras e para educar para a autonomia; para educar as habilidades específicas e para investir em aulas que sinalizem para o fato da criança aprender a gostar de esporte; para ensinar habilidades táticas e para introduzir a competição e para socializar conhecimento; para avaliar a condição motora e para fortalecer a auto estima (SANTANA, 2005, p. 11).

Santana (2005, p.13) alerta ainda que o desafio para os pedagogos do esporte é aprender a pensar complexamente e cita Morin (2001a, p.89) quando diz que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus* o que é tecido junto”.

Corroborando com essa ideia, Almeida e Petraglia (2011) explicam que a epistemologia complexa pode ser compreendida não como o método que busca a verdade absoluta, mas como o caminho para a reunião de várias perspectivas e vários olhares. Para Morin, “metaponto de vista” é a capacidade de sair do seu ponto de vista, “sair de si” para ver o outro. “O conhecimento, com efeito, não pode ser um objeto como os outros, pois aquilo que serve para conhecer os outros objetos e aquilo que lhe serve para se conhecer a si mesmo” (apud ALMEIDA; PETRAGLIA, 2011, p.121).

Para a aplicação do Método da Teoria da Complexidade, é necessário pensar dialogicamente. O dialógico indica a necessidade de pensar simultaneamente “a oposição e a necessária articulação entre ordem e desordem, numa relação complementar, concorrente e antagonista. Refere-se à complexidade do que é biológico e social” (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2011, p.123).

No pensamento complexo, a ordem e a desordem, apesar de serem antagônicas e autônomas, são inseparáveis e dependentes. Santana (2005), quando propôs a desordem na iniciação esportiva para a construção de uma nova ordem, quis romper com a epistemologia clássica do Método Tradicional, de conhecimento hierarquizado, controlado, tido como verdade

absoluta e visto a partir de um ponto de vista reducionista. A ordem, no ponto de vista do paradigma tradicional, é tida como uma lei vinculada às ideias de estabilidade, constância e regularidade. Já a desordem é tida como ligada ao acaso e a imprevisibilidade, ou seja, no ensino tradicional se excluem, não há como relacioná-las.

Para Almeida e Petraglia (2011), o princípio dialógico indica a necessidade de manter a unidade do que é complexo, unindo o que deveria se repelir, unir o que é indissociável para analisar e observar. É dentro desta lógica que Santana chama a atenção à complexidade de se ensinar o esporte, considerando todos os elementos sociais e biológicos envolvidos no processo.

Santana (2005) desenvolve seu raciocínio fundamentado na Teoria da Complexidade, mas não chega a sistematizar uma proposta pedagógica para o ensino do esporte. No entanto, afirma que: “recorri a alguns autores brasileiros que sinalizam com estudos que dão um tratamento pedagógico para o esporte convergente com as ideias até aqui defendidas” (pp 14 – 15). E cita Paes (1999), Bosco (1995), Freire (1996), Freire e Scaglia (2003), Nista-Piccolo et al. (1999).

É bom que se destaque que esses autores não desenvolveram propostas de ensino do esporte embasadas na Teoria da Complexidade. Santana os cita em virtude de proporem formas de intervenção a partir de uma lógica não reducionista. “Freire (1996) defende a ideia de que as teses construtivistas são a melhor opção para ensinar o esporte” (SANTANA, 2005, p.15).

Seguindo nas análises das propostas da Pedagogia do Esporte, no ano de 2003, o professor Alcides José Scaglia defendeu a sua tese de doutorado intitulada “O futebol e os jogos e brincadeiras com os pés todos semelhantes todos diferentes”. Estudo desenvolvido sob a orientação do professor João Batista Freire. No ano de 2005, esse estudo foi transformado em artigo e publicado na Revista Movimento & Percepção, com o título “Jogos e Brincadeiras com os pés e o futebol: o início de uma profícua história sistêmica complexa”. Nesse mesmo ano, virou um capítulo do livro “O jogo dentro e fora da escola” e, no ano de 2011, o estudo foi convertido em produção bibliográfica sob o título “O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés”.

Alguns dos textos do professor Scaglia já foram analisados nos capítulos 2 e 3. No entanto, a teoria que melhor estrutura a sua compreensão sobre o processo pedagógico do ensino do esporte é a Teoria da Complexidade de Edgar Morin. O professor Scaglia tem como foco de estudo o “ensino do futebol”, como segue:

estou trabalhando, investigando e desenvolvendo estudos aplicados à pedagogia do futebol desde 1992, quando ingressei na Faculdade de Educação Física da Unicamp, e

comecei como bolsista, a trabalhar no Laboratório de Motricidade Humana, coordenado pelo professor João Batista Freire, que desenvolvia um projeto de escola de futebol para os filhos dos funcionários da universidade e as crianças do entorno do *campus* de Barão Geraldo e para aplicação nas aulas de Educação Física escolar, em projetos sociais, esportivos e educativos (SCAGLIA, 2014, p.273).

No trecho acima, o professor Scaglia conta o início de sua trajetória acadêmica, quando obteve o título de licenciado e bacharel em Educação Física. Os textos de Scaglia estudados evidenciam o seu interesse pelo estudo do futebol e dos jogos populares com os pés. Foi assim na sua dissertação de mestrado, tese de doutorado, livros e capítulos de livros publicados. “Se o futebol um dia foi jogo/brincadeira, e alguns jogos/brincadeiras de bola com os pés lembram o futebol, logo, querer analisar tal simbiose e complexidade se justifica pela cabal inferência de encontrar um no outro, ao mesmo tempo em que se pode distingui-los” (SCAGLIA, 2011, p.89).

A palavra “simbiose” significa uma relação mutuamente vantajosa entre dois ou mais organismos vivos de espécies diferentes. Scaglia aponta para a ideia de relação mútua e vantajosa entre organismos vivos, mas essa inferência está sendo aplicada nos jogos e brincadeiras com os pés e no esporte futebol. As expressões “encontrar um no outro” e “ao mesmo tempo distingui-los”, associadas à expressão “simbiose” na citação, está coerente com a ideia de analisar esses elementos da cultura corporal humana a partir do conceito de ecossistema de Morin.

As interações entre seres vivos, conjugando-se com as restrições e as possibilidades fornecidas pelo biológico físico (e retroagindo sobre este), organizam-se precisamente o meio em sistema. Assim, o meio para de representar uma unidade apenas para tornar-se uma realidade organizadora – o ecossistema – que comporta a ordem geofísica e a desordem da ‘selva’ (MORIN apud SCAGLIA, 2011, p.86 – 87).

Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014) utiliza o conceito de ecossistema no sentido de pensar nos jogos populares com os pés e o futebol a partir da totalidade de interações e relações entre esses elementos da cultura humana. De modo tal que o esporte “Futebol” é resultado dessa relação mútua e vantajosa. Uma vez que o futebol é constituído enquanto esporte formal e de grande influência cultural no meio, também acaba por influir na cultura dos jogos com os pés. Tanto que o autor compreende que o futebol “reúne em seu entorno duas características fundamentais, uma que o põe na condição de produto cultural e outra que traz evidências de um processo inacabado” (SCAGLIA, 2005-a, p.116).

As expressões “encontrar um no outro” e “ao mesmo tempo distingui-los” podem ser compreendidas a partir do conceito de “holonomia”, no qual Scaglia apoia-se nos escritos de

Capra²⁴ e Morin. “Ao me valer do conceito de ecossistema para justificar a metáfora da família quero destacar, além de suas características holonômicas, suas respectivas capacidades autorreprodutoras e auto-organizadoras” (SCAGLIA, 2011, p.87). As características holonômicas indicam que o ser total, de alguma forma, está contido em cada uma das suas partes. Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014) está unindo o cultural ao biológico em seu pensamento. As características hologramáticas da família de jogos e brincadeiras com os pés são tidas como células do futebol. Célula é vista como parte que, em seu DNA, tem a essência do todo (futebol), mas que tem também autonomia, característica própria e função independente.

Didaticamente, o processo organizacional acontece por meio das interações sistêmicas das estruturas padrão dos jogos (unidades complexas): as Condições externas e as regras garantem as características particulares que diferenciam um jogo/brincadeira para um jogo/esporte – essas particularidades avalizam a princípio o estabelecimento da tendência autoafirmativa do sistema. Os jogadores e seus esquemas motrizes compõem os meios comuns presentes em toda a família dos jogos de bola com os pés – os jogadores e seus esquemas motrizes são indissociáveis, e interdependentes, e a *priori* abonam as características integrativas das unidades complexas (SCAGLIA, 2011, p.101).

A citação anterior pode representar uma síntese do pensamento de Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014) em suas análises sobre a “família dos jogos com os pés”. Scaglia organiza seu estudo de modo a apontar outro caminho pedagógico para o ensino do futebol, para além do método tradicional e, no caso deste método ser aceito e validado, poderia-se, então, pensar em outros caminhos para o ensino das demais modalidades esportivas, como por exemplo: a família dos jogos com as mãos, ou a família dos jogos com divisória de rede ou parede.

Nesse sentido, a expressão “didaticamente” indica que o processo de ensino pode ser organizado a partir das interações sistêmicas dos padrões de jogos (unidades complexas). Cada jogo presente na cultura corporal humana é visto como uma “unidade complexa” que é comparada a células holonômicas, ou seja, partes que contém elementos essenciais do todo, do corpo. O corpo, entendido como algo maior, organizado, o “ecossistema”. O conjunto dos jogos/esportes (partes) forma o todo organizado (ecossistema).

As condições externas referem-se ao ambiente onde o jogo ocorre. As condições ambientais e físicas, somadas às regras pertinentes a cada jogo (unidade complexa), vão determinar as estruturas particulares do jogo. Vão formar sua identidade, seu nome, revelando a sua tendência autoafirmativa no sistema. Autoafirmativa indica que esse jogo cumpre um papel

²⁴ Fritjof Capra, físico austríaco.

específico, como por exemplo: as células que carregam o DNA, o que as identificam com o todo do qual fazem parte (o ser), no entanto, cumprem uma função específica nesse todo (ser), o que lhe dá o seu reconhecimento. Nesse mesmo sentido, um jogo de rebatida tem elementos motrizes (DNA) do futebol de campo, como o chute. No entanto, o seu espaço de jogo e regulamentos são totalmente diferenciados, garantindo a sua identidade e reconhecimento dentro da família (células).

A partir do pensamento complexo, “jogadores” e seus “esquemas motrizes” não podem ser vistos separadamente, de modo independente. Ao contrário: a análise deve tê-lo como unidade. Os esquemas motrizes são definidos por Scaglia (2011) como acervo de esquemas de ação, os quais foram construídos por meio de interações das dimensões humanas (motoras, cognitivas, afetivas, sociais, morais, estéticas, éticas etc.) com as necessidades ambientais, culturais, históricas. O movimento carregado de intencionalidades.

Do ponto de vista da motricidade, nunca poderíamos nos referir a pernas que correm, mas as pessoas correndo. Quem corre não é a perna, mas o ser humano, num determinado terreno, de acordo com suas motivações, sob certas condições climáticas, rodeado de cultura, num certo momento histórico (FREIRE, apud SCAGLIA, 2011, p.103).

O jogador interage com as solicitações motoras, cognitivas, afetivas, sociais etc. presentes no jogo e o faz a partir das habilidades que possui. Caso seja necessária a construção de alguma habilidade nova, essa será aprendida ou desenvolvida carregada de intenções, sentidos humanos históricos e culturais. Esse é um ponto fundamental na teoria metodológica de Scaglia (2011), pois para ele: “Essa diversidade de respostas (emergências), em decorrências do processo dinâmico/organizacional, é facilmente transferida para se resolver problemas análogos nos demais jogos pertencentes à família dos jogos de bola com os pés” (p. 116).

Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014) acredita, pedagogicamente, que a partir das semelhanças na família dos jogos e brincadeira com os pés, provenientes do padrão organizacional dessas unidades complexas (jogos), quando o aluno aprende elementos de um jogo da família, esta aprendizagem propiciará a formação de esquemas motrizes os quais poderão contribuir na assimilação de todos os jogos pertencentes ao universo de jogos/esporte da família. A partir desse raciocínio, acredita ser justificável a proposição de uma metodologia pautada no ensino do futebol (ou esportes) por meio de jogos.

Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014) também acredita, pedagogicamente, que a partir das diferenças existentes nos jogos (unidades complexas), oriundas das suas organizações

particulares (regras e condições externas), eles apresentem uma lógica particular que irá exigir dos jogadores o desenvolvimento de competências interpretativas particulares, as quais, por sua vez, implicarão, para o professor, a necessidade de estudos sobre os problemas a serem solucionados no transcorrer do jogo. “Como pedagogo do movimento, necessito compreender esse dinâmico padrão organizacional para saber quais são as características dos jogos que podem classificá-lo como membros da mesma família, e, depois de reuni-los, saber quais são as qualidades que os distinguem” (SCAGLIA, 2011, p.178).

A próxima e última seção deste capítulo irá apresentar as análises de propostas do ensino do esporte influenciadas pelos Pilares da Educação para o Século XXI.

6. Pedagogia do Esporte influenciada pelos Pilares da Educação para o Século XXI.

No ano de 2014, a professora Darido e os professores Gonzáles e Oliveira publicaram quatro livros destinados à formação pedagógica dos coordenadores de núcleo e professores do Programa Segundo Tempo. O material bibliográfico da Pedagogia do Esporte segue uma perspectiva de organização semelhante aos demais já apresentados neste estudo, com uma parte destinada ao embasamento teórico e as demais com sugestões de atividades práticas educativas, respeitando a sua fundamentação teórica.

Já na abertura do texto destinado a fundamentação teórica, os autores propõem a seguinte questão: “para que ensinar as práticas corporais?”. Em seguida, apresentam a sua resposta:

Não parece, mas responder a essa pergunta é fundamental para pensar o trabalho com as práticas corporais em qualquer contexto. Dessa resposta depende, em grande parte, como serão enfrentadas as demais questões estruturantes do ensino. Portanto, antes de discutir aspectos como conteúdos, etapas, métodos, avaliação é preciso perguntar-se sobre os propósitos que justificam o ensino das práticas corporais no Programa Segundo Tempo, particularmente, em sua versão Esporte da Escola no Programa Mais Educação (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014-a, p.14).

Na resposta dada pelos autores acima, chamou a atenção quando mencionaram o esporte da escola no “Programa Mais Educação”. Esse programa faz parte de um conjunto de políticas públicas vinculadas a orientações dos organismos multilaterais, como UNESCO²⁵, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), BID²⁶ e OCDE²⁷. Políticas essas criticadas

²⁵ UNESCO - Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura.

²⁶ BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

²⁷ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

por Evangelista (2013), para quem, no bojo da hegemonia neoliberal, “é possível constatar que a expansão da oferta na escola pública está sendo acompanhada de drástico esvaziamento de seu conteúdo científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico” (LEHER apud EVANGELISTA, 2013, p. 37). Tais políticas estão vinculadas a proposta de transformar a escola em um espaço adaptado ao padrão de acumulação em curso no Brasil. A escola cumpriria um papel assistencialista, se afastando do seu papel de condução dos alunos a apropriação do conhecimento histórico-científico e a “sua aproximação perigosa do abismo das propostas assistencialista, a exemplo da Bolsa Família e do Programa Mais Educação” (EVANGELISTA, 2013, p.37).

Libâneo (2013) destaca que: “Há cerca de 30 anos tem início na história da educação um processo global, planejado, sistemático e institucionalizado de uniformização das políticas educacionais em escala mundial, em que joga um papel decisivo os organismos internacionais multilaterais FMI, BM, UNESCO” (LIBÂNEO, 2013, p. 47). Esse processo, destacado por Libâneo (2013), está alicerçado na filosofia de educação para todos. Dessa proposta educativa, resultou os “Fundamentos da nova Educação”.

A UNESCO parte do princípio de que a partir do combate a ignorância e a universalização dos conhecimentos, a sociedade humana poderá desenvolver a cultura da paz. Entendendo que a finalidade da educação é: ‘o pleno desenvolvimento humano e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Ela deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os grupos religiosos e sociais’ (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 7).

Werthein e Cunha (2000) relatam que, historicamente, a UNESCO tem se caracterizado por desenvolver ações que visam democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Atuando nas áreas da educação, ciência, tecnologia, cultura e comunicação, a instituição acredita que, por meio da socialização dos saberes, a humanidade poderá atingir níveis aceitáveis de convivência humana. A partir dessa concepção sobre os fins da educação, a UNESCO desenvolveu uma proposta de reflexão sobre as bases, na qual:

deveria se assentar uma política de educação que levasse em conta as contingências e idiosincrasias do cotidiano das pessoas, os dados das diversas realidades e a apontassem alternativas em direção ao exercício pleno da cidadania em diferentes condições e cenários da sociedade (*Ibidem*).

Werthein e Cunha (2000) explicam que a dita cultura da paz, na visão da UNESCO, só poderá ser atingida mediante um processo educacional que valorize o indivíduo em sua totalidade, reconhecendo o outro (semelhante/indivíduo) também como produtor de conhecimento e consciente da necessidade de respeitar os saberes, a inteligência e a cultura

oriunda de outros povos e sujeitos. Essa visão implicou no surgimento de diversos estudos que paulatinamente foram adotados em vários países e estão presentes em diversos documentos: Orientações da UNESCO, no Relatório de Jacques Delors, na Declaração de Hamburgo e na Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI.

Nesse sentido, após o período formal de aulas de Educação Física escolar e do programa Esporte da Escola, os alunos devem ter condições de envolver-se em práticas corporais sem o auxílio de especialistas. Outro aspecto bastante importante dessa formação integral é que os alunos sejam capazes de reconhecer e repudiar os aspectos negativos que envolvem as práticas corporais na sociedade, como, por exemplo, o uso de anabolizantes no esporte de rendimento, a busca do corpo idealizado pela mídia, a violência entre as torcidas, ou seja, pretende-se garantir a autonomia dos alunos para refletir, criticar e usufruir do conhecimento aprendido na escola (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014-d, p.14).

Analisando as ideias na citação acima, elas destacam a função pedagógica da disciplina Educação Física na escola juntamente com o programa de esporte da escola. Indicando que o processo pedagógico deve ter como meta conduzir o aluno à autonomia intelectual, oriunda de ações de ensino que visem à formação integral, conduzindo os educandos a se posicionarem criticamente frente a problemas comuns na sociedade em que vivem. A teoria reconhece as influências nocivas oriundas do mundo globalizado alicerçado na lógica do capital, que estimula o consumo e determina um ideal de corpo.

Para Werthein e Cunha (2000), os relatórios da UNESCO, a partir dos seus eixos norteadores de educação, acabaram por influenciar as visões de homem dentro dos sistemas educacionais em diversos países, rompendo com posturas estreitas e conservadoras em relação a sua política para a educação. O relatório estabeleceu princípios para a política educacional, dentre os quais, segundo os autores, destacava-se o “Aprender a Ser”, pois a finalidade principal da educação deve ser a permissão do homem ser ele próprio. Aprender a Ser implica em ações pedagógicas que resultem no desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de pensar autonomamente, refletindo sobre os assuntos cotidianos, informações recebidas por meio da mídia, com senso crítico para saber de onde vem esse discurso, sob quais intenções, a partir de quais fundamentos, de modo a analisá-los como sendo verdadeiros ou não.

A partir desta consciência descrita, os alunos poderão agir autonomamente diante de diversas circunstâncias em suas vidas, optando, a partir de seu próprio juízo de valor, sobre qual atitude deverá tomar, qual caminho seguir em relação aos seus planos particulares ou coletivos.

As vivências com as diferentes manifestações da cultura corporal podem enriquecer e estimular momentos de discussões sobre: a organização social, suas regras e normas; a

relação entre o envolvimento com essas práticas e a qualidade de vida; o estilo de vida; a cultura humana relacionada ao tempo livre; as formas que a humanidade pode se relacionar harmoniosamente com o meio ambiente natural e tantos outros aspectos que podem ser induzidos por momentos reflexivos nas atividades desenvolvidas (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014-b, p.14).

Para Gonzáles, Darido, Oliveira (2014-a, 2014-b, 2014c, 2014-d) a cultura corporal ou a aprendizagem do esporte, nessa perspectiva pedagógica, deve ocorrer de modo a estimular a aprendizagem de certos comportamentos de convivência e organização social. É possível perceber ideais da nova educação na citação acima. Um dos pilares que estrutura filosoficamente a nova educação está relacionado às pessoas saberem “Viver Juntas”. O mundo globalizado e estruturado pela lógica do capital acaba por instaurar crises de toda ordem, problemas no meio ambiente (elevação da temperatura, falta de água, acúmulo de lixo etc.), no estilo de vida sedentário, no convívio urbano cheio de competitividade.

Werthein e Cunha (2000) relatam que a premissa aprender a “viver juntas” é vista como um imenso desafio para educação no século XXI. Isto porque a história da humanidade sempre foi cheia de desavenças e conflitos. E questionam: “será possível conceber uma educação capaz de evitar conflitos, ou de resolvê-los de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros das suas culturas da sua espiritualidade?” (p.19). Na visão dos autores, essa é uma tarefa extremamente complicada, tendo em vista que os homens naturalmente supervalorizam as suas qualidades e as dos seus grupos, gerando, com essas ações, preconceitos em relações aos outros seres humanos ou a outros grupos. O clima de competição presente na sociedade capitalista também influenciou o agravamento dessa problemática. Os países com melhor estrutura financeira, influenciados por esse clima de competição, acabam por impor, aos países menos favorecidos financeiramente, situações de opressão que acabam por aumentar a tensão entre essas nações.

Esse pilar da educação tem como meta a redução do risco dos conflitos. Nesse sentido, a educação deverá atuar em duas vias complementares. A primeira se refere à criação de condições para que se descubra o outro através de situações pedagógicas, ou seja, a educação deverá criar situações de aprendizagem que levem o indivíduo a reconhecer o seu semelhante, seja ele pertencente a sua própria nacionalidade, etnia, raça ou cor, ou de outras, o vendo-o como um ser portador de valores e conhecimentos que devem ser respeitados e valorizados.

A segunda via refere-se à possibilidade, a partir desse reconhecimento do outro, da sua inserção (do outro), para a elaboração e resolução de problemas e projetos comuns. A chamada

educação para a solidariedade. A comunidade global tem problemas comuns, como: a falta da água, as escassas fontes de energia, as catástrofes naturais, guerras, epidemias etc.. A discussão e compartilhamento de informações são caminhos relevantes para a sua solução.

No ano de 1993, a UNESCO cria, sob a coordenação de Jacques Delors, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, com a finalidade de avaliar as tendências educacionais face ao processo de globalização. O relatório produzido pela comissão procedeu a uma ampla reflexão sobre o novo cenário mundial das atividades humanas e suas implicações para a política educacional, sendo que, a partir deste documento (relatório), foram estabelecidos os pilares para a educação no século XXI.

Começa por admitir que a educação deve encarar de frente o problema da globalização, pois na perspectiva de uma sociedade em escala mundial, ela surge mais do que nunca, no centro de desenvolvimento tanto das pessoas humanas como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p.15).

No relatório de Delors, apoiado pela reflexão de que a educação deveria encarar o problema da globalização diretamente, as práticas educativas passam a ser vistas como aquelas que têm como principal responsabilidade o desenvolvimento tanto das pessoas como das comunidades, cabendo-lhe a missão de conduzir todos os indivíduos (sem exceção) ao desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Os talentos e potencialidades humanas, mais do que nunca, teriam que ser incrementados, de modo que as pessoas pudessem, de forma autônoma, responsabilizar-se pelos seus projetos individuais.

Para Werthein; Cunha, (2000), o processo da globalização fez com que a sociedade humana saltasse da dimensão provincial para a dimensão planetária, criando um clima de incerteza e apreensão, o que tornou ainda mais difícil a busca para as soluções dos problemas em escala mundial. Para os autores, a partir da advertência feita pelo historiador inglês Eric Hobsbawn sobre o atual contexto do mundo contemporâneo, argumentam que essa advertência vem ao encontro da ideia de uma nova educação para o século XXI. E seguem argumentando:

A pergunta é a seguinte: quais os pressupostos orientadores de uma nova educação capaz de acelerar e qualificar o processo de universalização da cidadania, que constitui uma condição indispensável para o enfrentamento da crise da globalização? Em outras palavras: que educação poderá ajudar a construção de um novo paradigma da pós-modernidade, pois tudo indica que o próprio paradigma no qual se assentou os progressos excludentes da modernidade ocidental também está em crise? (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p.16).

A problemática descrita está pautada na movimentação de um novo tempo que está para chegar, mas que ainda não se definiu totalmente. As pessoas do mundo contemporâneo vivem incertezas do que está para chegar, somadas as frustrações do que foi prometido e não cumprido outrora. “Esse desconforto até certo ponto indignação, decorre das promessas da modernidade não cumpridas em relação à igualdade, à liberdade e no que diz respeito à promessa da paz” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p.16).

A referida compreensão passa, antes de tudo, pela possibilidade do cidadão compreender o outro cidadão, sua cultura, sua origem, seus valores. Compreensão essa que necessariamente exigirá o respeito e a não imposição de valores estranhos à cultura do indivíduo. Outro ponto importante na compreensão a ser atingida pela educação é a respeito das relações que ligam as pessoas ao meio ambiente, entendendo o mundo na sua complexidade e na perturbação que a existência humana vem impondo a ele.

A educação para o Século XXI deverá ser fator de coesão social, respeitando a diversidade dos indivíduos e dos grupos e rompendo com o histórico papel de exclusão. Valorizando a riqueza dos múltiplos talentos contidos nas expressões culturais, a educação, nessa perspectiva, não pode vir a partir do desenvolvimento da sociedade e sim ser um fator desse desenvolvimento. Todo esse ideário de formação humana pode ser identificado nos objetivos educativos estipulados por Gonzáles, Darido, Oliveira (2014):

Em suma, podemos entender que o ensino das Práticas Corporais da Escola se justifica quando oportuniza aos alunos o acesso a saberes, conhecimentos, vivências, experiências e atitudes que os potencializam para alcançar os seguintes objetivos: a) Usar algumas práticas corporais de forma proficiente e autônoma em contextos recreativos e de lazer; b) Apreciar e desfrutar a pluralidade das práticas corporais, compreendendo suas características e a diversidade de significados que as mesmas assumem diferentes contextos socioculturais; c) Interferir na dinâmica local que regula/condiciona a prática corporal na comunidade, em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção dessas práticas de lazer, reconhecendo-a como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão; d) Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal que atravessam as práticas corporais e o modo; como afetam os gostos e as preferências pessoais neste campo. e) Reconhecer e repudiar os aspectos negativos que envolvem as práticas corporais na sociedade; f) Estabelecer relações equilibradas e construtivas com os outros durante as práticas corporais, reconhecendo e respeitando o nível de conhecimento, as habilidades físicas e os limites de desempenho pessoais e dos demais participantes; g) Evitar todo e qualquer tipo de discriminação quanto à condição socioeconômica, deficiência, gênero, idade, nacionalidade/regionalidade, raça/cor/etnia, ao tipo de corpo, preferência clubística, etc.; h) Repudiar a violência sob todas as formas, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas corporais; i) Reconhecer e valorizar a utilização de procedimentos voltados à prática segura das práticas corporais (p. 15).

A comissão presidida por Delors chegou à conclusão que a educação deveria ser organizada a partir de quatro princípios de conhecimento. Os pilares para a educação do século XXI apontados são os seguintes: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser. No Brasil, esse ideário educativo foi divulgado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Esses documentos orientadores foram distribuídos em cadernos específicos para as disciplinas escolares e um caderno especial com os Temas Transversais, assim discriminados por Darido (2005):

Os PCNs são compostos pelos seguintes documentos: documento introdutório, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido em cada um dos diferentes componentes curriculares (p.19).

Os Temas Transversais fazem parte também das orientações pedagógicas contidas nos materiais bibliográficos de Gonzáles, Darido, Oliveira (2014), quando os autores afirmam que é necessário pensar as “práticas Corporais para além de suas estruturas básicas leva a indicar que o professor fique atento aos demais temas que podem ser estimulados em ações interdisciplinares, tais como: Meio Ambiente, Saúde e Alimentação, Direitos Humanos, Arte e Cultura, Inclusão Digital e outros” (p.14).

Nas obras de Gonzáles, Darido, Oliveira (2014), em sua parte destinada ao ensino do esporte, é possível perceber a influência pedagógica do TGfU, pois os conteúdos esportivos estão organizados em categorias: esportes de invasão (basquetebol, futebol, futsal, handebol, *ultimate frisbee*), esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote (*Badminton*, Peteca, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Atletismo), Ginástica, Dança e Atividades Circenses e Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura.

Gonzáles, Darido, Oliveira (2014) explicam que as aulas são organizadas em três grandes blocos: roda inicial, vivências e roda final. Na roda inicial, o professor deve apresentar o tema da aula e conversar com os alunos sobre o que eles já conhecem em relação ao assunto a ser ensinado, assim como sobre o que será ensinado nesse dia. Professores e alunos devem discutir e refletir a respeito das vivências realizadas na aula, destacando as situações positivas e negativas ocorridas, estimulando o pensamento reflexivo, crítico e fortalecendo as ações pedagógicas que ocorrerão nas aulas subsequentes. Quanto à roda final, esse momento destina-se a avaliação da aula. Professores e alunos debatem sobre as dificuldades e facilidades encontradas, assim como

as possibilidades de transformação, adaptação ou ampliação das atividades e outros aspectos que julgarem oportuno dessa e das próximas aulas.

Quanto à parte das vivências, essa conta com um jogo inicial que geralmente é um jogo reduzido da modalidade ensinada, com um número menor de jogadores participantes (4 x 4, 3 x 3, 2 x 2.), com condições e regras adaptadas, buscando evidenciar os aspectos específicos de tática individual que serão ensinados na aula. Após a vivência desse jogo, vem o momento da conscientização tática. Esse momento pedagógico visa estimular os alunos a pensarem no que fazem ou no que deveriam fazer durante o jogo. Esse processo é construído por meio de perguntas por parte do professor. As questões devem estar vinculadas ao objetivo do jogo inicial, fazendo-os reconhecer, no jogo, os seus objetivos. Após esse momento, devem ocorrer, na aula, tarefas de menor complexidade do que se teve no jogo inicial, com o objetivo de que os alunos aprofundem a dimensão da compreensão tática e aprimorem a execução das habilidades motoras. A parte das vivências encerra-se com um jogo final. Esse jogo deve ser similar ao jogo inicial, com algumas mudanças nas condições da prática, buscando reforçar o aprendizado dos conteúdos tematizados na aula.

Analisando a estrutura didática da aula, ela se aproxima muito da estrutura de aula proposta por Sadi (2010), Souza (2001, 2014), autores influenciados pelo TGfU. No entanto, fica a questão: como esse processo pedagógico pode se articular com a teoria que fundamenta a concepção educativa proposta? A resposta para essa questão poderá ser respondida a partir do fato das aulas propostas por Gonzáles, Darido e Oliveira (2014) terem tipologias distintas no seu ordenamento. Desse modo, os diferentes tipos de aulas podem se articular com os objetivos educativos. “Essas aulas precisam ser bem planejadas e estarem adequadamente encadeadas aos demais temas, de forma que todos se envolvam e tenham nesses momentos os esclarecimentos que transcendam o olhar individualizado e simplificado dos campos de conhecimento” (p.14).

Para tanto, a organização didática deve ser dividida em: aulas focadas no saber jogar (conteúdos necessários para saber jogar), aulas focadas nos aspectos socioculturais da modalidade (ensino dos aspectos culturais vinculados à modalidade), aulas focadas na experimentação da modalidade, adaptada às pessoas com deficiência (os alunos experimentam situações que os sensibilizam em relação aos problemas inerentes a deficiência), aulas focadas na avaliação do desempenho técnico-tático da modalidade ensinada (os alunos avaliam o seu desempenho e de seus colegas para aprender mais sobre a modalidade), aulas focadas na

autoconstrução de materiais esportivos (os alunos constroem materiais esportivos alternativos, questões sobre o consumo, meio ambiente, trabalho coletivo são enfatizadas nessas aulas).

Para compor esta seção do capítulo, ao todo foram estudadas quatro obras. Os livros contêm, em sua parte introdutória, descrição teórica idêntica, ou seja, é o mesmo texto em todos os materiais bibliográficos, com prefácio, apresentação, aspectos didáticos da proposta e um texto abordando a concepção de ensino dos esportes. O referido texto trás, em sua essência, elementos pedagógicos que têm norteado as propostas pedagógicas do Programa Segundo Tempo do Governo Federal.

É uma proposta formativa em longo prazo, distribuída em fases de formação geral e específica, com elementos de inclusão, métodos de ensino não centrados na técnica e na *performance*, com a simplificação do esporte formal a partir dos elementos estruturantes dos jogos coletivos e tem no jogo o seu principal elemento metodológico. No entanto, como foi destacado no início desta seção, o conceito de escola e educação, presente nos Fundamentos da Educação para o Século XXI, são duramente criticados por importantes estudiosos da educação no Brasil. Vendo essa concepção formativa fortemente marcada por ideais neoliberais que desvirtuam o sentido da escola no meio social, não funcionando como ferramenta da difusão do saber, mas como espaço de promover a assistência social. Desse modo, o embasamento teórico dessa proposta pode implicar no seu empobrecimento pedagógico e político, ao ponto de não ser aceita pelos teóricos da Pedagogia do Esporte como uma corrente da subárea.

Pode-se notar, após analisar as diversas correntes da Pedagogia do Esporte, que elas sofreram influências diversas das teorias gerais de formação humana. Compreendemos que não se podem classificar tais correntes em uma única teoria básica, pois há um diálogo natural entre as diversas correntes, principalmente pela razão delas surgirem pelo descontentamento com a estrutura do ensino do esporte a partir do Método Analítico.

CAPÍTULO III

PEDAGOGIA DO ESPORTE: a dialética do seu desenvolvimento

No capítulo anterior, as principais correntes da subárea foram descritas buscando dar ênfase a sua autoria, tipo de publicação, datas de publicação, base teórica e conceitos pedagógicos estruturantes. O capítulo 3 representa uma tentativa de compreensão e interpretação dialética do desenvolvimento pedagógico das recentes correntes da Pedagogia do Esporte, a partir dos princípios da dialética: da totalidade, da contradição e do movimento.

1. Pedagogia do Esporte: de uma atuação docente mecânica, quase (ou) empírica a uma atuação docente fundamentada cientificamente

Gadotti (2012) relata que a dialética na Grécia antiga era compreendida como a argumentação desenvolvida com fins de descobrir as contradições no raciocínio do adversário (análise), negando a validade e superando por outra síntese. Citando Heráclito de Éfeso, o autor explica que a dialética vê a realidade em um constante devir, a luta dos opostos (frio e calor, vida e morte, bem e o mal, saúde e a doença), ou seja, a dialética é a explicação do movimento, da transformação das coisas. No pensamento dialético, todas as coisas são consideradas em seu movimento ao mesmo tempo em que são relacionadas umas com as outras.

Analisando as críticas feitas ao Método Analítico, é possível concluir que é a partir das limitações e equívocos pedagógicos desse método que se origina a Pedagogia do Esporte. Gadotti (2012) descreve que a transformação das coisas só ocorre em virtude de que, em seu interior, coexistem forças opostas, tendendo simultaneamente à unidade e à oposição (contradição). É no interior do Método Analítico que surge as causas motivadoras para o desenvolvimento teórico prático das diversas correntes da Pedagogia do Esporte.

O Método Analítico tem seu embasamento teórico desenvolvido a partir da Teoria Cartesiana, principalmente a partir de dois passos: a divisão do problema em partes e a partir do simples para o complexo. Esses passos científicos, transformados em passos pedagógicos, parecem ter implicado em certa mecanização do processo pedagógico. Diversos exercícios analíticos foram criados e a sua reprodução representa o caminho do conhecimento esportivo. Na literatura de ensino de esportes, surgiram os manuais com títulos que representam essa ideia

pedagógica. Para exemplificar, analisamos dois livros: “Natação 1000 exercícios”, “Voleibol 1000 exercícios”. Nesses livros, os capítulos foram divididos por fundamentos e em cada um encontra-se uma série de exercícios partindo daqueles mais simples, ou seja, com menor complexidade técnica, em direção àqueles com mais elementos do gesto motor a ser aprendido, portanto de maior complexidade técnica de execução.

Geralmente, o primeiro contato com o meio líquido o aluno (a) sente alterações em seu corpo, que são na maioria das vezes normal. É necessária uma adaptação gradual com a finalidade de evitar o conhecido ‘trauma de água’. Uma má adaptação ao meio líquido poderá influir negativamente em uma aprendizagem futura. Nesta fase de adaptação devemos dar confiança, ao aluno afim de que ele aprenda a dominar este meio, deslocando-se e movimentando-se com facilidade (CABRAL; CRISTIANINI; SOUZA, 2001, p.01).

Os dois livros analisados não possuem textos fundamentados teoricamente na idéia pedagógica, ou seja, explicando a sua base teórica. O livro “Natação 1000 exercícios”, de Cabral, Cristianini e Souza (2001), conta com alguns parágrafos soltos ao longo da obra que objetivam explicar a necessidade do fundamento a ser aprendido, assim como os riscos para o aprendizado do esporte, caso esse gesto motor não seja bem desenvolvido. Já no livro “Voleibol 1000 exercícios”, de Oto Morávia de Carvalho, de 1999, encontram-se apenas as descrições técnicas de cada exercício.

Esse tipo de material bibliográfico oportuniza, ao professor de qualquer modalidade esportiva, a reprodução de exercícios escolhidos ou desenvolvidos por um especialista no assunto sem que o docente tenha grande esforço na construção teórica pedagógica de sua aula. Como foi destacado no capítulo 1, em alguns esportes como, por exemplo, o futebol, é comum se ter ex-atleta ensinando o esporte, tendo como sustentáculo prático teórico somente as suas vivências como ex-atleta. A Pedagogia do Esporte rompe com essa lógica empírica e avança na necessidade da formação científica. No ano de 1998, quando Greco e Benda propuseram a Iniciação Esportiva Universal, estavam motivados justamente em avançar no processo pedagógico, visto que, na sua visão, as recentes abordagens da Educação Escolar romperam com o ensino tecnicista do esporte. No entanto, as citadas concepções não desenvolveram, no entender dos autores, um arcabouço metodológico adequado para a aprendizagem no esporte.

Seabra (2009), em estudo teórico comparativo, analisando o ensino do esporte nas aulas de Educação Física Escolar a partir das abordagens Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico Superadora, Crítico Emancipatória e a Pedagogia do Esporte do GEPPE FEF UFG, chegou a

conclusões semelhantes à de Greco e Benda (1998). Para o autor, as abordagens da Educação Física, ao tentarem romper com o ensino tecnicista do esporte nas aulas de Educação Física escolar, acabam por romper, em parte, com o ensino do esporte, pois não foram desenvolvidas metodologias que possibilitassem, ao professor de Educação Física, ensinar o esporte na sua plenitude tática e técnica, lacuna possível de ser superada na proposta de ensino esportivo do GEPPE da FEF UFG.

É possível perceber um arcabouço teórico sustentando o pensamento pedagógico que irá exigir, do profissional de Educação Física, um aprofundamento científico em relação à base teórica que influenciou ou alicerçou a sua construção metodológica nos seguintes autores: Greco e Benda (1998, 2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Costa (2013), Ferreira, Galatti e Paes (2005) e Vieira, Vieira e Krebs (2005), Ferreira, Galatti e Paes (2005) e Vieira, Vieira e Krebs (2005), Sadi (2010), Nista-Piccolo (2001, 2014), Nista-Piccolo e Schiavon (2005), Balbino (2001), Balbino e Paes (2005), Freire (2003, 2004, 2012), Freire et al.(2005), Santana (2005) Scaglia e Souza (2004), Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014) e González, Darido e Oliveira (2014). Daí, é possível afirmar que todos os autores acima citados desenvolvem a sua proposta de ensino do esporte fundamentados em teorias filosóficas, psicológicas, pedagógicas e sociológicas.

Na verdade, até nos preocupa se a atual formação acadêmica permite, ao profissional de Educação Física, o correto domínio teórico prático das atuais correntes da Pedagogia do Esporte, visto que essas são influenciadas por autores da área da psicologia (Piaget, Gardner, Vygotsky), da aprendizagem motora (Gallahue) e teorias pós-modernas (Morin). O próprio esporte, ao não ser visto como conhecimento isolado em suas modalidades esportivas, mas como objeto de conhecimento que tem relações em categorias de jogos (jogos de rede e parede, jogos de invasão, jogos de rebatida e campo, jogos de alvo), ou dentro de uma categoria maior de jogo (Jogos Desportivos Coletivos) e sendo analisados a partir de seus parâmetros constituintes comuns (bola, espaço de jogo, área do jogo, regras, adversários e companheiros e situações problemas), todo esse contexto teórico prático metodológico implica em grande desafio formativo para atuação profissional docente.

O ensino tecnicista no esporte, que ainda se faz presente nas escolas e clubes esportivos e pode ser reproduzido por profissionais não formados²⁸, tem relação com o recente período histórico da Educação Física. Agrícola (2007) relata que o professor de Educação Física, formado na década de 1970, recebia uma formação acadêmica para ministrar aulas de, no máximo, duas modalidades esportivas²⁹. Na concepção de formação esportiva da Pedagogia do Esporte, o professor deverá ter o domínio dos esportes que fazem parte das categorias já elencadas. Ou seja, não é só ter a formação científica sobre o esporte voleibol³⁰, mas ter também o domínio científico em relação ao Badminton, a Peteca, ao Tênis de Campo, ao Tênis de Mesa, ao Squash. Na maioria dos currículos do Curso de Educação Física, a disciplina voleibol está presente, enquanto as demais modalidades da categoria de Rede e Parede normalmente não são contempladas. Esse é um fator preocupante para a materialização da Pedagogia do Esporte nos campos de atuação profissional.

Bem diferente da perspectiva tecnicista, a Pedagogia do Esporte não visa a simples reprodução dos gestos motores, mas o seu estudo, reconhecendo o sentido de uso de acordo com as situações táticas (situações problemas) inerentes ao jogo. Reconhecer os parâmetros situacionais e organizar metodologicamente o processo pedagógico implica, por parte do profissional de Educação Física, uma adequada formação esportiva ampliada, não restrita a modalidades, como se tem atualmente nos cursos de formação. A necessidade de romper com o empirismo pedagógico, avançando para uma complexa e contundente formação pedagógica, são elementos contraditórios que implicaram no desenvolvimento da Pedagogia do Esporte. No entanto, as próprias limitações formativas do curso de Educação Física podem vir a ser elemento limitante do processo de implantação das metodologias dessa importante subárea da Educação Física.

²⁸ A partir do reconhecimento da Educação Física como profissão, em 1 de setembro de 1998, ficou estabelecido que o profissional que comprovasse que atuava no mercado, no mínimo, há três anos da promulgação da lei, poderia atuar na área desde que fizesse o seu registro no Conselho Regional de Educação Física (CREF) e realizasse um curso de capacitação na área de atuação. Esse profissional é chamado de provisionado em Educação Física.

²⁹ Agrícola (2007) descreve que a formação acadêmica na década de 1970 visava à formação de especialistas em ensino de modalidades esportivas. Para tanto, o acadêmico, durante o curso, escolhia duas modalidades esportivas nas quais iria aprofundar os seus conhecimentos e essas seriam as suas referências de conhecimento ao entrar no mercado.

³⁰ Citamos o Voleibol porque esse é o esporte dentro da categoria de Rede e Parede que historicamente se faz presente nas aulas de Educação Física Escolar como conteúdo de aprendizagem.

2. Pedagogia do Esporte: da formação a partir dos interesses do esporte à formação a partir dos interesses do ser humano

O Método Analítico, conforme foi destacado no primeiro capítulo, é criticado principalmente pelo seu distanciamento do sujeito que aprende. Desconsiderando a pessoa que aprende o esporte na sua totalidade, as aulas são voltadas para as metas do esporte que se ensina, não levando em conta as perspectivas educacionais e humanas do aluno, desconsiderando, principalmente, quem é esse sujeito da aprendizagem, quais são suas características mais sensíveis ligadas ao período do desenvolvimento humano em que está.

No método tradicional de ensino (Analítico), a criança é submetida ao processo pedagógico destinado aos adultos, não considerando que a criança lida muito bem com o brincar e o divertir. No pensamento pedagógico de Freire et al. (2005), é possível perceber a sua reflexão sobre a função social da Pedagogia do Esporte: “para ele, tornando-se ou não atleta, as pessoas que buscam o esporte têm o direito de serem educadas para se tornarem mais inteligentes, mais democráticas, mais críticas, mais amorosas” (p. 95).

Freire et al. (2005) relacionam o esporte com a formação humana, considerando o ser humano como o elemento mais importante no contexto de ensino e aprendizagem e não o conteúdo esportivo a ser aprendido. Já no Método Analítico Sintético do ensino tradicional, o esporte e os seus conteúdos ganham relevância em detrimento da formação humana. O processo pedagógico é desenvolvido a partir de exercícios repetitivos, formando gestos motores estereotipados de forma mecânica em aulas exaustivas, assemelhando ao trabalho alienado e tendo como meta principal a busca da *performance* atlética.

O esporte define o padrão do movimento, dito como ideal, a ser atingido, o qual implicará na exclusão de todos aqueles alunos que não se aproximarem do modelo pretendido. No entanto, o esporte não nasce esporte: ele é geralmente a forma mais desenvolvida daquilo que um dia foi o jogo e mantém a essência do jogo no seu interior. Para Scaglia (2004), Freire (2004) Freire et al. (2005), o jogo nasce para satisfazer as necessidades lúdicas do ser humano, portanto, está a serviço das necessidades da realização humana. As necessidades da realização humana são também elementos contraditórios presentes no interior do esporte, implicando na transformação do processo pedagógico.

Gadotti (2012) explica que transformação do fenômeno é possível justamente em virtude de que, no interior do objeto coexistem forças opostas tendendo simultaneamente a unidade e oposição, não podendo existir uma sem a outra. O esporte profissional, centrado no rendimento atlético vinculado às conquistas, no cenário atual, tem relação com a mídia, com a venda de produtos e é um campo de trabalho gerador de grandes eventos esportivos. Naturalmente, seus objetivos não podem ser negligenciados. No entanto, esse esporte praticado por atletas profissionais acaba por despertar, nas crianças e nos jovens, o interesse em seu aprendizado. Esse interesse inicial é uma necessidade de satisfação humana. Ainda que a criança tenha em sua mente as referências dos atletas profissionais (seus ídolos), no momento em que joga, quem está jogando é a criança, com suas necessidades formativas e lúdicas que precisam estar inseridas no processo educativo esportivo. O esporte profissional, centralizado no processo pedagógico do Método Analítico, precisa dar lugar para o sujeito que aprende.

O ensino do esporte, na perspectiva defendida por Freire (2003, 2005, 2012), desloca o aprendiz para o centro do processo pedagógico. Essa ideia pedagógica não é nova e talvez possa ser explicada. João Batista Freire tem alguma influência de Jean Piaget em suas proposituras pedagógicas. Piaget também recebeu influências de outros pensadores, dentre os quais Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778). Em Paiva (2007, 2011) e Cambi (1999), Rousseau é destacado por ter feito uma revolução copernicana na educação, ao deslocar a criança para o centro do processo educativo. O filósofo propôs uma nova concepção de ensino baseada nas necessidades e anseios da criança. O processo de ensino deve conduzir as crianças ao estudo das coisas que correspondam às suas necessidades e interesses. Dentre as necessidades e interesses da criança, sem dúvida, o brincar e o jogar ganham relevância.

Freire (2003, 2004, 2012), Freire et al (2005), Sadi, Sacco e Costa (2008), Sadi (2010), Scaglia e Souza (2004), Reverdito e Scaglia (2009), Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014), Greco e Benda (1998, 2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Costa (2013), ao desenvolverem suas propostas para o ensino do esporte, utilizam-se do jogo como instrumento pedagógico. O jogo tem papel no processo de ensino como elemento motivador. Freire (2002, 2003), Freire et al (2005) entendem que a criança é uma especialista em brincar e jogar. O universo cultural da criança é constituído da vivência de jogos e brincadeiras. Desse modo, a exploração desses elementos da cultura infantil é fundamental para aulas de

educação física, assim como também para que o ensino do esporte tenha sentido para as crianças, valorizando suas necessidades lúdicas.

Rousseau é considerado o “pai da pedagogia contemporânea”, pois, conforme Cambi (1999), argumenta o filósofo genebrino:

Elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável, mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais; teorizou uma série de modelos educativos (dois, sobretudo: um destinado ao homem e outro ao cidadão) colocados como alternativos e complementares como vias possíveis para operar a renaturalização (p.343).

Não se tem a pretensão de seguir na apresentação do pensamento pedagógico de Rousseau, mas apenas reiterar pontos fundamentais que aproximam as perspectivas pedagógicas do filósofo suíço à Pedagogia do Esporte: o primeiro é o já destacado deslocamento do sujeito que aprende para o centro do processo de aprendizagem. O outro é o respeito às características físicas, cognitivas e emocionais desse sujeito, que não é um adulto em miniatura, mas um ser dotado de sentimentos, capacidades e interesses.

Sadi (2010), Greco e Benda (2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Costa (2013), Scaglia e Reverdito (2009), Freire (2003) apresentam, em suas formulações teóricas, coerência entre as fases do desenvolvimento humano e suas propostas de intervenção, reconhecendo as características e necessidades humanas peculiares a cada período do desenvolvimento humano.

Para Scaglia (1999) e Scaglia e Souza (2004), uma boa metodologia alicerçada por uma inovadora pedagogia não é aquela que demonstra um gesto que deverá ser copiado para posterior automatização, desprovida de sentidos, mas é aquela que permite, ao aprendiz, a vivência do processo de ensino-aprendizagem por meio da possibilidade de exploração. Assim, a criança poderá construir “não um gesto motor apenas, mas uma conduta motora, fruto de sua competência interpretativa” (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p. 16).

O refletir a respeito das necessidades de formação humana ganha relevância na Pedagogia do Esporte. Dentre essas reflexões se destaca a atenção ao desenvolvimento da capacidade criativa nos indivíduos. Pois, em um processo de ensino, o foco não está somente no esporte que se aprende, mas, principalmente, no sujeito que se apropria desse elemento da cultura humana. Acaba-se por romper com o caráter transmissivo e mecânico do ensino tradicional.

Os professores nas abordagens inovadoras nunca dão respostas prontas aos seus alunos, e muito menos ensinam perdendo de vista o real contexto do esporte a que se propõe ensinar. Ou seja, ensina-se a jogar um determinado esporte jogando. Se o objetivo é ensinar a jogar basquete, por exemplo, obviamente não se partirá de filas para o desenvolvimento da bandeja, mas de sua compreensão lógica no interior do processo de organização específico gerado pelo jogo de basquete, e assim cria-se um jogo que exigirá do aluno pensar e executar um gesto similar à bandeja (caracterizando-se um gesto eficiente, que ao longo do processo de ensino – que em hipótese alguma deve ser imediatista – irá se tornar eficaz à medida que o jogador amplia o seu nível de competência interpretativa) (SCAGLIA; SOUZA, 2004, p.48).

Como já foi destacado, o jogo é um elemento da cultura humana, vivenciado com prazer e com interesse pelas crianças. Assim, torna-se um importante elemento educativo para o processo de aprendizagem, cabendo ao professor escolher jogos que cumpram o papel de estimular a percepção das crianças de suas necessidades de aprendizagens, sendo essa uma forma de educação indireta. Rousseau (1995) defende a ideia pedagógica de educação indireta que consiste no educador apenas acompanhar o desenvolvimento da criança e só fazer intervenções se for necessário, cabendo às coisas (objetos) mostrarem, para as crianças, as suas necessidades de aprendizagem. Perspectiva que pode muito bem ser aplicada ao profissional de Educação Física, ao treinador e aos demais que lidam com o fenômeno da Pedagogia do Esporte.

Para Freire (2003, 2004), Scaglia e Souza (2004), Greco e Benda (2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Costa (2013), o jogo desempenha o mesmo papel que as coisas desempenham no pensamento rousseniano, ou seja, é a partir da ação de jogar que o aprendiz terá consciência de que tipos de aprendizagens (técnicas e táticas) terá que se apropriar para ser um bom jogador de determinado esporte.

O esporte de rendimento, de algum modo, sempre esteve vinculado aos objetivos do modo de produção capitalista. O capitalismo necessita de pessoas que demonstrem sua eficiência técnica. No filme “Tempos modernos”, de Charles Chaplin, o personagem Carlitos desenvolve distúrbios de comportamento devido ao tipo de trabalho ao qual foi submetido. Os movimentos repetitivos e mecanizados, retratados no filme, desenvolvidos em um ritmo acelerado, de acordo com que as peças passam na esteira, revelam o distanciamento do homem em relação à atividade corporal por ele desenvolvida. O esporte focado no rendimento atlético e pedagogizado com esse fim é algo que a Pedagogia do Esporte busca superar com um processo ensino e aprendizagem centrado na ludicidade, na compreensão, na criatividade.

Ainda que o corpo humano possa ser compreendido como uma máquina, ele não é somente isto. É muito mais do que um aparelho músculo esquelético que realiza movimentos

estereotipados. É um corpo de um sujeito que sente, que se relaciona com outras pessoas, que tem uma vida além do ambiente esportivo, que tem necessidades humanas que precisam ser consideradas no processo pedagógico. É a partir dessa tensão existente entre os objetivos do esporte de rendimento e as necessidades humanas e formativas do sujeito que quer aprender o esporte, que a Pedagogia do Esporte ganha corpo teórico. Entende que é importante ensinar bem o esporte a todos, sem exclusão, ao mesmo tempo em que a ludicidade e a formação humana e educativa dos alunos não sejam negligenciadas. A ludicidade é um importante elemento pedagógico da subárea estudada e que implicou, dialeticamente, no surgimento da mesma. A próxima seção tratará esse componente com maior especificidade, juntamente com a criatividade e o jogo como meio de ensino do esporte.

3. Pedagogia do Esporte: da aprendizagem em forma de trabalho mecânico à aprendizagem lúdica criativa por meio de jogos

Ação de jogar nos esportes, como já foi destacado ao longo do texto, caracteriza-se notoriamente pelo uso de habilidades motoras abertas. Isso porque as situações problemas ocorridas no transcorrer do jogo são de natureza imprevisível e aleatória. O processo de aprendizagem mecânico voltado somente para a formação de habilidades motoras fechadas, na visão dos autores da Pedagogia do Esporte, tornou-se limitada.

No processo do ensino do esporte, quanto ao papel desempenhado pelo aluno, coexistem características pedagógicas contraditórias, como: a passividade e a atividade, a criação e a reprodução, a manutenção e a transformação, a criticidade e a acriticidade. Enquanto no Método Analítico as ações dos alunos caracterizam-se pela reprodução acrítica dos movimentos aprendidos, a Pedagogia do Esporte compreende que as características próprias da ação do jogar requerem, do aluno aprendiz, outra natureza de ação no processo de aprendizagem, sendo esta mais crítica, ativa e criativa. A partir desta análise, entendem que um processo pedagógico centrado em exercícios analíticos é insuficiente para as demandas do processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessa necessidade, o jogo é escolhido como principal ferramenta pedagógica. Todos os autores estudados vêem no jogo e no esporte a sua aproximação cultural, ao ponto de

Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014) falar em família de jogos com os pés, familiarizando o esporte futebol e as brincadeiras de ruas que utilizam os pés.

Sadi (2010) refere-se ao esporte como herdeiro do jogo, no sentido de filho que possui características físicas herdadas do pai. O livro “Jogo, corpo e escola”, produzido pelo Ministério do Esporte, destinado a formação de professores estagiários do PST, conta com dois capítulos escritos pelos professores João Batista Freire e Alcides José Scaglia, nos quais os autores apresentam conceitos importantes a respeito desta prática corporal.

Ferreira, Galatti e Paes (2005) descrevem que o jogo é um patrimônio cultural e, por meio dessa prática corporal, tem-se a oportunidade de retornar a origem do esporte, assim como a possibilidade de competir de forma adequada, sem excesso, com alegria e prazer, fatores que potencializam o interesse pela prática esportiva. Como a ludicidade está presente na ação de jogar, essa prática corporal possibilita ensinar o esporte proporcionando ao aluno uma melhor compreensão de sua lógica e, conseqüentemente, assimilação técnico-tática.

Para Greco e Benda (2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Costa (2013), o jogo é um elemento didático que permeia o processo didático-pedagógico, devendo ser explorado conforme as características evolutivas da criança, especialmente no que se refere à sua maturidade, evolução psicológica e cognitivo-social. Os autores supracitados explicam que, quando aplicado às crianças de 6-8 anos, o jogo deve oferecer a oportunidade de participar de jogos de perseguição, estafetas, dentre outros. Se a faixa etária for de 8-10 anos, pode-se desenvolver formas de jogos coletivos por meio de pequenos jogos, jogos de iniciação, grandes jogos (em alguns casos), ou jogos nas denominadas estruturas funcionais, aproximados à forma como a criança joga na rua, ou seja: 1 x 1; 1 x 1 + 1; 2 x 1; 2 x 2 + 1; 2 x 2; 3 x 2; 3 x 3 + 1; 3 x 3³¹.

O jogo como elemento metodológico é o que marca didaticamente as recentes propostas da Pedagogia do Esporte. Sadi (2010) chama atenção para o fato de que as crianças aprendem técnicas jogando, cabendo ao professor de Educação Física modificar os jogos de modo a proporcionar as aprendizagens necessárias. Em relação a esse detalhe faz o seguinte comentário: “tais modificações, nesta fase, envolve mudanças nas regras, nos equipamentos, no tamanho da

³¹ A proposta pedagógica trabalha com a figura do coringa nas estruturas funcionais. Esse é um jogador que participa de ambas as equipes. O que vai determinar a sua equipe é a posse de bola, ou seja, sempre joga pela equipe que a detém. A este jogador não é dado o direito de definir jogadas ou recuperar posse de bola. Trabalha em ações de passe com intuito de se criar superioridade numérica. Na rua, assemelha-se a situação em que o jogador utiliza o meio fio para fazer tabela. Por isso a forma exposta: 1 x 1 + 1, 2 x 2 + 1, 3 x 3 + 1.

equipe, nos placares e nas áreas de jogo” (p.31). O jogo, para o autor, está a serviço da aprendizagem, devendo o mesmo ter objetivos flexíveis que possibilitem a sua alteração e adequação de acordo com os praticantes e o que se objetiva aprender.

Greco e Benda (2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Costa (2013) organizam o currículo esportivo por meio da aprendizagem de jogos divididos em dois tipos: aqueles que proporcionam a aprendizagem incidental e aqueles que conduzem a aprendizagem intencional. As duas formas de aprendizagem já foram conceituadas no capítulo 1 deste estudo, portanto, optou-se apenas por destacar novamente a aprendizagem incidental nesta seção. A aprendizagem incidental tem como princípio partir das experimentações livres. Na ação de jogar, a criança aprende, mesmo sem que ela tenha essa intenção.

A criança joga para satisfazer a sua necessidade lúdica. No entanto, pelo simples fato de jogar, ela irá conhecer jogos da cultura infantil, suas regras, formas de participação ofensiva, defensiva e, no aspecto motor, irá desenvolver capacidades coordenativas e habilidades técnicas³², como a velocidade, agilidade, coordenação motora, equilíbrio dinâmico, recuperado, estático e formas de manipulação de implementos. A proposta visa resgatar a prática de jogos e brincadeiras de rua e, juntamente com essas, outras atividades lúdicas que possam ser experimentadas, construindo uma biografia do movimento no aprendiz.

Quando as crianças jogam também estão aprendendo e transformando os jogos e as atividades conforme o momento que estão vivendo, de acordo a situação, por exemplo: quando os colegas estão presentes, quem é escolhido como o ‘bom’, quem é o ‘perna de pau’, quem vai para o gol, quem será o capitão, quem escolhe..., quem será o primeiro no jogo ‘mãe da rua’, quem corre para ‘roubar a bandeira’, no taco ou ‘bente altas’ quem rebate.... Assim, jogando e brincando as crianças adquirem uma rica e variada quantidade de experiências motoras que lhes servem de base para a posterior aprendizagem dos esportes. O jogo é uma forma de aprendizado incidental rica e importante na formação integral (GRECO; SILVA, 2008, p.81).

Recorrendo novamente a Rousseau (1995) e a sua ideia de educação indireta e do valor das coisas para aprendizagem nas crianças, podemos destacar o jogo e o seu papel dado na aprendizagem dos esportes. Pois, para os autores da Pedagogia do Esporte, os elementos da cultura infantil, como a brincadeira e os jogos, tornam natural o processo de apropriação dos

³² Para aprendizagem motora, os autores organizaram o currículo dividido em capacidades coordenativas e habilidades técnicas, sendo que as capacidades coordenativas envolvem ações nas quais o Sistema Nervoso Central é solicitado a coordenar grupos musculares e segmentos corpóreos em ações motoras sobre pressão de tempo, pressão de precisão, pressão de complexidade, pressão de organização, pressão de variabilidade e pressão de carga. Já as habilidades técnicas estão relacionadas a executar ações organizando ângulos em que o implemento é lançado ou golpeado, controlando a força do passe, chute ou arremesso, reconhecendo o espaço e linha de direcionamento deste implemento (bolas, arcos, petecas etc.).

conhecimentos esportivos. “É aí que entra a eficácia de se recorrer às brincadeiras para ensinar os esportes. Se soubermos selecioná-las bem, elas poderão conter as habilidades básicas para os diversos fundamentos. E, ao praticá-las, as crianças estarão motivadas, já que estarão brincando” (FREIRE, 2004, p.40). Tal como aparece no romance pedagógico *Emílio ou da educação*, no qual o preceptor educa o garoto Emílio com brincadeiras, jogos e disputas lúdicas, sem regras rigorosas que tirariam seu poder de atração e divertimento.

Freire segue destacando o valor do jogo no processo pedagógico:

E é justamente esse descompromisso que permite que a gente seja irresponsável no jogo, que a gente corra riscos, que a gente possa errar e refazer. Crianças brincando de escolinha é uma coisa bem diferente de crianças cumprindo tarefas na escola de verdade. Na segunda, os erros são punidos gravemente, até com reprovações. Na brincadeira, fazemos chacota com os professores, somos bons e maus, fingimos o tempo todo e podemos errar à vontade, pois tudo pode ser desfeito e recomeçado (2004, p.100).

É o trabalho não estranhado, prazeroso oriundo do jogo que Freire está destacando. A pressão exercida sobre os jovens aprendizes no ensino tradicional dá espaço para a descontração e o prazer na metodologia que utiliza os jogos enquanto ferramenta metodológica. Como já foi relatada na seção anterior, a própria postura transmissiva do professor é alterada, não tendo a necessidade de fazer exposições e insistir em correções. A ação do jogar cumprirá essa função pedagógica se “em um determinado jogo, passando bolas, caso se crie uma situação onde passar se torna mais complicado, a tendência de todos é, para se adaptar, melhorar o passe. Os alunos melhoram não porque o professor manda, mas porque é necessário” (FREIRE, 2004, p.101).

Em um mundo marcado por pressões e modelos a serem seguidos, sem dúvida a capacidade criativa não é estimulada. O ser humano vive sobre coações de uma sociedade que valoriza o mérito e o acerto, o medo de errar faz com que as pessoas tendam a copiar práticas exitosas, tendo como consequência a esterilidade inventiva humana. O jogo na Pedagogia do Esporte busca cumprir o papel de estimular as transgressões do convencional, no sentido de arriscar algo inédito para as soluções das situações vividas nos jogos. Freire (2004) explica que não se cria sem transgredir:

Estou querendo dizer com isso, que nossos alunos devem ter liberdade para jogar, e que nós temos de ter competência para ensinar. Quando são livres para jogar, nossos alunos aventuram-se, correm riscos, tomam decisões, constroem novas possibilidades. Enfim, no jogo (que por natureza é transgressor), nossos alunos podem transgredir regras (não falo apenas das regras morais, mas também a dos gestos fixados, das organizações sociais). Lembre-se que os grandes jogadores de Futebol, Basquetebol, Handebol, dentre outros, costumam ser grandes transgressores. Fazem o inesperado, quando todos

esperam a normalidade, o padrão. E por fazerem o diferente, solucionam o principal problema do jogo: superar o adversário (FREIRE, 2004, p. 36).

Para ser criativo, o ser humano precisa acreditar que o novo, o inédito pode ser experimentado e, mesmo se o resultado desse arriscar não for exitoso, o erro não irá lhe custar críticas, ou alguma forma de castigo. O erro lhe oportunizará refletir sobre outras possibilidades de intervenção nas situações de jogo, outros modos de agir individual ou coletivamente. Esse agir irresponsável (paradoxalmente carregado de responsabilidade) parece estar na base conceitual do que é jogar, ou do que é jogo. Para Freire (2004), jogo pode ser conceituado como “qualquer atividade que não tenha uma utilidade aparente, que não se destine a cumprir uma tarefa, que não tenha um objetivo externo, pode ser considerada como um jogo” (FREIRE, 2004, p. 11).

O conceito apresentado por Freire (2004) chama a atenção, pois, se para ser jogo a atividade de jogar não pode cumprir um objetivo externo, o jogar presente nas teorias metodológicas da Pedagogia do Esporte é jogo? Pois, a intenção de utilizar o jogo nas diversas abordagens sempre esteve vinculada a aprendizagem dos elementos táticos e técnicos dos esportes. A aparente contradição, conceitualmente, será desfeita por Freire (2004) e Scaglia (2004-a) ao apresentarem outros conceitos e sentidos pedagógicos para essa prática corporal.

Para Freire (2004), em algumas situações o jogo desponta-se com a clara intenção de servir a metas educacionais, sendo controlado, domesticado, orientado de acordo com regras que o conduzem aos objetivos pretendidos. Já em outras situações, ele tem características indomáveis, perigosas, indisciplinadas. Nessas situações, o jogo é afastado dos círculos educacionais; chega a ser punido. “Esse a que me refiro por último não entra no contexto educacional. O que não quer dizer que não tenha o que educar, o que formar em quem o pratica, mas não se presta às regras do ensino formal” (FREIRE, 2004, p. 12). Se o jogo é uma estratégia de ensino, é fundamental conhecer com consistência teórica essa prática corporal - os textos de Freire (2004) e Scaglia (2004-a) tiveram esta pretensão: melhorar a fundamentação teórica, conceitual e filosófica sobre o jogo.

Freire (2004) chama atenção para que os professores que forem utilizar o jogo como ferramenta de aprendizagem o façam respeitando o jogo em sua essência e não colocando essa prática corporal humana como algo subalterno aos conteúdos escolares. O jogo não pode ser corrompido no sentido de alterar o propósito do jogar. No entanto, é necessário que o professor atue pedagogicamente a partir dos objetivos educacionais. “Se for para brincar na escola somente

do jeito que as crianças já brincam, sozinhas ou entre elas, não é preciso um professor. Quando o professor está presente, ele ajusta, sem deturpar, a brincadeira ao projeto da escola” (FREIRE, 2004, p. 41).

Percebe-se, pelas considerações de Freire (2004), que escolher o jogo como ferramenta pedagógica implica, para o professor, muito mais que uma simples opção metodológica didática. Implica, também, a necessidade do aprofundamento conceitual do que é jogo. Scaglia (2004-a) apresenta dois importantes conceitos sobre o jogo que auxiliam na sua compreensão. “Todavia, é necessário primeiro que façamos uma análise que destaque as diferenças entre jogo-livre e jogo-funcional, para assim ser possível o real entendimento de uma proposta pautada no jogo” (p.59). Para Scaglia, o jogo-livre caracteriza-se como fim nele mesmo: é espontâneo, lúdico, prazeroso. O autor estabelece uma perspectiva para essa forma conceitual de jogo que se assemelha a influência herdada do pensamento pedagógico de Rousseau:

Na visão dos educadores, principalmente os inatistas, possibilitaria, por si só, a aquisição de conhecimentos naturais, pois a educação em geral, influenciada por tais concepções, acreditava que tanto o conhecimento como o jogo: eram próprios da natureza dos seres humanos, em especial das crianças. Ou seja, esse conhecimento, em consonância à necessidade de jogar, já se encontrava em seus códigos genéticos; logo, a escola deveria apenas possibilitar estímulos e tempo para que os dons aflorassem (SCAGLIA, 2004-a, p.59).

O jogo livre, a partir de sua caracterização, pode sem dúvida contribuir com a formação humana e esportiva. Assemelha-se, inclusive, a ideia de aprendizagem incidental contida em Greco e Benda (1998), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Costa (2013). No entanto, entre os teóricos da Pedagogia do Esporte, existe o consenso que o jogar por si só não irá provocar as aprendizagens necessárias para a formação esportiva. Caso contrário, o ensino não necessitaria de planejamento. Seguiria o ideal pedagógico da Escola Nova³³. Os autores das diversas propostas metodológicas da Pedagogia do Esporte se apoiaram no jogo como estratégia metodológica e foram para além dele. Apresentam formas de jogo que podem ser definidas como jogo funcional.

Já o jogo-funcional surge como uma nova abordagem que literalmente utiliza-se do jogo. Opondo-se à forma citada anteriormente, atribui-se ao jogo valor utilitário no qual ele passa a ser visto apenas como veículo para se aprender alguma coisa que está além

³³ Para Libâneo (2008), a Escola Nova ou Pedagogia Renovada inclui várias correntes: progressivista (John Dewey), não diretiva (Carl Rogers), ativista espiritualista (de orientação católica), a culturalista, piagetiana, montessoriana e outras todas ligadas ao movimento da pedagogia ativa que surgiu no final do século XIX como oposição a Pedagogia Tradicional. “O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo” (p.65).

dele mesmo, além do efeito prazer. Logo, esta abordagem se pauta apenas na causa do jogo, ou seja, na aprendizagem (SCAGLIA, 2004-a, p.59).

Os autores da Pedagogia do Esporte buscam no jogo mais que uma ferramenta didática. Perceberam nele uma ligação simbiótica com o esporte, ou seja, uma aproximação histórica, cultural e genética, já destacada nos textos de Scaglia (2005-a, 2005-b, 2011), Sadi (2010) e Freire (2003). Scaglia (2004-a) chama a atenção para os cuidados pedagógicos que a Pedagogia do Esporte deve ter em relação ao Jogo Funcional:

Com certeza, os jogos elaborados pelo professor podem ter por objetivo o desenvolvimento de maneira prazerosa das habilidades de determinados esportes (ou o aprendizado de outras determinadas habilidades motoras). Entretanto, corremos o risco de cair em um tecnicismo mais elaborado (sofisticado), com uma nova roupagem (mascarado pelo lúdico), ou seja, o aluno joga apenas para aprender os gestos técnicos e não a dinâmica do jogo e mais uma avalanche de valores culturais (os quais devem receber um tratamento pedagógico) (p.64).

Scaglia (2004-a) segue expondo a sua ideia de que o jogo funcional nada mais é que sua utilização na prática educativa para outros fins que não apenas o do prazer imediato gerado por ele e suas circunstâncias. Caberá ao professor saber utilizá-lo com equilíbrio entre o aprender e o prazer (lúdico), não deixando que o jogar se transforme em um trabalho enfadonho. Caso isso aconteça, o jogo perderá a sua riqueza e principal característica, que é o prazer. “Já se o desequilíbrio for causado pelo lúdico, então temos um jogo que talvez não se encaixe às propostas da escola” (p.63).

O direcionamento do aprendizado deve ser garantido entre os sentidos lúdico e prazeroso, inerente à ação de jogar, sem que seja um fim em si mesmo, mas acompanhado de todo um planejamento sistematizado e ancorado em propostas educativas e formativas. “Enfim, temos um embate entre o jogo espontâneo (essencial) e o funcional (instrumental), que pode ser resolvido somente com uma boa dose de bom senso expressa na tentativa de se encontrar um equilíbrio entre a ludicidade (gerando prazer) e o trabalho (gerando aprendizagem)” (SCAGLIA, 2004-a, p.63).

O tratamento científico, conceitual e pedagógico dado ao jogo é um ponto que chama a atenção nas diversas propostas metodológicas da Pedagogia do Esporte. Evidenciando também a precariedade de domínio conceitual, histórico e pedagógico dessa prática corporal pelos profissionais de Educação Física, devido talvez a pouca valorização do jogo nas grades dos cursos de formação. O destaque apresentado apoia-se no modo como os autores foram apresentando os conceitos do jogo ao longo do texto, evidenciando os equívocos dados a esse

durante as aulas de Educação Física. “Quase sempre, em nossas aulas, o jogo entra como veículo pedagógico, ajudando-nos nos ensinamentos que queremos passar aos alunos. Aquilo que o jogo possui em si, que pode produzir transformações no jogador a partir do que é próprio do jogo, de maneira geral, ignoramos” (FREIRE, 2004, p.10).

Os conceitos de jogo livre e jogo funcional evidenciam a essência do que é jogar, associada à ideia do jogar para quê, só para o prazer, ou associar o prazer ao aprender. As propostas pedagógicas de Freire (2004) e Scaglia (2004-a) procuraram unir os sentidos destacados. A Pedagogia do Esporte, de forma geral, além de olhar o jogo cientificamente e pedagogicamente, visualizou as possibilidades de sua exploração para o desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, psicológicas, culturais, morais e educativas. Romper com o método tradicional do ensino olhando para o sujeito que aprende o esporte, implica em considerar o sujeito e o esporte na multiplicidade das relações formativas que envolvem o aprendiz e o conteúdo esportivo.

É a partir da tentativa de romper com o ensino mecânico, passivo, acrítico e reprodutivo do método analítico, que a Pedagogia do Esporte elaborou diversas propostas de intervenção pedagógicas. Justamente buscando um processo pedagógico mais criativo, ativo, consciente e crítico. Percebendo no jogo um caminho metodológico mais apropriado para a formação esportiva. No entanto, o próprio jogo é uma prática corporal pouco conhecida e dominada pelos profissionais de educação, possuindo elemento da cultura humana, fundamentações conceituais e sentido pedagógico que merecem melhor abordagem na formação inicial do profissional de Educação Física. Tal limitação pode vir a ser um elemento contraditório para o objeto, exigindo assim mais cuidados com a formação docente em relação a essa prática corporal.

4. Pedagogia do Esporte: da perspectiva educativa reducionista à perspectiva educativa ampliada

Gadotti (2012) relata que na dialética a natureza é um todo organizado e coerente com os objetos e fenômenos ligados entre si, estando esses condicionados e condicionando-se. Desse modo, a análise dialética deve ter em conta essa ação recíproca ao examinar os objetos e fenômenos, no sentido de compreendê-los em sua totalidade concreta. No princípio dialético da totalidade não só as partes se encontram em relação interna (interação), mas o todo também não

“pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (p.25).

Analisando as críticas feitas pelos autores da Pedagogia do Esporte ao Ensino Tradicional, principalmente aquelas direcionadas a sua metodologia, percebe-se a preocupação desses teóricos com a limitação do referido método no tocante a formação de competências humanas e esportivas necessárias para viver no meio social, assim como para compreender e utilizar o esporte em todas as suas dimensões. Santana (2005), a partir da Teoria da Complexidade, entende que a área da Educação Física sempre foi reducionista, no tocante a formação educativa, ao lidar com os conteúdos esportivos.

O esporte (parte) é um elemento cultural que compõe as práticas corporais humanas na sociedade (totalidade). O esporte (como todo de uma parte) tem suas dimensões educativas, rendimento, lazer e saúde (partes da totalidade de uma parte). O esporte de rendimento, no meio social, relaciona-se com as formas de acumulação de bens materiais, exploração humana, por meio de sua força de trabalho, eficiência técnica e tática e produtividade. O esporte, na sua dimensão de lazer, tem relação com o ócio, com a ocupação do tempo livre, com a recuperação das forças mentais do trabalhador e também com o processo de alienação. Já o esporte saúde relaciona-se a manutenção do estado saudável em uma sociedade capitalista que necessita que os indivíduos possuam um nível adequado de aptidão física, mesmo que tenham poucas horas de sono em razão das condições sociais (distância entre o local de trabalho e a casa do trabalhador, horas de trabalho em excesso) e que se alimente de forma inadequada (alimentação com excesso de sódio e gorduras).

O conteúdo esportivo, no ambiente escolar, necessita de uma estrutura metodológica que alicerce pedagogicamente o processo de ensino e aprendizagem em todas as dimensões supracitadas, propiciando aos educandos a apropriação do aprender a jogar, assim como a formação de conceitos sobre os determinantes históricos das práticas corporais esportivas e as suas relações com os dados da realidade caótica e contraditória. No ambiente escolar e fora dele, a Pedagogia do Esporte poderá contribuir como parte desse processo pedagógico, visto que a subárea visa à formação de competências humanas importantes para a formação da personalidade do indivíduo.

A palavra competência por si só não é fácil de defini-la. Fleury e Fleury (2001) realizaram análise conceitual dessa palavra a partir de suas origens em países europeus (Inglaterra e França)

e americanos (EUA e Brasil) e, a partir também de destinações ao seu uso no campo profissional e educacional, no seu estudo, vários conceitos foram apresentados e analisados. O conceito que será apresentado em seguida foi retirado do referido estudo e tem a sua origem nos Estados Unidos da América, centrado na área de administração e psicologia. Optou-se por apresentar o mesmo por entender que se assemelha a ideia de competência desenvolvida pelos teóricos da Pedagogia do Esporte.

Nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém (FLEURY; FLEURY, 2001, p.184).

A competência foi definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Podendo assim entender que os conhecimentos estariam relacionados à formação de conceitos, a compreensão histórica e cultural da origem do esporte e as sua a relação com mundo, com os dados da realidade e com os sujeitos que o praticam. Tal perspectiva de formação humana pode ser percebida nos aportes teóricos das correntes da Pedagogia do Esporte, fundamentada na Teoria Crítica; Teoria da Complexidade, Teoria das Inteligências Múltiplas, Teoria fundamentada nos Pilares da Educação para o Século XXI. Cada qual a partir de sua referência de mundo, de homem, de educação.

Para Scaglia e Souza (2004), ao ensinar o esporte, o professor deve partir de questões relativas ao método, ao conteúdo esportivo, ao sujeito a quem se destina a sua aprendizagem e para quem aprender o esporte. Após destacar esses elementos didáticos, opinam a respeito do sentido de formação humana que deve permear todas essas demandas pedagógicas:

Ou seja, cabe a essa distinta área, por meio de seus profissionais qualificados, responder pedagogicamente as questões relativas a: como ensinar esportes, o que ensinar dos esportes, para quem ensinar esportes e por que ensinar esportes, sendo que esse esporte deve ser entendido como um constructo cultural historicamente construído pela sociedade humana (p.11).

A formação da competência crítica a partir do seu reconhecimento enquanto sujeito histórico, associado à competência da interpretação dos determinantes e condicionantes materiais presentes na complexa relação humana na sociedade capitalista, ou seja, as competências reflexiva, histórica, cultural, interpretativa, fazem parte dos objetivos da Pedagogia do Esporte que teve influências a partir das teorias críticas.

A Pedagogia do Esporte, refletida a partir da Teoria da Complexidade, também busca a formação de múltiplas competências das quais algumas são teóricas. A compreensão do jogo a partir de suas características holonômicas implica reconhecer os determinantes culturais de um processo que não está acabado. Para Morin (apud SANTANA, 2005, p.13), “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”. Conhecer o esporte dentro dessa perspectiva de leitura do mundo indica que o processo formativo educativo deverá conduzir os aprendizes ao reconhecimento da ligação cultural e histórica dos jogos dentro de uma mesma família, reconhecendo os elementos que os ligam, como por exemplo: os gestos motores (chute, passe, domínio), assim como aqueles que os identificam particularmente (regras, ambientes de jogo).

A Pedagogia do Esporte proposta por Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005) é sustentada na teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Referindo-se especificamente a Inteligência Naturalista, Balbino e Paes (2005) descrevem que:

Esse tipo de inteligência, segundo Gardner (2000), refere-se ao conhecimento sobre o mundo vivo, incluindo a classificação de diversas espécies, identificando-as e reconhecendo a existência de outras, relacionamentos com os seres ou objetos, interação com espécies animais, sintonia com o mundo dos organismos, usando essas capacidades de maneira produtiva (p.151).

A partir do conceito acima, Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005) entendem que o aprendizado esportivo, a partir da Pedagogia do Esporte, pode conduzir os alunos a serem capazes de se interessar pelo ciclo de transformações que os jogos e a atividade física provocam no organismo, como forma de resposta adaptativa a eles. Com esse conceito, desenvolve-se a capacidade de entender as diferenças de desempenho que ocorrem no exercício quando comparado às participações de diferentes sujeitos.

A Pedagogia do Esporte, com aportes teóricos e filosóficos sustentados pela Teoria dos Fundamentos da Educação para o Século XXI, entende que para viver em mundo marcado pelo consumo, por ideais de belezas, pela intolerância e pela violência, torna-se fundamental a formação de certas capacidades reflexivas e conceituais nos alunos a partir da aprendizagem do esporte.

Outro aspecto bastante importante dessa formação integral é que os alunos sejam capazes de reconhecer e repudiar os aspectos negativos que envolvem as práticas corporais na sociedade, como, por exemplo, o uso de anabolizantes no esporte de rendimento, a busca do corpo idealizado pela mídia, a violência entre as torcidas, ou seja, pretende-se garantir a autonomia dos alunos para refletir, criticar e usufruir do conhecimento aprendido na escola (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA p.14).

São capacidades necessárias para atender às premissas “Aprender a ser” e “Aprender a viver juntos”. As duas premissas, apesar de terem objetivos distintos, se complementam. O aluno deverá aprender conhecimentos acerca de temas urgentes do seu cotidiano, como o uso de anabolizantes, conceito de corpo ideal, violência entre torcedores, diferenças étnicas, de modo a formar a sua própria opinião sobre os temas, posicionando-se criticamente, assim como ter a capacidade de tolerar e respeitar as diferenças religiosas, de gênero e de opção por time de futebol.

Analisando as competências relacionadas à aquisição de conhecimento, é possível perceber que a formação de certos conceitos implicará diretamente na adoção de novas formas de agir criticamente frente a demandas políticas, sociais, profissionais e esportivas. Assim como o respeito, a tolerância e a compreensão poderão ser formas de agir nascidas a partir da absorção e domínio dos conhecimentos relacionados a essas atitudes. Ainda há a valorização das práticas esportivas, reconhecendo-as enquanto produto cultural e ontológico do ser humano.

No entanto, existem outras competências atitudinais que são oriundas, não dos conteúdos, mas da metodologia proposta. Na seção anterior, a capacidade criativa já foi destacada. A criatividade é uma capacidade naturalmente atingida, visto que todas as propostas da Pedagogia do Esporte buscam romper com o ensino transmissivo. Freire (2004) valoriza a criatividade e entende que o jogo é um instrumento importante na criação de sujeitos portadores dessa capacidade.

Já foi destacado que para a Pedagogia do Esporte o jogo é importante fator de aprendizagem, pois substitui o caráter transmissivo do ensino, uma vez que ludicamente, enquanto a criança joga, o jogar desperta, sobre os aprendizes, as necessidades de ações a serem desenvolvidas. Eles compreendem porque devem executar certas formas de passar a bola em determinadas situações de jogo e por que é importante o seu domínio. Nesse mesmo sentido, Scaglia (1999, 2003) aponta que uma boa metodologia, respaldada por uma inovadora pedagogia, não é aquela que o professor demonstra um gesto para o aluno imitar e em seguida automatizar, mas é aquela que irá permitir o aprendiz vivenciar um processo de ensino-aprendizagem no qual, por meio da exploração, a criança construa não um gesto motor apenas, mas uma conduta motora fruto de sua competência interpretativa. O processo é de construção e não de cópia desprovida de sentido. A compreensão e a criatividade trabalham em parceria na maioria das propostas da Pedagogia do Esporte. Para Greco e Benda (2005):

As crianças e os adolescentes devem aprender ‘somente’ a jogar com liberdade, reconhecer e perceber situações de forma a compreendê-las desde o ponto de vista tático, junto com isso poderão incorporar, no seu conhecimento, diferentes formas de elaboração de regras de comportamento tático nos jogos (p. 27).

Criatividade, corresponsabilidade, cooperação são competências valorizadas na proposta pedagógica de Sadi (2010). A estruturação das aulas implicará, para os alunos, responsabilidades e atitudes. A ideia é de que os alunos aprenderão por meio de categorias de jogos, tendo o jogo como metodologia e a organização de mini-espços. Os discentes participam do processo organizando seus grupos, seus espaços, respeitando regras de conduta, de início e reinício dos jogos, ao mesmo tempo em que a metodologia instiga a sua criatividade em relação às situações problemas enfrentadas no transcorrer do jogo, reconhecendo formas de condutas motoras mais apropriadas. Para Sadi: “dentro do contexto de educação esportiva, a criatividade é um meio eficaz de resolução de problemas. Tanto professores como alunos podem extrair processos criativos e pouco convencionais do mundo dos jogos esportivos” (2010, p.53).

As competências desenvolvidas a partir dos domínios de certas habilidades³⁴, no tocante às recentes propostas da Pedagogia do Esporte, não podem ser discutidas separadamente da formação de certas competências conceituais (conhecimentos) e atitudinais (criatividade). Há um intercâmbio pedagógico entre essas dimensões da aprendizagem, no sentido de que o desenvolvimento de uma delas resultará também no aprimoramento das demais.

A partir de estudos de Bayer (apud GRECO; BENDA 2005, GRECO; SILVA 2008, GRECO; SILVA; SANTOS 2009, GRECO; MORAES; COSTA 2013), para os esportes coletivos são apontados parâmetros comuns, ou seja, elementos que permeiam todas as modalidades coletivas. São eles: a bola, espaço ou campo de jogo, objetivo de jogo (gol/ponto), colegas, adversários, público, arbitragem e regras de jogo e, por último, o parâmetro situacional. Os cinco primeiros parâmetros serão explorados metodologicamente na organização didática pedagógica do processo de ensino, alterando as formas desses elementos para a criação ou adoção de jogos, os quais conduzirão a aprendizagem. O último parâmetro é a aprendizagem tática, a qual poderá conduzir as aprendizagens técnicas necessárias. Em relação aos parâmetros situacionais, Greco, Silva, Santos (2009) destacam que:

Assim, os integrantes de cada equipe desenvolvem estratégias para, por exemplo, conquistar o gol. Para fazer o gol (**acertar o alvo**) é necessário: **transportar a bola**

³⁴ Nessa situação, as habilidades que estão sendo referidas são as motoras, relacionada ao desenvolvimento de gestos esportivos.

para o objetivo, que demanda **jogar coletivamente ou jogar em conjunto**. Portanto, quem tem a bola deve **reconhecer os espaços** que se apresentam no jogo para avançar, aproximar-se do alvo. Quem não tem a bola precisa **oferecer-se, orientar-se, ou seja, sair da marcação**, facilitando a ação do colega, criando opções para este lhe passar a bola. Pode-se com isso **criar superioridade numérica**, de forma a facilitar a obtenção do gol, não deixando o adversário proceder a defesa na ação; mas, caso seja necessário para **superar a ação do adversário**, quem está com a bola pode fintar, criar chance de gol (p.173, grifos do autor).

Para Greco e Benda (2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009) e Greco, Moraes e Costa (2013) todo o jogo esportivo coletivo irá necessitar que os jogadores resolvam certas situações problemas, como a forma correta de acertar o alvo (gol, cesta, piso, objetos). Para chegar a este fim, os atletas terão que, individualmente ou coletivamente, transportar a bola até próximo ao alvo. Para isso, terão que executar formas de jogar coletivamente (trocas de passes, criar superioridade em relação ao adversário) ou individualmente (fintas, ou outro meio de ludibriar o adversário e passar por ele). O próprio avanço no campo de jogo adversário e seu próprio implicará em uma capacidade de reconhecer espaços que podem ser conquistados ou devem ser protegidos. Os autores supracitados denominam essas competências táticas como **capacidades táticas básicas** e elas representam conhecimentos a serem assimilados no processo formativo esportivo.

Como dito, o processo pedagógico deve conduzir os alunos/atletas ao domínio dessas competências conceituais, as quais resultarão em formas de agir coletivamente nos jogos. Sadi (2010) trabalha com os conceitos de “Unidades Funcionais” ou “blocos de orientação”. Pedagogicamente e conceitualmente têm o mesmo sentido que as capacidades táticas básicas. Representam conteúdos táticos a serem aprendidos.

A ideia pedagógica é criar condições para que os alunos executem a correta leitura do jogo, que sejam capazes de entender a dinâmica do jogo, reconhecendo de acordo as ações da equipe contrária, quais são as melhores opções de escolhas de suas ações individuais ou coletivas para contrapô-las. Greco, Silva (2008) e Greco, Silva e Santos (2009) definem essa capacidade como pensamento convergente, ou seja, a verificação das melhores alternativas para a resolução do problema tático no jogo e o pensamento divergente relacionado á determinação de várias possibilidades para atacar ou defender conforme as ações do adversário na situação de jogo.

A superação da perspectiva educacional reducionista é um importante ponto a ser destacado nas propostas metodológicas da Pedagogia do Esporte. O ser humano é visto em sua

totalidade a partir de uma visão formativa holística. Visão associada às múltiplas possibilidades educativas inerentes à formação esportiva, as quais recebem também a devida atenção científica.

Diversas propostas pedagógicas foram desenvolvidas centradas no sujeito que aprende e nas suas necessidades educativas, buscando perceber como o esporte pode participar desse processo, ao mesmo tempo em que não tenha nenhum tipo de desvalorização em relação ao ensino de seus conteúdos. Ao contrário, ao assimilar os conhecimentos táticos e técnicos dessa prática corporal, diversas competências humanas poderão ser estimuladas.

Por fim, o esporte compreendido como um dos fenômenos socioculturais mais importantes da atualidade, inserido em diversos contextos e espaços educativos, implica, por parte do profissional de Educação Física, o cuidado pedagógico para o seu ensino, não podendo ser negligente com o seu domínio teórico e pedagógico. Nesse sentido, os estudos da subárea da Pedagogia do Esporte mostram-se relevantes, no sentido de subsidiar a área com aportes teóricos e didáticos que possibilitem avanços no ensino e a correta intervenção docente na sociedade.

Se no método Analítico apenas o esporte é focado e sua aprendizagem tem como fim a reprodução para o lazer, ou para manutenção do estado saudável, ou no rendimento atlético, a Pedagogia do Esporte olha para o sujeito que pratica o esporte e percebe nele as diversas capacidades cognitivo-conceituais, motor-procedimentais e valorativas-atitudinais a serem desenvolvidas. Tais competências, vinculadas à compreensão do jogo esportivo e, conseqüentemente, dos esportes relativos ao domínio tático e técnico de suas ações de jogo na forma individual e coletiva. No entanto, as competências avançam no sentido de situar o sujeito no mundo ao qual pertence, preparando-o para relacionar-se com o meio social, transformando-se, adaptando-se, inserindo-se nesse.

O capítulo final deste estudo terá como meta principal a explanação de nossa idéia pedagógica para o ensino do esporte. Tal propositura representa um esforço no sentido de unir duas grandes influências teóricas pedagógicas que impactaram em nossa formação docente.

CAPÍTULO IV

BASES TEÓRICAS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE: sínteses finais

O quarto capítulo representa um esforço de síntese no sentido de relatar sobre as principais questões investigadas no estudo. Para tanto, sinteticamente será novamente exposto as bases teóricas que influenciaram as diversas correntes da Pedagogia do Esporte no Brasil e as suas perspectivas educativas, para em seguida ser apresentada uma breve e sintética análise contextual e histórica do surgimento das recentes correntes da Pedagogia do Esporte no Brasil.

O capítulo é finalizado com a nossa concepção de Pedagogia do Esporte, fruto da junção da proposta de ensino do esporte de Sadi e da Teoria Desenvolvimental de Davidov. São apontamentos pedagógicos iniciais, realizados com intuito de fazer aproximações didáticas do pensamento dos dois teóricos e assim pensar a Pedagogia do Esporte enquanto ferramenta de formação de conceitos científicos do esporte no ambiente escolar.

1. Pedagogia do Esporte no Brasil: algumas sínteses sobre a sua base teórica e concepções educativas

A Pedagogia do Esporte, nas últimas décadas, vem despertando, no meio acadêmico, o interesse pelo estudo de seu objeto de conhecimento, ou seja, metodologias de ensino do esporte. Apesar dos estudos terem se avolumado nas últimas décadas, essa subárea da Educação Física é de recente constituição epistemológica. É no final da década de 1960 e início da década de 1970, na Universidade Loughborough (Inglaterra), que Werner, Thorp e Bunker desenvolveram uma nova abordagem para o ensino dos jogos, conhecida como Teaching Games for Understanding (TGfU), cuja tradução indica “Ensinando os Jogos pela Compreensão”. Esse conceito pedagógico teve continuidade na década de 1980, em Kent – Ohio nos Estados Unidos da América, a partir de estudos realizados por Griffin, Oslin e Mitchell.

No Brasil, no fim da década de 1990, Greco e Benda (1998) publicaram a sua proposta de formação esportiva conhecida como “Iniciação Esportiva Universal” e, posteriormente, Renato Sampaio Sadi, Adriano José de Souza, Roberto Rodrigues Paes, Riller Silva Reverdito, Larissa

Rafaela Galatti, influenciados pela teoria do TGfU e pela teoria pedagógica dos escritores portugueses Júlio Garganta, Amândio Graça e Isabel Mesquita, iniciaram seus estudos.

Os professores João Batista Freire e Alcides José Scaglia buscaram, também no jogo, a sua inspiração metodológica e filosófica, mas a influência principal foi o ambiente cultural dessa prática corporal, a sua ligação com período da infância e a simbiose com os esportes. Hermes Ferreira Balbino e Roberto Rodrigues Paes, inspirados pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, percebem, nos Jogos Desportivos Coletivos, o ambiente propício para a estimulação dessas capacidades de raciocínio.

Uma das questões que o estudo objetivou atingir foi o mapeamento dos principais autores que estão produzindo no Brasil dentro da temática da Pedagogia do Esporte. Como resultado, todos os autores citados nos parágrafos anteriores, com destaque para as autoras Vilma Leni Nista-Piccolo, Suraya Cristina Darido e os autores Antônio Coppi Navarro, Paulo César Montagner, Amauri Aparecido Bássoli Oliveira e Wilton Carlos Santana que são aqueles cujo número de publicações aparece com maior ênfase na subárea. Ao todo foram identificados 179 autores com publicações. Reconhece-se que esse número deve ser ainda maior, tendo em vista que o estudo trabalhou com uma amostra significativa, mas não o total do universo das produções.

Tinha-se como intuito também conhecer quais são os autores-base que dão sentido filosófico e epistemológico aos estudos das diversas propostas metodológicas da Pedagogia do Esporte. Para responder essa questão, partia-se do entendimento que os autores ingleses, americanos e portugueses já citados não seriam considerados, pois, essa parte da resposta já estava dada. Objetivava-se, então, conhecer os autores vinculados a outras áreas do conhecimento, como a pedagogia, filosofia, psicologia, biologia etc. Os professores José Carlos Libâneo e Paulo Freire aparecem organizando o pensamento pedagógico nos textos de Souza e Scaglia (2004) e Sadi (2010). O psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky norteia os estudos Nista-Piccolo (2001, 2014) e Nista-Piccolo e Schiavon (2005), Souza e Scaglia (2004).

O americano e estudioso da área da psicologia Howard Gardner é a principal referência teórica no pensamento pedagógico em Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005). Também na área da psicologia, a Teoria Psicogenética do biólogo e matemático suíço Jean Piaget influencia o pensamento pedagógico de Souza e Scaglia (2004) e Freire (2003, 2004, 2012), Freire et al. (2005). Scaglia, apesar de demonstrar ser influenciado pelos autores da área da psicologia em

seus mais importantes estudos (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014), teve no filósofo francês Edgar Morin a sua principal referência de pensamento pedagógico e concepção de mundo. Morin também irá sustentar o pensamento pedagógico de Santana (2005) e de González, Darido e Oliveira (2014-a, 2014-b, 2014-c, 2014-d), muito embora estes não façam citações do referido autor, mas apresentam ideias pedagógicas e conceitos educacionais oriundos dos Fundamentos da Educação para o Século XXI da UNESCO. Para a fundamentação dessa proposta, a referida instituição pediu para o filósofo francês que desenvolvesse uma concepção educativa. A partir dessa solicitação resultou a produção do livro: Os sete saberes necessários a educação do futuro.

Já nos estudos de Greco e Benda (1998, 2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Costa (2013), Ferreira, Galatti e Paes (2005) e Vieira, Vieira e Krebs (2005) o autor cujo estudo aparece com frequência na construção das propostas metodológicas é David L. Gallahue, reconhecido na área por propor a Educação Física na perspectiva desenvolvimentista. A partir da identificação destes autores base, seria possível a resposta para outra questão a ser solvida no estudo, ou seja, quais grandes áreas do conhecimento sustentam as propostas pedagógicas do ensino do esporte.

Na pedagogia crítica, a filosofia e a política marxista marcam o pensamento pedagógico de Sadi et al. (2004-a, 2004-b, 2010). A psicologia vai compor a organização do pensamento pedagógico de Scaglia e Souza (2004), Nista-Piccolo (2001, 2014), Nista-Piccolo e Schiavon (2005), Balbino (2001), Balbino e Paes (2005), Freire (2003, 2004, 2012), Freire ET al. (2005). Também vinculado á área de conhecimento da psicologia, mas tendo como objeto de estudo o desenvolvimento humano, seus aportes teóricos influenciaram as propostas pedagógicas de Greco e Benda (1998, 2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Costa (2013), Ferreira, Galatti e Paes (2005) e Vieira, Vieira e Krebs (2005). A pedagogia e a filosofia pós-moderna estruturam as proposta de ensino do esporte de Santana (2005), Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014) e González, Darido e Oliveira (2014-a, 2014-b, 2014-c, 2014-d).

Todo este processo investigativo teve por objetivo central criar um arcabouço teórico e conceitual que possibilitasse a resposta da pergunta síntese (problema), qual seja: a articulação da base teórica com a proposta pedagógica presente nas diversas correntes da Pedagogia do Esporte aponta para quais perspectivas educacionais? Para tanto, inicialmente tinha-se que identificar a base teórica que constituía as diferentes correntes da Pedagogia do Esporte, para então perceber

as concepções de mundo, homem, de educação, de ensino e aprendizagem oriundos da articulação pedagógica metodológica das referidas propostas.

Foram identificadas propostas da Pedagogia do Esporte influenciadas pelas teorias críticas. Nas propostas metodológicas de Nista-Piccolo (2001 e 2014), Nista-Piccolo e Schiavon (2005) e em parte de Scaglia e Souza (2004), pode-se notar a compreensão do sujeito da aprendizagem, como um ser histórico, determinado culturalmente, reflexo do meio cultural e histórico no qual está inserido. Nesse sentido, o processo formativo educativo busca mediar a sua formação esportiva, criando Zonas de Desenvolvimento Proximal que possibilitem o professor intervir, conduzindo os alunos dos conhecimentos cotidianos para os conhecimentos científicos.

Em Sadi et al (2004-a, 2004-b), a sua concepção de mundo revela a compreensão de uma sociedade dividida por classes, sendo o esporte um direito e uma ferramenta de desenvolvimento social, cultural e humano da classe trabalhadora. Em sua proposta pedagógica, toda a organização didática metodológica busca a formação de homem capaz de buscar o conhecimento por meio de reflexões e experimentações no meio, tendo o jogo como elemento estruturante. O professor e o jogo atuam como elementos mediadores entre o aluno e o conhecimento.

Em algumas das propostas da Pedagogia do Esporte, foram identificadas bases teóricas influenciadas pela teoria Psicogenética de Jean Piaget. Freire (2003, 2004, 2012), Freire et al. (2005), Souza e Scaglia (2004), apoiados nos conceitos piagetianos, apresentam uma organização didática para o ensino do esporte em que a intervenção pedagógica deverá partir de estruturas cognitivas já existentes, criadas pela experimentação de jogos e de brincadeiras populares.

Já em Greco e Benda (1998, 2005), Greco e Silva (2008), Greco, Silva e Santos (2009), Greco, Moraes e Costa (2013), Ferreira, Galatti e Paes (2005) e Vieira, Vieira e Krebs (2005), as propostas pedagógicas estão apoiadas nos estudos desenvolvimentistas de Gallahue e, influenciados pela teoria construtivista, organizam o processo pedagógico por meio de etapas de formação motora. O sujeito da aprendizagem é visto como alguém que possui fases de desenvolvimento com características próprias para cada idade que devem ser consideradas na articulação do processo pedagógico, buscando desenvolver as suas potencialidades próprias para cada idade.

Balbino (2001) e Balbino e Paes (2005), apoiados nos estudos de Howard Gardner, compreendem o sujeito de aprendizagem como alguém dotado de múltiplas inteligências que só precisam ser estimuladas de modo apropriado. Nesse processo, os Jogos Desportivos Coletivos

oportunizam um ambiente para exploração dessas capacidades intelectuais. Em todas essas perspectivas existe um ideal de homem a ser atingido e sua correta estimulação ou adaptação ao meio possibilitará que seu potencial seja atingido.

As teorias pedagógicas e filosóficas pós-modernas irão influenciar o pensamento pedagógico de Santana (2005), Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014) e González, Darido e Oliveira (2014). A partir do pensamento complexo, Santana (2005) crítica o fato de historicamente a área Educação Física ter trabalhado com o conteúdo esporte de forma reducionista. O autor entende que o esporte possibilita a formação educativa do homem em múltiplos aspectos. O que acontece é que a Educação Física sempre elegeu apenas um aspecto educativo para ser desenvolvido, desconsiderando os demais. Ao final de sua proposta, aponta para vários autores da Pedagogia do Esporte que consideram a formação holística do homem ao ensinar o esporte.

O processo de educação esportiva irá exigir, do professor de Educação Física, a substituição do pensamento que isola e separa por uma forma de pensar que distingue e une. No pensamento complexo, a ordem e desordem, apesar de serem antagônicas e autônomas, são inseparáveis, dependentes, portanto, complementares. Os docentes acostumados com a ideia de ordem, como uma lei vinculada à estabilidade, constância e regularidade, ao trabalharem com os Jogos Desportivos Coletivos, necessitam aprender a lidar com o conceito de desordem ligado à aleatoriedade e a imprevisibilidade. Daí surge a necessidade da substituição de um método centrado somente na aprendizagem de habilidades motoras fechadas por metodologias que impliquem também na assimilação de habilidades motoras abertas, mas bem adaptadas às situações vivenciadas ao ambiente de jogo.

A teoria da Complexidade norteia o pensamento pedagógico de Scaglia (2003, 2005-a, 2005-b, 2011, 2014). O autor acredita que, a partir das semelhanças na família dos jogos e brincadeira com os pés, provenientes do padrão organizacional dessas unidades complexas (jogos), quando o aluno aprender elementos de um jogo da família, essa aprendizagem criará condições para a formação de esquemas motrizes que poderão contribuir para assimilação de todos os jogos pertencentes ao universo de jogos/esporte da família.

A visão de mundo está estruturada justamente sobre os conceitos de ordem e desordem articulados. Tanto a ordem como a desordem, apesar de serem antagônicas e autônomas, não podem ser compreendidas separadamente, valorizando uma sobre a outra, para compreender o

mundo real. Cada qual influencia e é influenciada pela outra. Desse modo, para analisar os conceitos de homem, educação, aprendizagem e ensino, significa olhá-los a partir da perspectiva de interação. Significa, por exemplo, analisar o homem presente em um sistema aberto, no qual todos os outros elementos o influenciam e, conseqüentemente, são influenciados.

Os Fundamentos da educação para o Século XXI da UNESCO influenciam o pensamento pedagógico esportivo em González, Darido e Oliveira (2014). Os Pilares da Educação Mundial articulam-se por quatro premissas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. O processo educativo visa a articulação da formação esportiva com a formação de capacidades humanas, para viver em um mundo regido pela indução ao consumo, pela formação de valores questionáveis (ideal de corpo, ideal de beleza, pelo ter e não pelo ser), pela diversidade cultural, por conflitos, pela incerteza, pela necessidade de superação do quadro de violência urbana.

A concepção de mundo indica que essa perpassa por constantes crises de relacionamento entre os sujeitos. Tais anormalidades geram comportamentos agressivos, intolerantes, autodestrutivos. A concepção de homem, para viver neste mundo, indica que ele deve ser um homem cidadão. A cidadania é o grande eixo norteador, alicerçada no comportamento ético, na capacidade de tolerar as diferenças, suportar as incertezas, cuidar do planeta, saber lidar com as imposições do consumo. Homem crítico ao ponto de se posicionar frente às imposições e o modismo presente no cotidiano. Adaptar se ao mundo, mas sem a perspectiva de atuar transformando sua realidade. A concepção de educação é a holística, integral. Atingida por um processo educativo democrático, ativo, em que o sujeito atue no meio e, a partir dessas ações, adquira novas atitudes necessárias para lidar com as intempéries do mundo.

Apesar das propostas pedagógicas dos autores investigados apontarem para uma base teórica específica, em algumas de suas produções, foi possível constatar que há diálogo entre as diferentes correntes da Pedagogia do Esporte, assim como também há múltiplas influências teóricas e conceituais educativas nas proposituras. O professor Alcides José Scaglia no texto em que escreveu junto com o professor Adriano José de Souza, foram identificadas influências das teorias: Histórico Cultural de Vygotsky e Psicogenética de Jean Piaget. Já nos seus estudos desenvolvidos individualmente, a grande referência teórica é o filósofo Edgar Morin, mas mantendo-se a influência de Jean Piaget.

Já os textos de Greco e Benda, publicados em 1998, com olhar para a Educação Física Escolar, foram produzidos em um período histórico quando o contexto acadêmico e social da área era permeado por conflitos. Diversas abordagens foram desenvolvidas no final da década de 1980 e início da década de 1990, sem que de fato trouxessem para os professores um arcabouço pedagógico didático suficiente para o trato do esporte no ambiente escolar, a fim de superar o ensino técnico tradicional (Método Analítico).

A Educação Física, a partir da incorporação em seu currículo de disciplinas das Ciências da Psicologia, Ciências Sociais, acaba por ampliar as possibilidades de intervenção no ensino de seus conteúdos. É a partir dessa ampliação que surge às possibilidades de propostas de intervenção relatada pela professora Nista-Piccolo em sua publicação no ano de 1999, republicada em 2001³⁵. O estudo, conforme descrito anteriormente, apoiava-se na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky e relatava sobre o ensino de ginástica em um projeto de extensão na FEF Unicamp.

No ano de 2003, o Partido dos Trabalhadores vence a eleição presidencial. O presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva escolhe como Ministro de Esportes o médico e político Agnelo Santos Queiroz Filho. É nesse momento histórico que os (as) professores (as) Alcides José Scaglia, João Batista Freire, Mara Barbosa Medeiros, Renato Sampaio Sadi, Juarez Sampaio, Marcelo de Brito e Suraya Cristina Darido formam a Comissão de Especialistas em Educação Física, com objetivo de produzir material didático formativo que subsidiará a formação continuada de professores e estagiários trabalhadores do Programa Segundo Tempo. Nesse processo de capacitação, outros importantes professores participaram, como o professor Juan Pablo Greco, Novellino Benda, Roberto Rodrigues Paes.

Nesse contexto, o Brasil viveu um momento histórico novo, no qual um trabalhador metalúrgico assumiu a presidência sob a sigla de um partido de esquerda. Somado a esse contexto democrático, um grupo de professores oriundo de várias IES do cenário acadêmico nacional, se punham a desenvolver um material didático para um programa de fomento do esporte com fins sociais³⁶, voltado para a clientela de baixa renda. Todo esse cenário implicou que as publicações ocorridas nos anos de 2004 e 2005 apresentassem a sua fundamentação teórica diversificada.

³⁵ A obra por nós estudada foi de 2001.

³⁶ O PST – Programa Segundo Tempo ocorre prioritariamente em escolas públicas. Além de fornecer o material esportivo, a capacitação técnica e o pagamento dos estagiários, também oferece verba para lanche das crianças. O pagamento dos professores é feito pela instituição que firmou o convênio com Ministério do Esporte.

Pode-se afirmar também que esse momento histórico foi extremamente rico no que tange a quantidade e a qualidade da produção bibliográfica sobre o tema.

A partir de 2008, ainda com o Partido dos Trabalhadores à frente do governo federal, dos professores já citados, somente o professor Greco seguiu produzindo para o referido programa. Os demais professores seguiram produzindo de acordo com o seu ambiente acadêmico, sendo esses o contexto de produção até a atualidade. Assim sendo, as atuais correntes da Pedagogia do Esporte são frutos de esforços de parte dos autores que constituíram aquele grupo de especialistas do Ministério do Esporte, reunidos nos anos de 2004 e 2005 e outros mais que passaram a fazer parte dos seus grupos de estudo nas universidades e no Ministério dos Esportes.

A partir da leitura e estudos desenvolvidos e da própria experiência profissional acadêmica com a Pedagogia do Esporte, tentaremos, na próxima seção, descrever um pouco sobre a Pedagogia do Esporte na nossa perspectiva teórica e educacional.

2. Pedagogia do Esporte Formando Conceitos Científicos: uma tentativa de aproximação didática com a teoria Desenvolvidamental

A ideia pedagógica, exposta nessa parte do estudo, é fruto de duas grandes influências teóricas que impactaram nossa formação docente: a Pedagogia do Esporte proposta por Renato Sampaio Sadi, fundamentada no TGfU e a Teoria Desenvolvidamental de Davídov. A partir do exposto, pode-se entender que a proposta de ensino dos esportes a seguir vincula-se à Educação Física Escolar. Como estratégia de exposição, primeiramente serão detalhados os elementos didáticos e teóricos da Teoria Desenvolvidamental de Davidov para, em seguida, ser apresentada a exposição teórica da Pedagogia do Esporte, de modo a revelar como as teorias se fundem no nosso pensamento para o ensino do esporte no ambiente escolar.

Para Davídov (1988), a generalização é uma via fundamental para a formação de conceitos junto aos escolares. Os livros didáticos oferecem caminhos aos professores para o desenvolvimento e verificação da abstração de conceitos nos alunos. Assim, os manuais didáticos encaminham situações pedagógicas escolhidas pelo professor nas quais os alunos vão analisar e comparar uma quantidade elevada de objetos semelhantes ou iguais e examinar qualidades isoladas de diferentes objetos, sem se determinar as diferenças existentes entre eles. Desse modo, o geral é percebido como algo invariante que define as diversas propriedades dos objetos da

classe dada e o seu essencial. Geral e essencial são vistos com o mesmo sentido. Para Davídov (1988, p.61), a generalização

Deve ser examinada em uma relação inseparável da operação de abstração. A separação de uma certa qualidade essencial como comum inclui sua desmembração de outras qualidades. Isto permite à criança converter a qualidade geral em um objeto independente e especial das seguintes ações (a qualidade geral se designa com alguma palavra). O conhecimento do comum, sendo o resultado da comparação e de sua fixação na palavra, sempre é algo abstrato, imaginável.

Isto é, para Davídov (1988), a generalização deve conduzir os alunos à operação de sistematização (ou classificação), de modo que as crianças possam compreender os esquemas de classificação que refletem as correlações dos conceitos em uma ou outra área do conhecimento. A generalização conceitual: no processo de estudo e de atividade prática, o homem utiliza diversas regras de ação. A condição para a aplicação da regra é a situação concreta. O objeto único é sua referência prévia a uma determinada classe comum. Por isso, é necessário saber "ver" esse comum em cada caso concreto e único. O meio mais eficaz, que está na base dessa aptidão, é os sistemas de generalizações conceituais que possibilitam separar os traços identificadores precisos e unívocos de umas ou outras classes gerais de situações ou objetos.

Davídov segue relatando que os programas de ensino geralmente conduzem os alunos a generalização por meio da observação e do material concreto, acessado sensorialmente de forma direta e transmitida pelo docente. Isso porque o enfoque indicado da psicologia, da didática e dos métodos de ensino acerca da abstração, da generalização e da formação do conceito nos escolares corresponde à interpretação lógica formal dessas operações mentais.

Para Davídov, na generalização conceitual empírica, não ocorre à separação das particularidades essenciais do objeto e a conexão interna de seus aspectos. Essa generalização não vai assegurar, no conhecimento, a necessária separação entre os fenômenos e a essência. De tal modo, as propriedades externas dos objetos, a sua aparência é tomada como a sua essência. A lógica formal tradicional e a psicologia pedagógica acabam por descrever somente os resultados do pensamento empírico, que resolve as tarefas de classificar objetos segundo seus traços externos e identificá-los. Os processos de pensamento se limitam a, primeiro, comparar os dados sensoriais concretos, com a finalidade de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação. Em segundo lugar, ocorre à identificação dos objetos sensoriais concretos com a finalidade de incluí-los em uma ou outra classe.

A Teoria Histórico-Cultural, a qual a Teoria Desenvolvimental está vinculada, acredita que a base de todo conhecimento humano é oriunda da atividade objetual-prática, produtiva, ou seja, o trabalho. Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento humano tem suas origens nas particularidades da atividade laboral humana. Para Davídov (1988), os objetos da natureza surgem para o homem como objetos e meios de empregá-los no processo de transformação da natureza. O emprego de instrumentos de trabalho pressupõe a formulação de uma finalidade e essa, como imagem ideal do produto exigido, que vai cumprir uma determinada função.

Davídov (1988) explica que os objetos dados serão introduzidos pelas pessoas em sistemas de outros objetos. Ao interagir com esses, obtém-se uma determinada forma de movimento, superando, assim, a sua ação de imediatez e passa a ser mediado pelas relações do sistema. Desse modo, destacam-se duas circunstâncias. Primeira: a reprodução vai ocorrer diversas vezes em condições e situações externas mais ou menos variáveis. Segunda: as pessoas vão transmitir umas às outras, de geração em geração, os procedimentos dessa atividade. Para efetuar essa transmissão, é necessário utilizar os exemplares desses procedimentos. Ambas acabam por exigir, das pessoas, a separação e a fixação somente das condições decisivas, verdadeiramente indispensáveis, de reprodução de uma ou outra forma de movimento dos objetos. As condições casuais são descartadas, permanecendo somente aquelas que realmente determinam os procedimentos da atividade, representados em seus modelos sociais. A transformação dos objetos no processo do trabalho põe em evidência suas propriedades internas essenciais: as formas indispensáveis de seu movimento. Ou seja, os seus conceitos nucleares.

Segundo Libâneo (2011), para a Teoria de Ensino Desenvolvimental, o bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento mental dos alunos, promovendo a sua capacidade e habilidade de pensar. Assim, para Davídov, a aprendizagem está assentada no conhecimento teórico científico. Libâneo (2011, p.94) descreve que:

O ensino, portanto, propicia a apropriação da cultura e da ciência, e o desenvolvimento do pensamento, por meio da formação e operação com conceitos. São dois processos articulados entre si, formando uma unidade: Podemos expressar esta idéia de duas maneiras: [i] à medida que o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice versa. [ii] Enquanto forma o pensamento teórico-científico, o aluno desenvolve ações mentais mediante a solução de problemas que suscitam sua atividade mental.

Davídov (1988), após descrever críticas sobre o ensino baseado método científico positivista, posiciona-se a favor de que os métodos de ensino devam levar os estudantes a

desenvolverem a sua capacidade de pensar e agir, de modo que se apropriem das formas de como o conhecimento foi produzido, a partir da lógica de análise contida no método Materialista Histórico-Dialético. Skatkin desenvolve críticas sobre a forma de ensino que envolve apenas a memorização, de modo passivo, recebendo do professor o conhecimento já pronto. Indica que a assimilação do conhecimento poderá ocorrer a partir de um processo cognitivo desenvolvido por meio de tarefas. “O aspecto principal desta exposição consiste em que o professor não somente comunica às crianças as conclusões científicas finais, mas, em certo grau, ele também reproduz o caminho pelo qual estas conclusões foram alcançadas” (DAVÍDOV, 1988, p.93).

Para Davídov, o professor, demonstrando o caminho percorrido pelo pensamento científico, oportuniza situações pedagógicas que conduzam os alunos a seguirem o caminho do pensamento dialético na construção do conhecimento, ou seja, a exposição do conhecimento baseada no problema, por meio de método de ensino que implique em uma atividade de aprendizagem na qual os alunos descubram as fontes objetivadas e a origem de determinados conceitos, levando-os a superar o formalismo dos conteúdos.

Citando Marx, Davídov (1988) anuncia que o método de exposição do conhecimento científico se difere do método de investigação. A procura da realidade inicia-se com o exame da diversidade sensorial concreta dos tipos particulares do movimento do objeto e dirige-se para a revelação de sua essência. A exposição dos resultados da investigação, tendo o mesmo conteúdo objetivo, desenvolve-se dessa base universal já encontrada, para a reprodução mental de suas manifestações particulares, conservando a unidade interna dessas (sua natureza concreta).

A atividade de aprendizagem nos escolares se estrutura, em equivalência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Assim o pensamento dos alunos neste processo da atividade de aprendizagem, de certa forma se assemelhará ao raciocínio dos cientistas que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações e conceitos teóricos substantivos que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto.

Davídov (1988) explica que a ascensão do abstrato ao concreto pelos escolares ocorre da seguinte forma: qualquer matéria de ensino, com o auxílio do professor, deverá ter seu conteúdo analisado pelos alunos, identificando neste a relação geral e principal (conceito nuclear – essencial), descobrindo, ao mesmo tempo, que essa relação se manifesta, também, em outras relações encontradas na matéria. Ao registrar, de alguma forma, essa relação geral identificada,

os alunos constroem uma abstração substantiva. Na continuidade do estudo da matéria, os alunos constatarem que a relação geral encontrada se manifesta em outras relações particulares e assim chegam a uma generalização substantiva.

Em relação à Pedagogia do Esporte, como já descrito anteriormente Sadi, Sacco e Costa (2008) utilizam as bases teóricas do livro **Teaching games for understanding: Theory, research and practice** (1997), escrito pelos autores Linda L. Griffin e Joy L. Butler. Para essa abordagem, os princípios operacionais do esporte podem ser divididos em jogos com quatro categorias: jogos de invasão, jogos de rede/parede, jogos de rebatida/campo e jogos de alvo.

A classificação da abordagem americana envolve quatro categorias de jogos: jogos de invasão, jogos de rede/parede, jogos de rebatida campo e jogos de alvo. Os jogos de invasão abarcam elementos que trabalham a subcategoria decisão, tomando como exemplo as expressões ‘para quem devo passar a bola’, ‘quando devo passar ou driblar’, ‘quando e como atacar’, ‘quando e como defender’ meu campo do adversário. Nos jogos de rede/parede as decisões importantes estão baseadas nos seus limites físicos, como força, resistência, agilidade e no posicionamento do adversário. Os jogos de rebatida/campo e os jogos de alvo não são difundidos entre professores de Educação Física, apesar de serem essenciais para desenvolver técnicas variadas de rebatida e lançamento (SADI; SACCO; COSTA 2008, p.48).

Os jogos de invasão possuem como característica central as suas áreas de jogo. Essas funcionam como objetivos do jogo: são espaços que devem ser invadidos buscando pontuar. As situações problemas/táticos implicarão no desenvolvimento de habilidades como, por exemplo, a movimentação, as trocas de passes, a recepção, a antecipação, ações ligadas a tomada de consciência do porquê (conhecimento tático – situações problemas) e de como executá-las (conhecimento do sentido da técnica no jogo).

Os jogos de rede/parede apresentam, como situações problemas, deslocamentos e golpes na bola com força e precisão, de modo a proteger sua área de jogo e, ao mesmo tempo, agredir o espaço adversário em curto espaço. Devido à dinâmica dos jogos dessa categoria, os jogadores/aprendizes devem desenvolver sua concentração e raciocínio rápido.

A categoria de jogos de rebatida/campo envolve a rebatida da bola com adequada força e precisão, a fim de fazer com que possa enganar os adversários e, com isso, lograr êxito e conquistar pontos. Os jogos dessa categoria não são comumente praticados no nosso país.

Os jogos de alvos possuem duas categorias: a individual e a em oposição. Esses jogos são indicados para desenvolver e refinar habilidades de manipulação, podendo contribuir para o desenvolvimento da tomada de decisões. Isso em virtude de que a decisão da ação, nesses jogos,

ocorre antes da situação problema do jogo. Exemplificando: no jogo de boliche, o jogador poderá escolher a sua tática antecipadamente, de acordo com a situação contextual do jogo.

Sadi (2010) desenvolveu uma proposta de ensino do esporte, enquanto conteúdo da Educação Física escolar, divididas em níveis³⁷ de complexidade de modo que os professores possam dosar e sequenciar os aprendizados, respeitando a realidade de seus alunos. A Pedagogia do Esporte trata esses jogos como unidades funcionais, ou seja, os alunos os experimentarão de modo que lhes possibilitem o aprendizado de táticas, técnicas, estratégias em situações de jogo. O professor, através dessa pedagogia, estimulará a compreensão, por parte do seu aluno, sobre o que ele está fazendo, por que está fazendo e o que pode fazer de diferente. A proposta de ensino do esporte procura estimular formas de agir e pensar com o conteúdo que está sendo aprendido, assim como está organizado de acordo com as etapas de desenvolvimento humano.

A aula de Educação Física, segundo a Pedagogia do Esporte, deverá conter jogos compostos com esquemas de resoluções de problemas táticos, classificados de acordo com a similaridade tática que compõe as categorias de jogos. Após o professor ter identificado o problema tático a ser trabalhado, assim como as suas possíveis soluções, a aula deverá conduzir os alunos, por meio de jogos, à resolução desse problema. O resultado desse processo é a aprendizagem dos conteúdos do esporte do qual o jogo faz parte.

Os esquemas de aula que ensinam táticas nos jogos utilizam o seguinte caminho metodológico: a) A aula começa com um jogo que requer dos alunos a resolução de problemas táticos. Os alunos devem pensar o que precisam fazer para resolver o(s) problema(s) do jogo. Perguntas e respostas direcionam os alunos a identificar possíveis soluções (envolvendo movimentos e habilidades) para problemas táticos. b) Os alunos praticam assim, os movimentos e habilidades requeridos para resolver os problemas táticos. De forma apropriada, tarefas e planos podem ser utilizados. c) A aula termina com um segundo jogo, no qual os alunos aplicam as novas habilidades e movimentos apreendidos. d) A compreensão e a solução dos problemas integram uma avaliação verbal que pode ser reforçada por discussões e votações (SADI; SACCO; COSTA, 2008, p.49).

A seguir, será apresentado um plano de aula da proposta pedagógica de Sadi para, em sequência, serem desenvolvidas análises didáticas que serão relacionadas com a Teoria Desenvolvimental de Davíдов.

³⁷ As unidades funcionais são organizadas a partir da lógica do mais simples para o mais complexo. Para a compreensão, a sequência de ensino foi dividida nos níveis 1, 2, 3 e 4 (SADI; SACCO; COSTA, 2008).

PLANO DE AULA

FUTEBOL, HANDEBOL, HÓQUEI, BASQUETE OU FRISBEE 2

CONTEÚDO (problema tático): Atacar em um jogo 4 x 4.

OBJETIVO GERAL: Utilizar dois dos quatro jogadores para atacar (alunos escolhem)

OBJETIVO ESPECÍFICO: Os alunos deverão utilizar dois jogadores atacantes (ou bem posicionados) para ter chances de marcar gol/ponto.

1. DESCRIÇÃO DO JOGO 1: 4 x 4 (incluindo ou não os goleiros/as).

Condições: Marcação individual

Questões:

P: Como os atacantes podem ajudar a equipe?

R: Ocupando o espaço, voltando para a defesa quando necessário e definindo o gol/ponto.

P: Como criar as chances de chute/arremesso?

R: Criando movimentação e passando a bola para os atacantes quando estiverem bem posicionados.

2. TAREFA PRÁTICA: Jogador A passa para B que passa para C que passa para D que finaliza. (alternar com o segundo atacante)

Objetivo: Utilizar os atacantes para definir a jogada.

Variações: Chute/Arremesso de lados diferentes (mão e pé fraco).

Dicas: Não segurar a bola por muito tempo; Marcar um alvo e passar.

3. DESCRIÇÃO DO JOGO 2: O mesmo que o jogo 1. Jogo 4 x 4 (incluindo ou não os/as goleiros/as)

Condição: Jogo com jogadores atacantes na metade do ataque.

Gols dos jogadores atacantes valem o dobro.

Objetivo: Utilizar os jogadores atacantes para finalizar.

4. AVALIAÇÃO: Questões e discussão sobre a importância de passar a bola para os jogadores atacantes rapidamente e, utilização dos jogadores atacantes para finalizar chances de chute/arremesso.

Fonte: SADI, 2010, p.91

Analisando a estrutura do plano de aula citado, é possível perceber um conteúdo proposto diferente daquele contido na lógica do ensino tradicional do esporte (Método Analítico), quando esse geralmente está vinculado aos fundamentos de algum esporte. O título contido na parte superior do plano de aula indica que a aula não vai estar focada em uma única modalidade esportiva e sim trabalhando com conteúdo tático comum a quatro esportes coletivos, situados pela Pedagogia do Esporte como pertencentes à categoria Jogos de invasão.

O sistema de classificação proposto pela Pedagogia do Esporte leva em conta as condições e os objetivos das táticas nos jogos. Por exemplo, os jogos de invasão (futebol, handebol e basquete) têm meios similares solucionar os fundamentos táticos e os objetivos do ataque, da defesa, do início e reinício de partidas e por isso, estão agrupados numa mesma categoria. No futebol, handebol ou basquetebol, o principal problema tático do ataque ou de defesa e a manutenção da posse de bola para a invasão (SADI, 2010, p.59).

O objetivo geral da aula está vinculado a ações que os alunos irão executar, relacionadas com o conteúdo de ensino. O objetivo específico é um caminho para a realização do objetivo geral, ou seja, também está centrado nas ações dos discentes. A estrutura da aula conta com três momentos de ações motoras e dois momentos de reflexão sobre a prática. No início da aula, ocorre o primeiro jogo visando contemplação do conteúdo e dos objetivos. Logo em seguida, o professor participa propondo questões vinculadas ao jogo vivenciado, de modo a despertar reflexões e formar conceitos sobre as situações práticas ocorridas. Para cada pergunta existe uma possível resposta que deverá ser respondida pelos alunos. Caso não cheguem a sua elaboração, o professor poderá dar dicas que auxiliem na percepção do objeto. O que se busca, pedagogicamente, junto aos estudantes nessa fase é a compreensão emergente do conceito do jogo do qual estão participando.

A segunda situação pedagógica, de natureza motora dos alunos, é uma tarefa prática vinculada ao conteúdo tático. No entanto, os alunos aprenderão ou desenvolverão a habilidade motora cientes de como esse movimento pode ser útil na resolução da situação problema. Pode-se concluir que o jogo e as questões têm como finalidade pedagógica encaminhar os alunos à capacidade de **leitura** do jogo, de modo a saberem o que fazerem para desenvolver o conteúdo tático aprendido. A tarefa prática visa melhorar o domínio das ações motoras, capacitando-os a **escreverem** o jogo, ou seja, a melhoria da técnica dos movimentos de passe, recepção etc..

O ensino dos jogos, por essa compreensão, vincula-se à tomada de decisão do aprendiz em relação ao que fazer taticamente e como realizar a ação motora, ou seja, que técnica a ser

empregada. Assim, compreendem por que estão aprendendo determinado movimento e em qual situação do confronto coletivo deve ser utilizado.

A terceira situação motora vivenciada na aula tem por finalidade por em prática os conceitos elaborados no momento de debate entre alunos e professor sobre o conteúdo tático, assim como as habilidades técnicas melhoradas por meio da tarefa prática. O segundo jogo proposto nessa aula teve pouca modificação se comparado com o primeiro. Observando outras situações pedagógicas propostas no livro, percebe-se que seguem a mesma linha pedagógica, ou seja, um segundo jogo que complemente o primeiro, que amplie com algum elemento sugerido ou que seja praticamente idêntico ao primeiro jogo. O que vai mudar é a atuação dos alunos, experimentando os aprendizados desenvolvidos no transcorrer da aula. A aula finaliza com o segundo momento de reflexão: professor levanta questões relacionadas a ações dos alunos, levando-os a formarem novos conceitos sobre o conteúdo trabalhado.

A proposta de ensino de esporte de Sadi, na nossa visão, pode estar articulada com os conceitos de aprendizagem de Davidov. Partindo do plano de aula, percebe-se que, no primeiro momento da aula, é proposta a simples análise dos dados do objeto estudado. Empiricamente, esses foram constatados e descritos. Davídov (1988, p.80) descreve que:

O limite entre a experiência propriamente sensorial e o pensamento teórico não passa pela via de ‘admitir’ o objeto dado tal como é em si mesmo ou na conexão observada com outros objetos, mas pela via de esclarecer as causas internas e as condições de sua origem (para que e por que, sobre que base, devido a que possibilidade se tornou no que é e não em outra coisa). A experiência sensorial de primeiro tipo se apóia nas observações e representações. A experiência de segundo tipo, incluindo de maneira peculiar a observação, se apóia na ação cognoscitiva, que revela as conexões internas como fonte dos fenômenos observados. As ações que estabelecem as conexões entre o externo e o interno (singular e universal) constituem a base para a compreensão do objeto.

O objeto percebido empiricamente, a partir dos sentidos, representa a aparência do mesmo, mas não a sua essência. O Materialismo Histórico-Dialético analisa o objeto, dado empiricamente, em suas relações com o sistema, a partir do pensamento. O pesquisador deve buscar as conexões do objeto na sua gênese, ou seja, na forma mais simples, sem sofrer determinações, em estado não desenvolvido, homogêneo e, posteriormente, na sua forma mais avançada, carregado de determinações do sistema, ou já desenvolvido a partir dessas relações, quando perde sua particularidade.

A ascensão do abstrato para o concreto é um elemento constituinte da Teoria Desenvolvimental que nos parece ser um elo que pode nortear sua aproximação didática a teoria

da Pedagogia do esporte de Sadi. A Educação Física escolar, enquanto matéria de ensino, tem como um de seus objetos de conhecimento o esporte. No caso no plano de aula apresentado, os esportes coletivos, categorizados como “esportes de invasão”. Alguns esportes, por possuírem similaridades com seus modos de ação, são agrupados em uma mesma categoria por essa teoria. A Pedagogia do Esporte estuda essas similaridades, identificando, assim, suas características essenciais. É o seu conceito nuclear, é a sua essência, é a abstração substantiva do objeto que se relaciona com o sistema, com as relações particulares presentes nos esportes coletivos em sua forma privada, ou seja, dentro do esporte isolado (modalidades esportivas). A relação geral do conjunto dos esportes coletivos está presente no esporte em sua forma isolada, particular como uma lei, é a generalização substantiva.

Exemplificando: a aula apresentada tinha como conteúdo “atacar em um jogo 4 x 4”. A essência ou conceito nuclear desse conteúdo é as **situações de ataque**, as quais necessitam de modos de atuação e organização coletiva para a sua eficácia. Daí a condição dada “utilizar dois jogadores atacantes para criar chances para marcar gol ou ponto. Davídov (1988) indica a participação do professor junto dos alunos, auxiliando na identificação da relação geral do conteúdo de aprendizagem. Na estrutura didática apresentada, também há esse direcionamento, por meio de questões e dicas.

Esse momento de análise do jogo ocorre quando se busca perceber as melhores formas de se organizar taticamente para participar com maior eficácia do jogo, por meio de perguntas e respostas e, assim, se elabora abstrações que podem ser registradas mentalmente ou em algum material. O momento descrito pode ser definido como a realização de abstração substantiva (Pergunta - Como ajudar a equipe? Resposta - Ocupando os espaços e voltando para defesa quando necessário). Quando os alunos percebem que a relação geral, principal encontrada está relacionada com as relações particulares, realizam uma generalização substantiva, ou seja, ocupar os espaços vazios para receber a bola e definir uma jogada de ataque quando se está com a bola, ou voltar e ajudar na marcação quando não se tem a bola. É um modo de agir correto taticamente nos esportes coletivos de invasão— forma geral/universal e é também um modo correto de agir no basquetebol, futebol, hóquei e no handebol – forma particular.

Poderia, nesse momento, ser levantada a seguinte questão: a análise apresentada se refere a uma única proposta de intervenção pedagógica e, portanto, os dados são suficientes para as afirmações acima desenvolvidas? Ou seja, os dados de um único plano de aula são suficientes

para o desenvolvimento de tais afirmativas? A pedagogia do esporte desenvolve, em sua obra, diversas propostas de intervenção com estrutura didática similar, envolvendo as quatro categorias de jogos que abarcam a maioria dos esportes coletivos da cultura corporal. Mais do que isso, ela propõe uma estrutura didática para que os professores possam elaborar seus próprios jogos, seguindo o esquema didático indicado. Desse modo, o processo de abstração e generalização, envolvendo ações e o pensar, refletir dos alunos, poderão ocorrer de forma sistemática, o que é fundamental na visão de Davídov (1988, p.96).

Dessa forma, as crianças utilizam consistentemente a abstração e a generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral (concreto) estudado. Quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o 'núcleo' do assunto estudado. Este "núcleo" serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto.

Davídov (1988) refere-se às operações mentais já descritas por Libâneo (2011), importantes de serem desenvolvidas no momento de assimilação dos conteúdos. Seguindo a análise: o esporte, compreendido como modalidade esportiva, apresenta uma visão fechada e individualizada, o que restringe as possibilidades de seu aprendizado, principalmente no âmbito escolar. O professor de Educação Física, para ensinar as diversas modalidades esportivas existentes (voleibol, vôlei de areia, peteca, futebol de campo, futebol de salão, futsal, futebol de areia, handebol, handebol de areia, basquetebol, tênis de campo, tênis de mesa etc.), utilizando procedimentos metodológicos que abarquem, especificamente, somente uma modalidade esportiva por vez, com o atual currículo escolar, nos parece pouco provável que ele consiga contemplar a diversidade de práticas esportivas existentes.

No entanto, se esses esportes forem agrupados em famílias/categorias de jogos, a área poderá ter avanços no seu trato pedagógico. Avanços que podem resultar, não só na quantidade dos conteúdos de esportes aprendidos, como também na qualidade desse aprendizado.

A proposta metodológica de ensino de esporte apresentada pela Pedagogia do Esporte, busca o redimensionamento do conceito de educação esportiva, a partir de princípios teóricos metodológicos centrados na **compreensão, criatividade, corresponsabilidade, cooperação e competitividade**. Os alunos, nessa perspectiva de ensino, podem ser estimulados a tomarem consciência das ações ocorridas no jogo, de modo a compreenderem essas situações problemas e

apresentarem respostas pertinentes, não recebendo do professor todas as soluções prontas e a consequente negação de sua atividade mental no processo de aprendizagem, estimulando a sua criatividade e a cognição. Filosofia de ação adequada à Teoria Desenvolvimental de Davídov.

Davídov (1988) explica que durante o cumprimento sistemático da atividade de aprendizagem, irá se desenvolver nos alunos a assimilação dos conteúdos, a consciência e o pensamento teórico. Relata, também, que “no curso da formação da atividade de aprendizagem, nos escolares menores se constitui e se desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência, o pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise, planejamento)” (1988, p.97).

O autor segue explicando que a tarefa de aprendizagem, proposta aos escolares, deve exigir deles: primeiro, a análise do material factual, a fim de que se descubra nele alguma relação geral que apresente uma ligação governada por uma lei com as diversas manifestações desse material, ou seja, a construção da generalização e da abstração substantivas já descritas; Segundo, que ocorra a dedução baseada na abstração e generalização das relações particulares do material dado e sua união a algum objeto integral, ou seja, a construção de seu “núcleo” e do objeto mental concreto; Terceiro, o domínio desse processo de análise e síntese, do procedimento geral de construção do objeto examinado. Assim, no transcorrer da solução da tarefa, os alunos identificam a origem do “núcleo”, do objeto integral analisado e, utilizando-a, reproduzem mentalmente esse objeto. Desse modo, ao resolver a tarefa escolar, os estudantes finalizam uma espécie de micro-ciclo de ascensão, do abstrato ao concreto como meio de assimilação dos conhecimentos teóricos.

O psicólogo russo citado ainda explica que tarefas de aprendizagem e problemas de estudos têm o mesmo sentido. Pois, ambos se referem a estimular o pensamento dos escolares na busca de elucidar o que é desconhecido, propiciando condições para a assimilação de novos conceitos e modos de ação. Assim, a aprendizagem, nos escolares, ocorre no cumprimento de ações como: a transformação dos dados da tarefa na busca de se revelar a relação universal do objeto estudado; a modelação ou registro dessa relação por meio do registro gráfico; a transformação do modelo da relação, para o estudo de seus atributos, na forma de conjunto; a construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidos por um sistema geral; controle do cumprimento das ações anteriores e, por fim, a avaliação da assimilação do processo geral como resultado das tarefas dadas.

As ações de aprendizagem examinadas estão dirigidas de forma que, mediante sua realização, os escolares descubram as condições de surgimento do conceito que eles vão assimilando (para que e como se separa o seu conteúdo? Por que e em que ele pode ser identificado? Por que esse conteúdo é registrado e de que forma? Em que casos particulares se manifesta depois?). É como se os próprios escolares construíssem o conceito, ainda que sob a direção sistemática do professor (embora a natureza dessa direção mude gradualmente e cresça, também gradualmente, o grau de autonomia exibido pelo escolar).

Davídov (1988), explicando sobre como as ações de aprendizagem de controle e avaliações irão exercer influência na assimilação, pelos estudantes, dos conhecimentos, relata que o controle vai determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem, permitindo aos alunos, ao mudar o arranjo operacional das ações, descobrirem sua conexão com umas e outras peculiaridades dos dados da tarefa a ser resolvida e do resultado a ser alcançado. O monitoramento, então, garante a plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução.

A avaliação possibilita determinar se o aprendizado está ocorrendo ou não e em qual grau ele está do procedimento geral de solução da tarefa de aprendizagem, assim como se o resultado das ações de aprendizagem corresponde ou não a meta final. Assim, a avaliação não consiste na simples verificação desses momentos, mas na apreciação qualitativa do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente) em sua confrontação com a finalidade. É justamente a avaliação que confirma aos estudantes se eles resolveram ou não a tarefa de aprendizagem.

Assim, para o desenvolvimento das ações de monitoramento e avaliação, a atenção das crianças deve ser apontada ao conteúdo das próprias ações e ao julgamento dos seus fundamentos, tendo como referência o resultado solicitado pela tarefa. Davídov (1988) relata que a reflexão é um atributo essencial da consciência humana que torna possível a realização da atividade de aprendizagem e seus elementos.

No nosso ponto de vista, todo o desenvolvimento mental destas crianças se baseia no processo da formação da reflexão, análise e planejamento teóricos (substantivos), durante o curso da atividade de aprendizagem realizada em sala de aula, provocando também a reconstrução substantiva de toda a esfera da cognição e personalidade destes alunos (DAVÍDOV, 1988, p. 127).

Para Davídov (1988), as ações mentais que ocorrem durante o processo de reflexão, análise e planejamento têm duas formas basilares: a empírico-discursiva e a teórico-substantiva.

A abstração e a generalização teórica empírica tem por base essas duas formas de ações mentais. A teórico-substantiva se caracteriza pela sua vinculação com o reflexo das relações e conexões essenciais entre os objetos do mundo circundante. A reflexão substantiva é a busca e análise dos indivíduos em relação às suas próprias ações. A análise é a busca da relação essencial e sua demarcação em algum objeto integral, separado de características subsequentes e particulares. Quanto ao planejamento, esse é a busca e a construção de um sistema de possíveis ações e da definição de uma ação otimizada pertinente a tarefa. Os alunos não realizam nenhuma ação de aprendizagem sem a reflexão, a análise e o planejamento substantivos.

Retornando à Pedagogia do Esporte podemos tecer novas considerações. As aulas oportunizadas por essa concepção poderão ser plenamente desenvolvidas na lógica acima mencionada. A Pedagogia do Esporte teve como intenção, ao ser elaborada, o rompimento do ensino técnico tradicional com as ações diretivas centradas no professor. De modo que o docente participe no processo junto com os discentes, mas com a responsabilidade de conduzir os alunos a aprendizagem do que é essencial dentro dos conteúdos aplicados. O conjunto de jogos, cada qual com os seus problemas táticos pertinentes aos conteúdos de ensino, conduzirão os estudantes a um acervo de conhecimentos e possibilidades táticas diferentes para situações problemas semelhantes, que poderão possibilitar aos escolares a discussão e debate sobre como participar dentro dos jogos propostos, explicitando hipóteses e testando-as nas situações empíricas, refutando ou confirmando as teses levantadas. Desse modo, a reflexão, análise e planejamento substantivos podem ser contemplados nas situações pedagógicas propostas, desenvolvendo as ações mentais e o nível de compreensão dos alunos sobre os conteúdos aprendidos.

A estrutura didática da aula da pedagogia do esporte prevê dois momentos para o debate teórico, sendo o inicial com perguntas e respostas e o final para avaliação. O primeiro momento é propício para que os alunos busquem analisar suas ações no primeiro jogo, ou seja, averiguem se agiram de acordo com a forma mais adequada para com os objetivos e a essência do conteúdo abordado. Assim este momento poderá ocorrer às ações mentais de reflexão e análise.

Antes do segundo jogo, em nossa proposta, entendemos como adequado ocorrer um momento para o planejamento, no qual os alunos buscariam construir um sistema de possíveis ações que seriam as mais adequadas ao problema tático essencial do jogo a ser praticado (planejamento). O planejamento, nesse momento sugerido, seria didaticamente interessante, pois os alunos já teriam experimentado um jogo, teriam avaliado as suas ações. Em um primeiro

momento (reflexão), podem ter chegado a essência do conteúdo aprendido (análise - abstração substantiva) e assim estarem cognitivamente prontos para o terceiro momento. A avaliação após o segundo jogo é mais um momento para o monitoramento e avaliação, de modo que as atenções das crianças sejam apontadas ao conteúdo de suas ações e ao julgamento dos fundamentos contidos no conteúdo assimilado. As idéias pedagógicas aqui apresentadas podem ser ampliadas para as outras dimensões de aprendizagem do esporte, ou seja, para além das capacidades táticas e técnicas presentes nas categorias de jogos que são os principais focos de aprendizagem da Pedagogia do Esporte. O que se quer dizer é que a Pedagogia do Esporte pode estar articulada com a Teoria Desenvolvimental no processo de ensino do esporte no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização do capítulo quatro e tendo exposto sínteses explicativas a respeito do problema proposto, entendemos que a nossa pesquisa provavelmente pode ter atingido o objetivo geral³⁸, ou pelo menos aproximado do mesmo, uma vez que o estudo possibilitou o reconhecimento das bases teóricas que influenciaram as principais correntes da Pedagogia do Esporte no Brasil, assim como a sua articulação com os aspectos educativos inerentes à formação do homem. A revisão de literatura sugeriu como hipótese que as bases teóricas seriam as teorias: Crítica, Desenvolvimentista, da Complexidade, Psicogenética, Pensamento Sistêmico, Inteligências Múltiplas.

Ao fim do processo investigativo, pode-se perceber que o Pensamento Sistêmico está inerente às propostas pedagógicas que utilizam a Teoria da Complexidade, mas não tem autores da Pedagogia do Esporte que fundamentam sua proposta diretamente pela Teoria Geral dos Sistemas. O pensamento sistêmico, encontrado na articulação pedagógica, advém também da influência da teoria dos JDCs, proposto por Júlio Garganta junto aos autores brasileiros. Outra questão destacada foi a identificação de uma proposta da Pedagogia do Esporte influenciada pelos Fundamentos da Educação para o Século XXI da UNESCO. Tal relação teórica não havia sido detectada na revisão da literatura, somente após todo o material selecionado ter sido estudado, esta relação teórica foi constatada.

Ainda em relação às bases teóricas das atuais correntes da Pedagogia do Esporte, destacamos que a maioria dos autores estudados não se prendem a uma base teórica somente. A influência dos autores estrangeiros (ingleses, americanos, portugueses e alemães) está presente na maioria das produções bibliográficas, assim como os autores brasileiros também sofrem influências dos próprios autores nacionais dessa subárea.

Para exemplificar, basta destacar Alcides José Scaglia. Esse estudioso da Pedagogia do Esporte, no ano de 2004, juntamente com o professor Adriano José de Souza, produziu importante texto no qual foi possível identificar a influência das teorias: Psicogenética e Histórico Cultural. Já em textos posteriores, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin ganha destaque na

³⁸ Objetivo geral - Debater sobre quais perspectivas educacionais ocorrem, oriundas da articulação entre a base teórica com a proposta metodológica das diversas vertentes da Pedagogia do Esporte.

sua base teórica. Para concluir, ao estudar os textos da Pedagogia do Esporte, o que parece certo é a ocorrência de um caldo epistemológico de determinada corrente de pensamento, sem que seja essa a sua única base teórica.

A partir desses apontamentos, entende-se que a metodologia escolhida mostrou-se suficiente. O estudo teórico possibilitou que fosse possível reunir, para análise, um grande número de produções sobre a temática e, a partir das técnicas de leitura e análise de conteúdo, encontrar, nessas produções, elementos teóricos que fundamentassem a resposta para a questão levantada, assim como para que os objetivos fossem atingidos. Os instrumentos construídos³⁹ para a coleta de dados facilitaram o processo de análise e organização do trabalho investigativo.

Acredita-se que o resultado do estudo pode contribuir para a área da Educação Física Escolar e Educação de forma geral, pois aponta para aspectos históricos importantes para compreensão teórica educativa das diferentes propostas da Pedagogia do Esporte. Os conhecimentos produzidos neste estudo podem ser importantes para estudantes e professores que se interessem e trabalhem com o tema, de modo que possam reconhecer, nas atuais propostas pedagógicas para o ensino do esporte, as teorias que influenciaram ou sustentam a organização do trabalho didático e, assim, melhor compreender os aspectos conceituais educativos, como o papel do professor, papel do aluno, concepção de formação de homem, idéia de sociedade e mundo, aproximando ainda mais a Pedagogia do Esporte do ambiente escolar.

O esporte, enquanto importante fenômeno sociocultural presente em ambientes escolares, clubes esportivos, espaços religiosos ou de lazer, necessita de trabalho pedagógico adequado para atender os fins educativos, de ócio, ou de formação atlética profissional. Nesse sentido, o presente estudo das bases teóricas e conceituais da Pedagogia do Esporte pode contribuir com os profissionais que atuam nesses diversos ambientes, fornecendo pistas ou orientações sobre quais propostas de ensino esportivo se aproximam das finalidades formativas do espaço em que atuam.

A Iniciação Esportiva Universal, de Greco e Benda, nos parece uma proposta para o ensino do esporte adequada à formação de atletas em longo prazo. É uma proposta pertinente a programas de governo com esse fim. Tal afirmativa fundamenta-se na estrutura formativa desenvolvida pelos autores que dividiram o processo em três etapas dependentes entre si, ou seja, para que o processo de ensino e aprendizagem fique completo, é necessário que o aluno/atleta passe pelas etapas de formação geral, de modo a potencializar a etapa de formação específica. No

³⁹ Apêndices A, B.

entanto, um (a) professor (a) de Educação Física pode adequar essa proposta a ambientes escolares sem perder de vista os fins educativos e formativos da disciplina escolar.

Já a Pedagogia do Esporte de Sadi, Nista-Piccolo e Schiavon apresentam organização metodológica e didática em sintonia com a organização do trabalho docente em âmbito escolar. Sadi preocupou-se com o processo pedagógico dividido em níveis de complexidades, adequado ao sistema seriado presente nas escolas. Fato esse que facilita a utilização da proposta pelos professores. A organização didática experimentada por Nista-Piccolo e Schiavon na extensão comunitária teve como referência a Teoria Histórico-Social. Essa proposta também nos parece adequada às aulas de Educação Física Escolar.

Ainda no ambiente escolar, a idéia de formação esportiva de Darido, Oliveira e González, desenvolvidas com olhar para os Programas Sociais Educativos Mais Educação e PST, apresenta, pedagogicamente, uma interessante proposta de intervenção para esse ambiente. É didaticamente bem elaborada, apresentando estruturas de aulas, planos de trabalho pedagógico sequenciado, além de sugerir diversas atividades de oficina para serem desenvolvidas junto aos escolares.

A proposta pedagógica de Scaglia (a partir da Teoria da Complexidade), a Pedagogia do Futebol de Freire (Pedagogia da Rua), a Pedagogia do Esporte de Balbino e Paes (Inteligências Múltiplas), Reverdito e Scaglia (Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão) são propostas, a nosso ver, ajustadas aos clubes esportivos que trabalham com modalidades específicas. Com a devida adequação e aproximação dos interesses e finalidades formativas desses ambientes, é possível de se desenvolver uma formação mais rica e ampliada, visto que o Método Analítico não pode e não deve ser descartado totalmente, pois, afinal, tem sua reconhecida eficácia pedagógica. No entanto, a nosso ver, a utilização de processos pedagógicos híbridos nos clubes esportivos pode ser um caminho pedagógico mais pertinente.

A Pedagogia do Esporte no meio acadêmico tem apresentado avanços no campo científico. Tal afirmativa é desenvolvida a partir da quantidade de estudos que surgiram nas últimas décadas. No entanto, nos parece que a carência maior se situa nos espaços ocupados por essa área de conhecimento nas grades curriculares do curso de Educação Física. A presença dessa subárea como elemento didático de disciplinas que tem como objeto de estudo o esporte, nos parece uma realidade ainda distante, assim como é distante o conhecimento teórico pedagógico dessa por parte de acadêmicos e profissionais da Educação Física. Talvez esse seja o grande desafio posto para os próximos anos para a Pedagogia do Esporte: sensibilizar a comunidade

acadêmica (gestores, professores e acadêmicos) quanto à necessidade da aproximação dessa subárea às disciplinas do curso.

Como já destacado anteriormente, o meio acadêmico precisa, inclusive, se questionar se os atuais conhecimentos tratados na graduação em Educação Física são suficientes para a devida compreensão das bases teóricas e didáticas das atuais correntes da Pedagogia do Esporte. Essa lacuna não é de agora. O Método Analítico, reproduzido em larga escala nos ambientes de ensino do esporte, nos parece também não ser compreendido teoricamente.

Em 2014, quando a seleção brasileira de futebol foi derrotada pela seleção alemã, o resultado ruim do jogo, somado ao elástico placar (7 x 1 para os alemães), fez com que surgissem comentários no sentido de que os técnicos brasileiros estão defasados em relação aos técnicos do continente europeu. No primeiro capítulo, já foi destacado como, na iniciação esportiva em futebol, é comum se ver ex-jogadores sem formação acadêmica atuando como professor. A dita defasagem é estrutural: vai desde a base, passa pelos profissionais e chega aos dirigentes de clubes, federações e confederação. A defasagem é também pedagógica, visto que o esporte é muito mais que a reprodução de movimentos estereotipados.

A Pedagogia do Esporte, presente nos ambientes formadores de atletas, pode contribuir no processo de modernização do esporte brasileiro. Esse é outro espaço que a Pedagogia do Esporte precisa avançar. No entanto, vislumbramos que esse feito será mais provável quando a Pedagogia do Esporte estiver fortalecida no meio acadêmico, desenvolvendo estudos e formando profissionais preparados para tencionar a atual realidade metodológica, por meio de outros caminhos pedagógicos mais completos e pertinentes para a formação esportiva.

Pessoalmente, o estudo contribuiu possibilitando que fosse possível construir novos referenciais teóricos e conceituais sobre o objeto de estudo, ampliando, assim, as possibilidades de atuação pedagógica e científica nos ambientes acadêmicos, escolares e esportivos como um todo.

As críticas postas ao Método Analítico em relação à formação esportiva e humana implicaram no desenvolvimento da Pedagogia do Esporte. Essa subárea atualmente busca a transformação do cenário didático nos ambientes esportivos de toda ordem (escola, clubes, programas de iniciação esportiva). É também no olhar atento ao homem e nas suas necessidades e características que se possibilitará, constantemente, realimentar as proposições pedagógicas dessa

subárea, sem perder de vista que o ser humano, criador do fenômeno sociocultural esporte, não deve ser desvalorizado em relação a sua criação.

As transformações na realidade estão cada vez mais aligeiradas. Novos esportes surgem com uma velocidade nunca vista. Há uma constante fusão de práticas corporais que geram novas técnicas corporais e táticas de participação coletiva. O cenário descrito acaba por exigir, do meio acadêmico e profissional, a constante atualização pedagógica e científica, no sentido de estarem atentos às necessidades e as novas possibilidades de intervenção. O que se quer dizer é que as demandas pedagógicas para a subárea fomentarão o seu constante desenvolvimento teórico e didático.

Reconhecemos que os limites deste estudo se prenderam às obras que foram possíveis de serem apropriadas e as suas análises também se pautam no limite de interpretação do pesquisador e no momento histórico em que foram desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRÍCOLA, Nestor Pérsio Alvin. **Esporte escolar e competições, sentidos ações e contradições**. Goiânia: Editora da U.C.G., 2007.

ABURACHID, Layla Maria Campos; GRECO, Pablo Juan; SILVA, Shelyne Ribas. A influência da prática esportiva sobre o conhecimento tático no tênis. **Rev. Educ Fís/UEM**, v. 25, n. 1, p. 15 – 22, 1.trim. 2014.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; PETRAGLIA, Izabel. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio. **Perspectivas da filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARMBRUST, Márcio; Silva, André Luiz Alves de; NAVARRO, Antônio Coppi. Comparação entre método global e método parcial na modalidade futsal com relação ao fundamento passe. **Revista brasileira de futsal e futebol**. São Paulo: v. 2, n. 5, mai/jun/jul/ago, p. 77 – 81, 2010.

AZEVEDO, Aldo Antônio. In: SADI-b, Renato Sampaio. et. al. **Esporte Política e Sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004.

BARBIERE, César. Educação pelo esporte: algumas considerações para a realização dos jogos do esporte educacional. **Movimento**. Ano 5, v. 11, p. 23 – 32, 1999/2.

BALBINO, Hermes Ferreira. **Jogos Esportivos Coletivos e os Estímulos das Inteligências Múltiplas**: Bases para uma Propostas em Pedagogia do Esporte. 2001. 164 f. Dissertação (Mestrado). Campinas: Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2001.

BALBINO, Hermes Ferreira. **Pedagogia do Treinamento**: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos Jogos Desportivos Coletivos. 2005. 262 p. Tese (Doutorado em Educação Física) -Universidade Estadual de Campinas.

BALBINO, Hermes Ferreira; PAES, Roberto Rodrigues. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Org.). **Pedagogia do Esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

BALBINO, Hermes Ferreira et al In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

BARROS, Magda Jaciara Andrade de; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller José. Pedagogia do jogo e dos projetos: interface na escola e na educação física. **Efdeportes**. Buenos Aires, Ano 15, n. 146, julho de 2010.

BARROSO, André Luís Ruggiero. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papirus, 2014.

BELLO JR., Nicolino. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papirus, 2014.

BOJKIAN, João Crisóstomo Marcondes. **Ensinando voleibol**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

BOLONHINI, Sabini Zink. **Pedagogia do Esporte e a iniciação ao Tênis de Campo**: um estudo nos principais clubes de São Paulo. 2009. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRAGA, Camila Alessandra et.al. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2004-a.

BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Jogo corpo escola**. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2004-b.

BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Manifestações do Esporte**. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2005-a.

BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Manifestações do Jogo**. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2005-b.

BRITO, Marcelo de. In: SADI-b, Renato Sampaio. et. al. **Esporte Política e Sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004.

BRITO, Marcelo de. In: BRASIL. M.E. Comissão de Especialista em Educação Física. **Jogo corpo e escola**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004

CABRAL, Fernando; CRISTIANINI, Sanderson; SOUZA, Wagner Alves de. **Natação 1000 exercícios**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Tereza, ALARCÃO, Isabel, CELORICO, Jacinto Antunes. **MAECC@: um caminho para mapear a investigação**. Rev. Indagatio Didáctica, v. 5 (2), n. especial, 289 – 299, out. 2013.

CARO, Denis Santos; NAVARRO, Antônio Coppi. Análise da disciplina Pedagogia do Esporte na matriz curricular dos cursos de Educação Física da cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. Edição Especial Pedagogia do Esporte. São Paulo, v. 5, n. 18, p. 271 - 275, jan/dez, 2013.

CARVALHO, Oto Morávia. **Voleibol 1000 exercícios**. 4ªed. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CASARIN, Rodrigo Vicenzi; REVERDITO, Riller Silva; GREBOGGY, Dênis Lima; AFONSO, Carlos Alberto; SCAGLIA, Alcides José. Modelo de jogo e processo de ensino do futebol: princípios globais e específicos. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n.03, p. 133 – 152,jul/set, 2011.

CASTRO, Diogo. **A concepção estratégico-tática no handebol: implicações para a formação de jogadores inteligentes**. 2013. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAZETTO Fabiano Filier; MONTAGNER, Paulo César. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAVES, Aline Dessupoio. In: PEREIRA, Raquel Stoilov. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 2014.

CHIAROTTINO, Zélia R. A teoria de Jean Piaget e a educação. In: PENTEADO, Wilma M. (Org.). **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1990.

CIRINO, Carolina; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; SCAGLIA, Alcides José. Para o ensino fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa. Edição Especial, n. 9, p. 221 – 227, 2013.

CLEMENTE, Leonardo; CAMPOS, Marcus Vinicius Simões; ARAÚJO, Vinicius Rovariz Teixeira; SCAGLIA, José Alcides; TOLEDO, Eliana. O jogo jogado nas ruas e o aprendizado do futebol: possibilidades de (re)significação do futebol. **Revista Mineira de Educação Física**. Edição Especial, n. 9, p.297 – 303, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, Nilton Ferreira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física**. Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 117 – 144, jan./mar. 2009.

COSTA, Israel Teoldo; GRECO, Juan Pablo; MESQUITA, Isabel; AMÂNDIO, Graça; GARGANTA, Júlio. O *Teaching Games For Understanding* (TGfU) como modelo de ensino dos Jogos Desportivos Coletivos. **Rev. Palestra**. v. 10, p. 69 – 77, 2010.

COSTA, Israel Teoldo; GARGANTA, Júlio; GRECO, Juan Pablo; COSTA, Varley. Estrutura temporal e métodos de ensino em jogos desportivos coletivos. **Rev. Palestra**. v. 10, p. 26 – 33, 2010.

COSTA, Jean Henrique. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.36, n.2, p. 135- 154, Maio – Ago, 2013.

DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos- modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer, **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. v. 10, n.4, p. 99-104, outubro, 2002.

DAOLIO, Jocimar. In: SADI-b, Renato Sampaio. *et. al.* **Esporte Política e Sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. In: BRASIL. ME. Comissão de Especialistas de Educação Física. **Dimensões Pedagógicas do Esporte**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Problemas no ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa experimental na psicologia**. 1988 Disponível em: <<http://professor.ucg.br/Site.Docente/admin/arquivo/Upload/5416/material/davidov%20Texto20%20completo%202009%20jun.doc>> Acesso em 14 julho 2014

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 8^a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ESPITALHER, Leonardo Heim; NAVARRO, Antônio Coppi. Aulas de futebol: Pedagogia do Esporte Tradicional x Novas Tendências em Pedagogia do Esporte na visão do aluno. **Revista Brasileira de futsal e Futebol**. Edição Especial: Pedagogia do Esporte, v. 6, n. 22, p. 248 -258, Jan – Dez, 2014.

EVANGELISTA, O. In: LIBÂNEO, J. C. e SUANNO, Marilza V. R., LIMONTA, Sandra V. (Orgs) **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

FERREIRA, Daniel Pedro de Matos; SILVA, Karine Ferreira da; TAVARES, Tamyres Sandin Baeta; SADI, Renato Sampaio. Entre concepções, modelos, abordagens e propostas: constituindo o campo da Pedagogia do Esporte. **Revista EFdeportes**. Buenos Aires, Ano 18, n. 181, junho/2013.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do Esporte: identificação discussão e aplicação dos procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência aprendizagem da modalidade basquetebol**. 2009. p. 249. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERREIRA, Henrique Barcelos; GALATTI, Rafaela Larissa; PAES, Roberto Rodrigues. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Org.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA, Maria Beatriz, FASHEBER, José Ronaldo Mendonça; VINHA, Marina. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência: **RAC**, Edição Especial, 2001: 183 - 196.

FRANCO, Laércio. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papirus, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo inteiro: Teoria e prática da educação física**, 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do Futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, João Batista. In: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Jogo corpo escola**. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2004.

FREIRE, João Batista, et al. **Iniciação esportiva**. 1ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a distância, 2005.

FREIRE, João Batista. Oficina do jogo: ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. v. 1, n. 1, p. 157 – 175, agosto/2009.

FREIRE, João Batista. **Ensinando o esporte, ensinando a viver**, Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do Esporte: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos**. 2006. p. 141. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GALLATI, Larissa Rafaela; DARIDO, Soraya Cristina; PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do Esporte: Livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos**. **Motriz**. Rio Claro, v. 16, n. 03, p. 751 – 761, jul/set, 2010.

GALATTI, Larissa Rafaela; SERRANO, Pedro; SEOANE, Antônio Montero; PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do Futebol e o basquetebol: aspectos metodológicos para o desenvolvimento motor e técnico do atleta em formação**. **Rev. Arquivos em movimento**. v. 8, n. 2, p. 79 – 93, Jul/Dez, 2012.

GALATTI, Larissa Rafaela; REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antônio Monteiro. **Rev. Educ. Fis./UEM**. v. 25, n.1, p. 153 – 162, 1. trim. 2014.

GALATTI, Larissa Rafaela et al In: Navarro, Antônio Coppi; ALMEIDA, Roberto de; SANTANA, Wilton Carlos. **Pedagogia do Esporte: jogos esportivos coletivos**. 1. Ed. São Paulo: Phorte, 2015.

GALDINO, Mauricio Leonel. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Org.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Frances Cleland. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. 4ª ed., São Paulo: Phorte, 2008.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GARGANTA, Júlio. **O ensino dos Jogos Desportivos Colectivos perspectivas e tendência**. **Movimento**. Ano IV, nº 8, 1998.

GARGANTA, Júlio. **O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-acção.** In: Esporte e atividade física. BARBANTI, J. B. Barueri: Manole, 2003.

GARGANTA, Júlio. (Re) Fundar os conceitos de estratégias e tática nos jogos desportivos colectivos, para promover uma eficácia superior. **Revista Brasileira Educação Física Esp.**, São Paulo, v. 20, p.201-203, set. 2006, Suplemento n.5.

GIACOMINI, D.S.; SOARES, V.O.; MATIAS, C.J.; GRECO, P.J. O conhecimento tático e declarativo e processual em jogadores de futebol de diferentes escalões. **Motricidade.** v. 7, n. 1, p. 43 – 53, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4 ed, São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas para a pesquisa social.** 6 ed, São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Candido Alberto da Costa. **Dos valores proclamados aos valores vividos.** Série Educação, Volume 7, Cadernos UNESCO Brasília: 2001.

GONZALEZ, Jaime Fernando; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.). **Esportes de invasão:** basquetebol, futebol, futsal, handebol, *ultimate frisbee*. Maringá: Eduem, 2014-a.

GONZALEZ, Jaime Fernando; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.). **Esportes com marca e rede divisória ou muro/parede de rebote:** *badminton*, peteca, tênis de campos, tênis de mesa, voleibol e atletismo. Maringá: Eduem, 2014-b.

GONZALEZ, Jaime Fernando; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.). **Ginástica, dança e atividades circenses.** Maringá: Eduem, 2014-c.

GONZALEZ, Jaime Fernando; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.). **Lutas, capoeiras e práticas corporais de aventura.** Maringá: Eduem, 2014-d.

GONÇALVES, Andreza. Análise frente aos professores de Educação Física quanto ao seu conhecimento, utilização e diversificação dos métodos no ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol.** Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v. 4, n. 14, p. 294 – 300, Jan – Dez, 2012.

GRECO, Pablo, Juan; Benda, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal**. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, v.1, 1998.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. In: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Manifestações dos esportes**. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2005.

GRECO, Pablo Juan. Conhecimento técnico-tático declarativo: o modelo pendular do comportamento e da ação tática nos esportes coletivos. **Revista Brasileira da Psicologia do Esporte e do Exercício**. v. 0, p. 107 – 129, 2006.

GRECO, Pablo Juan; SILVA, Siomara A. In: Oliveira, Amauri Aparecido Bassoli de; Perim, Gianna Lepri (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério dos Esportes, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GRECO, Pablo Juan; SILVA, Siomara A.; SANTOS, Lucídio Rocha In: Oliveira, Amauri Aparecido Bassoli de; Perim, Gianna Lepri (Org.). **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo: da reflexão a prática**. Maringá: Eduem, 2009.

GRECO, Pablo Juan; MORAES, Juan Carlos P.; COSTA, Gustavo de Conti T. (Org). **Manual das práticas corporais no Programa Segundo Tempo**. Maringá: Eduem, 2013.

GUIOTI, Thiago Del Tedesco; TOLEDO, Eliana de; SCAGLIA, Alcides José. Esportes de raquetes para deficientes intelectuais leves: uma proposta fundamentada na Pedagogia do Esporte. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 20, n. 3, p.357 – 370, jul/set, 2014.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki. **Para além de tirar as crianças da rua: a Pedagogia do Esporte em projetos sócio educativos**. 2008. 356 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo César. **Para além de tirar as crianças da rua: a Pedagogia do Esporte em projetos sócio educativos**. São Paulo: Phorte, 2012.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo César. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

JOÃO, Renato Bastos. In: BRASIL. M.E. Comissão de Especialista em Educação Física. **Jogo corpo e escola**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógico do esporte**. 5. ed, Ijuí: Unijuí, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamento de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONARDI, Thiago José. **Pedagogia do Esporte**: pressupostos para uma teoria da avaliação da aprendizagem. 2013. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física – área da concentração Biomecânica do Movimento e do esporte) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LEONARDI, Thiago José; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antônio Montero. Pedagogia do Esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo v. 13, n. 1, p. 41 – 58, ago/2014.

LEONARDO, Lucas; KRAHENBÚHI. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. In: Libâneo, José Carlos; Suanno, Marilza Vanessa Rosa; Limonta, Sandra Valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED, 2011.

LIBÂNEO, J. C. In: LIBÂNEO, J. C. e SUANNO, Marilza V. R. , LIMONTA, Sandra V. (Orgs) **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

LIMA FILHO, Antônio Bento de Araújo. In: FREIRE, João Batista. *et. al.* **Iniciação esportiva**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Rev.Katál, Florianópolis: v. 10, n. esp., p. 37 – 45, 2007.

LOURDES, Luiz Fernando Costa. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 2014.

MACHADO, Gisele Viola; PAES, Roberto Rodrigues; GALATTI, Larissa Rafaela; RIBEIRO, Sheila Cristina. Pedagogia do Esporte e a autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1 – 21, set – dez, 2011.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Seleção dos conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivivência**. Ano XXIV, n. 39, p. 164 – 176, Dez., 2012.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e o referencial histórico cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414 – 430, jan – mar, 2014.

MALINA, Robert M.; BOUCHARD, Claude; BAR-OR, Oded. **Crescimento, maturação e atividade física**. 2ª ed., São Paulo: 2009.

MEDEIROS, Mara. In: BRASIL. ME. Comissão de Especialistas de Educação Física. **Dimensões Pedagógicas do Esporte**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

MELLO, Suely Amara. In: Carrara, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MENDES, Luiz Otávio; PRODÓCIMO, Elaine. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 2014.

MENDES, Ricardo Rodrigues; MATOS, José Arlen Beltrão de; PINHO, Amilcar Cardoso de. Propostas metodológicas da iniciação esportiva escolar. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal da Bahia**. n. 01, ano 01, agosto/2010.

MERIDA, Fernando Vieira. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 2014.

MERIDA, Fernando Vieira; TOLEDO, Eliana. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 2014.

MITCHELL, S.; OSLIN, J.; GRIFFIN, L. **Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach.** Kent Ohio: Human Kinetics, 2003.

MONTAGNER, Paulo César, SCAGLIA, Alcides José. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados.** 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raul. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Camila Côrrea; GALATTI, Larissa Rafaela; BALBINO, Hermes Ferreira; PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do esporte: a importância da utilização da situação problema no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos.** s.d

NAVARRO, Antônio Coppi. Produção científica brasileira da Pedagogia do Esporte sobre o Handebol. **Revista Brasileira de futsal e futebol.** Edição Especial em Pedagogia do Esporte. São Paulo, v. 3, n. 10, p. 328 – 334, jan/dez, 2011.

NEUENFELDT, Derli Juliano; CANFIELD, Marta de Salles. Repensando o esporte na educação física escolar a partir de Cajigal. **Movimento.** Porto Alegre. p. 28 – 36. s.d.

NISTA-PICOLLO, Vilma Leni (Org.). **Pedagogia dos Esportes.** 2ª ed., Campinas: Papirus, 2001.

NISTA-PICOLLO, Vilma Leni. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni (Org.). **Pedagogia dos Esportes.** 2ª ed., Campinas: Papirus, 2001.

NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papirus, 2014.

NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; SCHIAVON, Laurita Marconi. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papirus, 2014.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; KRAVCHICHIN, Claudio; MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov (Org.). **Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo**. Volume 1. Maringá: Eduem, 2011-a.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; KRAVCHICHIN, Claudio; MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov (Org.). **Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo**. Volume 2. Maringá: Eduem, 2011-b.

OLIVEIRA FILHO, Ciro Wincler de; ALMEIDA José Júlio Gavião. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Org.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

OLIVEIRA, Valdomiro; PAES, Roberto Rodrigues. In: **Rev. Efdeportes – Revista digital**. Buenos Aires, Ano 10, n. 71, abril de 2004.

OLIVEIRA, Valdomiro; PAES, Roberto Rodrigues. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Org.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico no ensino fundamental**. 1996. 206 p. Tese (Doutorado – Metodologia do Ensino), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: contexto, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira Educação Física Esp.**, São Paulo, v. 20, p. 171 set.2006. Suplemento n.5.

PAIVA, Wilson Alves. A formação do homem no Emilio de Rousseau. **Educação e pesquisa**. São Paulo, V. 33, n. 2, p. 323 – 333, maio/ago, 2007.

PAIVA, Wilson Alves. Emilio: texto e contexto. **Revista portuguesa de pedagogia**. Ano 45 – 2, p. 5 -26, 2011.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 8ª ed., São Paulo: Artmed, 2006.

PEREIRA, Maurício Duran. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni (Org.). **Pedagogia dos Esportes**. 2ª ed., Campinas: Papyrus, 2001.

PEREIRA, Raquel Stoilov. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 2014.

PÉREZ MORALES Juan Carlos, GRECO, Juan Pablo. A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 21, n. 4, p. 291 – 299, out/dez, 2007.

PEREZ, Talita Piccinato; REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. Argumentos em favor da Pedagogia do Esporte: implicações para a prática pedagógica. **Rev. Efdeportes**. Buenos Aires, ano 13, n. 125, outubro de 2008.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia Genética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1978.

PIMENTEL, Rogério Matos; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e iniciação esportiva tardia: perspectivas a partir da modalidade basquetebol. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 13, n. 01, p. 1 – 15, jan/abril, 2010.

PONCIANO, Kátia. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 2014.

RANGEL, Irene C. Andrade. In: BRASIL. M.E. Comissão de Especialista em Educação Física. **Jogo corpo e escola**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004.

RAMIREZ, Fernanda de Aragão. **Transferência em jogo**: considerações psicanalíticas sobre o “inter-dito” em Pedagogia do Esporte. 2003. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

REIS, André Luiz Teixeira. In: FREIRE, João Batista. et al. **Iniciação esportiva**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

REVERDITO, Riller Silva, SCAGLIA, José Alcides; SILVA, Sidney Aparecido Dias; GOMES, Thales Marcel Ribeiro; PESUTO, Claudinei de Lima; BACCARELLI, Walter. Competições Escolares: reflexão e ação em Pedagogia do Esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**. 11/1: 37 – 45, jan – jul, 2008.

REVERDITO, Riller Silva, SCAGLIA, José Alcides. **Pedagogia do Esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, Riller Silva, SCAGLIA, José Alcides, PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens In: **Motriz**. Rio Claro, v. 15, nº 3, p. 600 – 610, Jul / set, 2009.

REVERDITO, Riller Silva, SCAGLIA, José Alcides, MONTAGNER, Paulo Cesar (Org.). **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e dos estudos (Org.). São Paulo: Phorte, 2013.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, José Alcides. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

REVERDITO, Riller Silva, SCAGLIA, José Alcides, PAES, Roberto Rodrigues. In: REVERDITO, Riller Silva, SCAGLIA, José Alcides, MONTAGNER, Paulo Cesar (Org.). **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e dos estudos (Org.). São Paulo: Phorte, 2013.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina; PAES, Roberto Rodrigues. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 323 – 338, abr/jul, 2013.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina; PAES, Roberto Rodrigues. As relações entre o esporte e a sociedade: indicações para o trabalho pedagógico com o basquetebol. **Ef.deportes**. Buenos Aires, Ano 18, n. 180, Maio, 2013

RODRIGUES, Rafaela Guerra Segalla Alves. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papirus, 2014.

ROSA, Marcelo Victor da; LIMA, Sara da Silva Côrrea; ROCHA JÚNIOR, Edymar Viedes; SOUZA, Laura Cecília Leite de; CALADO, Katiane Telma Lourenço de Oliveira; SILVA, Talissa Paes Ribeiro de; BURGO, Vinicius Castro; ANJOS, Vitor Ávila Alexandres dos; AGUIAR, Tanara Maciel; HIGA, Charlot Rosa; SOUZA, Bárbara Davalos de; XAVIER, Evelen de Oliveira; FURTADO, Amanda Régis. PET – O ensino de jogos e esportes coletivos: uma abordagem metodológica a partir do modelo pendular. In: **ENAPET**. Santa Maria: 28 de julho a 02 agosto, 2014.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Emílio**: ou Da educação. 3. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RUFINO. Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO. Suraya Cristina. A produção científica em pedagogia do esporte análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões Revista Faculdade Educação Física Unicamp**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 110 – 132, maio/ago. 2011.

RUFINO. Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO. Suraya Cristina. **Pedagogia dos Esportes e das lutas**: em busca de aproximações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283 – 300, abril/jun. 2012.

SÁ, Antônio Villar Marques de. In: FREIRE, João Batista. *et. al.* **Iniciação esportiva**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

SADI, Renato Sampaio. **Educação física, trabalho e profissão**. Campinas: Komedi, 2005.

SADI, Renato Sampaio. Temas da Pedagogia do Esporte, educação esportiva e competições. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas, v. 6, Edição Especial, p. 377 – 388, jul. 2008.

SADI, Renato Sampaio. **Pedagogia do Esporte**: descobrindo novos caminhos. 1ª ed., São Paulo: Ícone, 2010.

SADI, Renato Sampaio. In: SADI, Renato Sampaio. *et al.* **Pedagogia do Esporte**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004-a.

SADI, Renato Sampaio. In: SADI, Renato Sampaio. *et. al.* **Esporte Política e Sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004-b.

SADI, Renato Sampaio. COSTA, Janaína Cortês; SACCO, Bárbara Torres. Ensino de esporte por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações, **Revista Pensar Prática**. Goiânia. v. 11, n. 1, p. 47 – 56, Jan/Jul. 2008

SADI, Renato Sampaio. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

SADI, Renato Sampaio; SANTOS, Ivan dos; ARAÚJO, Rafael Vieira. **Pedagogia do Esporte**: explorando os caminhos da formação. 1ª ed., São Paulo: Ícone, 2016.

SANCHES, Alcir Braga (coord). **Educação a Distância**: módulo 5. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SANTANA, Wilton Carlos. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Org.). **Pedagogia do Esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SANTOS, Cláudia Maria Goulart dos. In: FREIRE, João Batista. *et. al.* **Iniciação esportiva**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol que se aprende o futebol que se ensina**. 1999. 255 p. Dissertação (Mestrado – Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas

SCAGLIA, Alcides José. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni (Org.). **Pedagogia dos Esportes**. 2ª ed., Campinas: Papirus, 2001

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. p. 198. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCAGLIA, Alcides José. In: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Jogo corpo escola**. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2004-a

SCAGLIA, Alcides José. In: SADI, Renato Sampaio. *et. al.* **Pedagogia do Esporte**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004-b.

SCAGLIA, Alcides José. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista et. al. (Organizadores). **O jogo dentro e fora da escola**, Autores Associados, Campinas, 2005-a.

SCAGLIA, Alcides José. Os jogos/brincadeiras de bola com os pés e o futebol: o início de uma profícua história sistêmica/complexa. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 6, jan/jun, 2005-b.

SCAGLIA, Alcides José. Brincar de esporte. **Revista E**, São Paulo, n. 133, Junho 2008. Disponível em: <<http://www.sesc.sp.or.br>> Acesso: 19 de Julho de 2008.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família de jogos e brincadeiras com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides José. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papirus, 2014.

SCAGLIA, Alcides José; SOUZA, Adriano José. In: BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialista de Educação Física. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília, Universidade de Brasília: CEAD, 2004.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITTO, Riller Silva; LEONARDO, Lucas; LIZANA, Cristian Javier Ramirez. O ensino de jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227 – 249, out/dez, 2013.

SCAGLIA, Alcides José; MEDEIROS, Mara, SADI, Renato Sampaio. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

SCHIAVON, Laurita Marconi; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Org.). **Pedagogia do Esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SEABRA, André Luís dos Santos. **A pedagogia do esporte como alternativa às concepções da educação física**: Problematizando desdobramentos e sínteses provisórias. Monografia – especialização, Faculdade de Educação Física - Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Bianca Veiga; ARAÚJO, Paulo Ferreira. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2013.

SILVA, Efrain Maciel. In: FREIRE, João Batista. *et. al.* **Iniciação esportiva**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

SILVA, Marcelo Vilhena; PRAÇA, Gibson Moreira; TORRES, Ciro Guerra; GRECO, Pablo Juan. Comportamento tático individual dos atletas de futebol em situações de jogos pequenos. **R. Min. Educ. Fís.** Viçosa, Edição Especial, n. 9, p. 676 – 683, 2013.

SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves da. **Pedagogia do Esporte um estudo sobre as interrelações entre a iniciação esportiva e o esporte profissional. O caso do Basquetebol feminino do estado de São Paulo na visão do técnico**. 2009. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Sheila A.P.S.; GUIMARÃES, Leopércio. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papirus, 2014.

SOARES, Fernanda Carone; MONTAGNER, Paulo César. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2013.

SOUSA, Adriano Valle de. In: FREIRE, João Batista. *et. al.* **Iniciação esportiva**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

SOUSA, Marlos Alexandre; VENDITTI JÚNIOR, Rubens. Iniciação esportiva no Programa Segundo Tempo: perspectivas teóricas, reflexões e proposta metodológica para os fundamentos do basquetebol. **Movimento & percepção**. Espírito Santo do Pinhal, v.10, n. 14, p. 94 – 121, jan/jun, 2009.

SOUZA, Adriano José. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni (Org.). **Pedagogia dos Esportes**. 2ª ed., Campinas: Papirus, 2001

SOUZA, Adriano José. In: SADI, Renato Sampaio. *et. al.* **Pedagogia do Esporte**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004.

SOUZA, Adriano José. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 2014.

STUCCHI, Sérgio. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 2014.

SUASSUNA, Dulce. In: SADI-b, Renato Sampaio. *et. al.* **Esporte Política e Sociedade**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004.

TANI, Go *et. al.* **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TOLEDO, Eliana. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**. 1ª ed., Campinas: Papyrus, 2014.

TRINDADE, Patrícia Mano. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Org.). **Pedagogia do Esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TRINDADE, Sandro Heleno Sene. In: FREIRE, João Batista. *et. al.* **Iniciação esportiva**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed., São Paulo: Atlas, 2013.

VALE, Cláudia Câmara do. Teoria Geral do Sistema: histórico e correlações com a Geografia e com o estudo da paisagem. In: **Entre-lugar**. Dourados, ano 3, n 6, p. 85 – 108, 2 semestre, 2012.

VELARDI, Marília. In: NISTA-PICOLLO, Vilma Leni (Org.). **Pedagogia dos Esportes**. 2ª ed., Campinas: Papyrus, 2001.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes, KREBS, Ruy Jornada. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (Org.). **Pedagogia do Esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

WERTHEIN, Jorge, CUNHA, Célio. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO. 2000.

APÊNDICE - A

Quadro 3. Pré Análise - Mapeamento dos principais autores da Pedagogia do Esporte

| Autor | Título | Ano | Índices p/ catálogos Sistemáticos | Tipo / Orientação / organizador | Propositivo |
|---|---|------------|---|--|--------------------|
| Paes, R. R. | Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental | 1996 | Educação Física estudo e ensino – E.F. ensino de 1º grau -esporte estudo e ensino | Tese Orientador: Silva, E. T. | Não prop. |
| Greco, P. R. Benda, R.N. | Iniciação esportiva universal | 1998 | Esportes – estudo e ensino – Educação Física | Livro | Propositivo |
| Neuenfeldt, D. J.; Canfield, M. S. | Repensando o esporte na educação física escolar a partir de Cajigal | 1999* | Educação Física Escolar – Esporte – Educação | Artigo | Propositivo |
| Barbieri, C. | Educação pelo esporte: algumas considerações para a realização dos jogos do esporte educacional | 1999 | | Artigo | Não prop. |
| Scaglia, A. J. | O futebol que se aprende o futebol que se ensina | 1999 | Futebol – futebol métodos de ensino – futebol estudo e ensino | Dissertação Orientador; Freire, J. B. | Não prop. |
| Nista-Piccolo, V. L. (organizadora do livro) | Pedagogia dos Esportes | 1999 | Esportes – ensino – Pedagogia do Esporte | Capítulo de livro | |
| | | | | Nista-Piccolo, V. L. (2 caps); | Propositivo |
| | | | | Velardi, M. | Não prop. |
| | | | | Pereira, M.D. | Não prop. |
| | | | | Scaglia, J.A. | Propositivo |
| Souza, A.J. | Propositivo | | | | |
| Balbino, H.F. | Jogos esportivos coletivos e o estímulo das inteligências múltiplas: Base para uma proposta em Pedagogia do Esporte | 2001 | Jogo – jogo em grupo – esporte - esporte estudo e ensino | Dissertação Orientador: Paes, R. R. | Propositivo |
| Daolio, J. | Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer | 2002 | Esporte coletivo – Ped. Esporte. | Artigo | Não prop. |
| Scaglia, J.A. | O futebol e os jogos e brincadeiras com os pés: todos semelhantes todos diferentes | 2003 | Jogos – futebol – Teoria dos jogos – esportes – jogos de bola | Tese Orientador: Freire, J. B. | Não prop. |
| Freire, J. B. | Pedagogia do Futebol | 2003 | Futebol – estudo e ensino | Livro | Propositivo |
| Ramirez, F. A. | Transferência em jogo: considerações psicanalíticas sobre o “inter – dito” em Pedagogia do Esporte | 2003 | Transferência de aprendizagem – psicanálise – psicopedagogia – educação. | Dissertação Orientador: Winterstein, P. J. | Não prop. |
| Brasil – ME (organizador) | Dimensões Pedagógicas do Esporte | 2004 | Pedagogia do Esporte – Esporte e Educação – | Capítulo de livro | |
| | | | | Souza, A.J. | Propositivo |

| | | | | | |
|--|---|------|---|------------------------------|---|
| | | | E. F. Escolar | Scaglia, A.J. | Propositivo |
| | | | | Medeiros, M. | Não prop. |
| | | | | Darido, S.C. | Não prop. |
| Sadi, R.S. <i>et.al</i> | Pedagogia do Esporte | 2004 | Esporte e educação – E.F. e esporte | Capítulo de Livro | |
| | | | | Sadi, R.S. | Propositivo |
| | | | | Freire, J.B. | Propositivo |
| | | | | Scaglia, A.J. | Propositivo |
| | | | | Souza, A.J. | Propositivo |
| Sadi, R.S. <i>et.al.</i> | Esporte política e sociedade | 2004 | Esporte escolar – Esporte e educação – E.F. e esporte | Capítulo de Livro | |
| | | | | Sadi, R.S | Não prop. |
| | | | | Daolio, J. | Não prop. |
| | | | | Brito, M. | Não prop. |
| | | | | Azevedo, A.A. | Não prop. |
| | | | | Suassuna, D. | Não prop. |
| | | | | Souza, A.J. | Não prop. |
| BRASIL- ME (organizador) | Jogo corpo e escola | 2004 | Pedagogia do Esporte – Fundamentos do jogo – percepção corporal | Capítulo do Livro | |
| | | | | Freire, J.B. (2 caps); | Propositivo Não prop. |
| | | | | Scaglia, A.J. | Propositivo |
| | | | | Rangel, I.C.A. | Propositivo |
| | | | | Brito, M. | Não prop. |
| | | | | João, R.B | Não prop. |
| Oliveira, V. Paes, R.R. | Pedagogia da Iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos | 2004 | | Artigo | Não propositiva |
| BRASIL - ME (organizador) | Manifestações dos Esportes | 2005 | Esportes – Educação Física – Metodologia de ensino | Capítulo do Livro | |
| | | | | Greco, P.J. (02 caps) | Propositivo Propositivo |
| | | | | Benda, R.N. | Propositivo |
| | | | | Goyaz, M. | Propositivo |
| | | | | Matthiesen, S.Q. | Propositivo |
| | | | | Souza, A.J. | Propositivo |
| | | | | Silva, S.A. | Propositivo |
| | | | | Cavalcante, O.R. | Propositivo |
| Balbino, H. F. | Pedagogia do treinamento: método, procedimentos pedagógicos, e as múltiplas competências dos jogos esportivos coletivos | 2005 | Treinamento – jogos em grupo – esportes – Teatro técnica – formação de professores. | Tese Orientador: Paes, R. R. | Não prop. |
| Paes, R.R.; Balbino, H. F. (organizadores) | Pedagogia do Esporte Contextos e perspectivas | 2005 | Esportes – estudo e ensino – Educação Física | Capítulo de livro | |
| | | | | Paes, R.R. (03 caps). | Propositivo Propositivo Propositivo |
| | | | | Balbino, H.F. | Propositivo |
| | | | | Santana, W.C. | Propositivo |
| | | | | Galdino, M.L | Não prop. |
| | | | | Vieira, L.F. | Propositivo |
| | | | | Vieira, J.L.L. | Propositivo |
| | | | | Krebs, R.J. | Propositivo |
| | | | | Oliveira, V. | Propositivo |

| | | | | | |
|---|--|------|--|--|-------------|
| | | | | Trindade, P.M. | Não prop. |
| | | | | Oliveira Filho, C.W | Propositivo |
| | | | | Almeida, J.J.G. | Propositivo |
| | | | | Shiavon, L.M | Propositivo |
| | | | | Piccolo, VLN | Propositivo |
| | | | | Galatti, L.R | Propositivo |
| | | | | Ferreira, H.B. | Propositivo |
| Escobar, M. O. <i>et.al.</i> | Manifestações dos Jogos | 2005 | Esportes – jogos – inclusão social | Capítulo de Livro | |
| | | | | Escobar, M. O. | Não prop. |
| | | | | Carmo, A. A. | Não prop. |
| | | | | Melo, V.A. | Não prop. |
| | | | | Paes, R.R. | Propositivo |
| Freire, J.B. <i>et.al.</i> | Iniciação Esportiva | 2005 | Esportes – jogos | Capítulo de Livro | |
| | | | | Freire, J.B. | Propositivo |
| | | | | Reis, A.L.T. | Propositivo |
| | | | | Santos, C.M.G. | Propositivo |
| | | | | Silva, E.M. | Propositivo |
| | | | | Sá, A.V.M. | Propositivo |
| | | | | Trindade, S.H.S. | Propositivo |
| | | | | Lima Filho, A.B.A. | Propositivo |
| | | | | Souza, A.V. | Propositivo |
| Scaglia, A. J. | Jogos / brincadeiras com os pés e o futebol: o início de uma profícua história sistêmica / complexa | 2005 | | Artigo | Propositivo |
| Paes, R. R. | Pedagogia do Esporte: contexto, evolução e perspectivas | 2006 | | Artigo | Não prop. |
| Galatti, L. R. | Pedagogia do esporte: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos coletivos | 2006 | Pedagogia – Esportes – Jogos em grupos – material didático | Dissertação Orientador: Paes, R. R. | Propositivo |
| Greco, P. J. | Conhecimento técnico tático: o modelo pendular do comportamento e da ação tática nos esportes coletivos | 2006 | Conhecimento - ação tática – jogos esportivos coletivos | Artigo | Não prop. |
| Morales, J. C. P. Greco, P. J. | Processo de ensino e aprendizagem-treinamento no basquetebol: influência do conhecimento tático processual | 2007 | Basquetebol – ensino aprendizagem – treinamento – conhecimento tático processual | Artigo | Não prop. |
| Hirama, L. K; | Para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos sócio educativos | 2008 | Organizações não governamentais – movimentos sociais – esportes e aspectos sociais – favelas | Dissertação Orientador: Montagner, P. C. | Não prop. |
| Sadi, R. S., Costa, J. C., Sacco, B. T. | O ensino do esporte por meio de jogos: desenvolvimento e | 2008 | Esporte – pedagogia – Educação Física | Artigo | Propositivo |

| | | | | | |
|--|---|------|---|-------------------------------------|-------------|
| | aplicações | | | | |
| Sadi, R. S. | Temas da Pedagogia do Esporte, educação esportiva e competições. | 2008 | Esporte – pedagogia – competição | Artigo | Propositivo |
| Greco, P. J.; Silva, S. A; | A metodologia do ensino dos esportes marco do PST | 2008 | Esportes crianças – Esporte adolescentes – Cidadania | Capítulo de livro | Propositivo |
| Reverdito, R. S. Scaglia, A. J. Silva, S.A.D. Gomes, T.M.R. Pesuto, C.L. Baccarelli, W. | Competições escolares reflexões e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola | 2008 | Competição – jogos escolares – Pedagogia do Esporte | Artigo | Não prop. |
| Perez, T.P. Reverdito, R.S. Scaglia, J.A. | Argumentos em favor da pedagogia do esporte: implicações para a prática pedagógica | 2008 | Pedagogia do Esporte – Jogo – Prática Pedagógica – Educação Física | Artigo | Não prop. |
| Moura, C. C.; Galatti, L. R.; Balbino, H. F.; Paes, R. R. | Pedagogia do esporte: a importância da utilização da situação problema no processo de ensino aprendizagem dos jogos esportivos coletivos | 2009 | Pedagogia do esporte – Jogos esportivos coletivos – situação problema | Artigo | Propositivo |
| Reverdito, R. S.; Scaglia, A. J.; Paes, R. R. | Pedagogia do esporte: panorama e análise das principais abordagens | 2009 | Pedagogia do esporte – Educação Física – Jogo | Artigo | Não prop. |
| Greco, P. J.; Silva, S. A; Santos, L.R. | Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Segundo Tempo (PST) | 2009 | PST – Projetos Sociais Esporte – Esportes fundamentos pedagógicos – Iniciação esportiva | Capítulo de livro | Propositivo |
| Freire, J.B. | Oficinas do jogo: ensino pesquisa e extensão | 2009 | Educação física – oficinas do jogo – pedagogia – pedagogia do jogo | Artigo | Não prop. |
| Bolonhini, S. Z. | Pedagogia do esporte e a iniciação ao tênis de campo: um estudo nos principais clubes de São Paulo | 2009 | Esporte - Pedagogia- Iniciação Esportiva – Tênis – TgfU | Dissertação Orientador: Paes, R. R. | Não prop. |
| Ferreira, H. B. | Pedagogia do Esporte identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino vivência e aprendizagem na modalidade basquetebol. | 2009 | Pedagogia – esporte – esporte iniciação – esporte coletivo – basquetebol | Dissertação Orientador: Paes, R. R. | Não prop. |
| Silva, Y. P. G. | Pedagogia do Esporte: um estudo sobre as interrelações entre a iniciação esportiva e o esporte profissional. O caso do basquetebol feminino do estado de São Paulo na visão do técnico. | 2009 | Pedagogia – Esporte – Basquetebol – Esporte profissional – Iniciação esportiva | Dissertação Orientador: Paes, R. R. | Não prop. |

| | | | | | |
|---|--|------|---|--------|-------------|
| Reverdito, R.S. Scaglia, A.J. | Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão | 2009 | Esportes – Estudo e ensino – Jogos em grupo | Livro | Propositivo |
| Reverdito, R.S. Paes, R.R. Scaglia, A.J. | Pedagogia do Esporte panorama a análise conceitual das principais abordagens marcado | 2009 | Pedagogia do Esporte – Educação Física - Jogo | Artigo | Não prop. |
| Coutinho, N.F. Silva, S.A.P.S. | Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física | 2009 | Ensino – métodos – formação profissional – educação física | Artigo | Não prop. |
| Souza, M.A. Venditti Júnior, R | Iniciação esportiva no PST perspectivas teóricas reflexões e proposta metodológica para os fundamentos do Basquetebol | 2009 | Pedagogia do esporte – basquetebol – PST – Estratégias de Ensino e Aprendizagem | Artigo | Propositivo |
| Sadi, R. S. | Pedagogia do Esporte: descobrindo novos caminhos | 2010 | Esportes – estudo e ensino | Livro | Propositivo |
| Pimentel, R.M.; Galatti, L. R; Paes, R. R. | Pedagogia do esporte e iniciação esportiva tardia perspectivas a partir da modalidade basquetebol | 2010 | Pedagogia do esporte – iniciação esportiva tardia- Jogos esportivos coletivos – Basquetebol | Artigo | Propositivo |
| Galatti, L. R; Paes, R. R. Darido, S.C. | Pedagogia do esporte livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos | 2010 | Pedagogia do Esporte – Educação Física – Jogos esportivos coletivos – livro didático | Artigo | Propositivo |
| Greco, P. J. | Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental–ensino intencional | 2010 | Esporte escolar – Iniciação esportiva – métodos de ensino | Artigo | Propositivo |
| Barros, M.J.A. Scaglia, J.A. Reverdito, R.S. | Pedagogia do jogo e dos projetos: interfaces na escola e na educação física | 2010 | Educação física – jogo – projeto – pesquisa ação | Artigo | Propositivo |
| Costa, I.T. Garganta, J Greco, P.J. Costa V. | Estrutura temporal e método de ensino de Jogos Esportivos Coletivos | 2010 | Jogos Esportivos Coletivos – Métodos de Ensino – formação esportiva – estrutura temporal | Artigo | Propositivo |
| Armbrust, M. Silva, A.L.A. Navarro, A.C. | Comparação entre método global e método parcial na modalidade futsal com relação ao fundamento passe | 2010 | Futsal – Método de ensino – passe – treinamento | Artigo | Não prop. |
| Costa, I.T. Greco, P.J. Mesquita, I. Graça, A. Garganta, J. | O TGFU como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos | 2010 | TGFU – Tática – Ensino – JDC – Educação Física Escolar | Artigo | Não prop. |

| | | | | | |
|--|---|------|---|--------|-------------|
| Mendes, R.R. Matos, J.A.B. Pinho, A.C. | Propostas metodológicas da iniciação esportiva escolar | 2010 | Ensino – iniciação esportiva – ensino – método | Artigo | Não prop. |
| Machado, G.V.; Galatti, L. R; Paes, R. R. Ribeiro, S.C. | Pedagogia do esporte e autonomia um estudo em projeto social de educação não formal | 2011 | Esporte – projeto social – autonomia | Artigo | Não prop. |
| Casarin, R.V. Reverdito, R.S. Greboggy, D.L. Afonso, C.A. Scaglia, A. J. | Modelo de jogo e processo de ensino no futebol princípios globais e específicos | 2011 | Futebol – jogos coletivos – esporte | Artigo | Propositivo |
| Scaglia, A. J. | O futebol e as brincadeiras de bola: A familiares jogos de bola com os pés | 2011 | Futebol – Futebol estudo e ensino – Futebol infantil – Jogos de Bola | Livro | Propositivo |
| Navarro, A.C. | Produção científica brasileira da pedagogia do esporte sobre o handebol | 2011 | Handebol – Pedagogia do Esporte – Produção Científica | Artigo | Não prop. |
| Giacomini, D.S. Soares, V.O. Matias, C.J. Greco, P.J. | O conhecimento tático declarativo e processual em jogadores de futebol de diferentes escalões | 2011 | Conhecimento – tomadas de decisões – escalões – futebol | Artigo | Não prop. |
| Rufino, L.G.B. Darido, S.C. | A produção científica em pedagogia do esporte | 2011 | Pedagogia do esporte – ensino do esporte – produção científica – revistas científica | Artigo | Não prop. |
| Oliveira, A.A.B. Kravchychyn, C. Moreira, E.C. Pereira, R. S. | Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo Volume 1 | 2011 | Esporte educacional – Pedagogia do Esporte – Esporte e Programa Social – Esporte no PST | Livro | Propositivo |
| Oliveira, A.A.B. Kravchychyn, C. Moreira, E.C. Pereira, R. S. | Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo Volume 2 | 2011 | Esporte educacional – Pedagogia do Esporte – Esporte e Programa Social – Esporte no PST | Livro | Propositivo |
| Galatti, L. R.; Serrano, P. Paes, R. R.; Seoane, A. M | Pedagogia do Esporte e basquetebol aspectos metodológico para o desenvolvimento motor e técnico do atleta em formação. | 2012 | Pedagogia do esporte – basquetebol, desenvolvimento motor – metodologia de ensino | Artigo | Não prop. |
| Machado, G.V.; Galatti, L. R; Paes, R. R. | Seleção de Conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos | 2012 | Pedagogia do Esporte – projetos sociais – jogos coletivos | Artigo | Propositivo |
| Hirama, L. K. Montagner, P.C. | Algo para além de tirar as crianças das ruas: a Pedagogia do Esporte em projetos sócio educativos | 2012 | Esportes e aspectos sociais – Esportes para crianças – Estudo e ensino | Livro | Não prop. |
| Freire, J.B. | Ensinar o esporte | 2012 | Educação Física – | Livro | Propositivo |

| | | | | | |
|---|--|------|---|---------|-------------|
| | ensinando a viver | | Esportes – Ensino – Professores – Formação | | |
| Rufino, L.G.B. Darido, S.C. | Pedagogia do Esporte e das lutas em busca de aproximações | 2012 | Ensino de esportes – práticas pedagógicas – artes marciais – dimensões dos conteúdos | Artigo | Propositivo |
| Gonçalves, A. | Análise frente aos professores de educação física quanto a seu conhecimento utilização e diversificação dos métodos no ensino dos jogos esportivos coletivos | 2012 | Pedagogia Esporte – Métodos de Ensino – Educação Física – Jogos esportivos Coletivos | Artigo | Não prop. |
| Nista-Picollo, V.L. Moreira, W.W. | Esporte para a vida no Ensino Médio | 2012 | Atividades exercícios – Educação Física – estudo e ensino – esporte estudo e ensino | Livro | Propositivo |
| Nista-Picollo, V.L. Moreira, W.W. | Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 2012 | Atividades exercícios – Educação Física – estudo e ensino – esporte estudo e ensino | Livro | Propositivo |
| Nista-Picollo, V.L. Moreira, W.W. | Esporte para a saúde nos anos finais do Ensino Fundamental | 2012 | Atividades exercícios – Educação Física – estudo e ensino – esporte estudo e ensino | Livro | Propositivo |
| Ferreira, D.P.M.; Silva, K.F., Tavares, T.S.B.; Sadi, R.S. | Entre concepções, modelos, abordagens e propostas: constituindo o campo da Pedagogia do Esporte | 2013 | Pedagogia do Esporte – Tendências – concepções – abordagens – Educação Física Escolar | Artigo | Não prop. |
| Rodrigues, H. A.; Darido, C. S. Paes, R. R. | As relações entre o esporte e a sociedade: indicações para o trabalho pedagógico com o basquetebol | 2013 | Esporte – sociedade – basquetebol - trabalho pedagógico | Artigo | Não prop. |
| Rodrigues, H. A.; Darido, C. S. Paes, R. R. | O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir referencial técnico tático e sócio educativo | 2013 | Esportes – Ensino – Educação | Artigo. | Não prop. |
| Clemente, L. Campos, M.V.S. Araújo, V.R.T. Scaglia, A.J. Toledo, E. | O jogo jogado nas ruas e o aprendizado do futebol possibilidades de resignificação do futebol | 2013 | Pedagogia do esporte – Futebol – Pesquisa ação | Artigo | Não prop. |
| Scaglia, J. A.; Reverdito, R. S.; Leonardo, L.; Lizana, C. J. R. | O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico | 2013 | Jogos esportivos coletivos – competências essenciais – lógica do jogo – processo organizacional sistêmico | Artigo | Propositivo |
| Cirino, C.; Pereira, | Sistematização dos conteúdos das lutas para o | 2013 | Lutas – jogos – ensino fundamental | Artigo | Propositivo |

| | | | | | |
|---|---|------|--|--|---|
| M.P.V.C. Scaglia, J. A.; | ensino fundamental uma proposta de ensino pautada nos jogos | | | | |
| Leonardi, T.J. | Pedagogia do esporte: pressupostos para uma teoria da avaliação da aprendizagem | 2013 | Esporte – Pedagogia – Teoria da avaliação. | Dissertação Orientador: Paes, R. R. | Não prop. |
| Moreira, V.J.P. Matias, C.J.A.S. Greco, J.P. | A influência dos métodos de ensino aprendizagem treinamento no conhecimento tático processual no futsal | 2013 | Cognição e ação - métodos de ensino – Jogos esportivos coletivos | Artigo | Não prop. |
| Silva, M.V. Praça, G.M. Torres, C.G. Greco, J.P. | Comportamento tático individual de atletas de futebol em situações de pequenos jogos | 2013 | Futebol – pequenos jogos – comportamento tático individual | Artigo | Não prop. |
| Sadi, R. S. | O jogo esportivo como conteúdo da educação física na educação básica | 2013 | | Capítulo de livro | Propositivo |
| Castro, D. | A concepção estratégico tático no handebol implicações para a formação de jogadores inteligentes | 2013 | Esportes coletivos – handebol - inteligência | Dissertação Orientadora Reis, H. H. B. | Não prop. |
| Scaglia, A. J., Reverdito, R.S. Montagner, P.C. (Org.) | Pedagogia do Esporte: aspectos conceituais e estudos aplicados | 2013 | Esportes – Estudo e ensino – Jogos em grupo | Capítulos de livro | |
| | | | | Reverdito, R.S. (03 caps) | Não prop. Não prop. Propositivo |
| | | | | Scaglia, A. C. (05 caps). | Não prop. Propositivo Propositivo Não prop. Não prop. |
| | | | | Pae, R. R. (03 caps) | Não prop. Não prop. Propositivo |
| | | | | Balbino, H.F. | Não prop. |
| | | | | Galatti, L.R. (02 caps) | Não prop. Propositivo |
| | | | | Ferreira, H.B. | Não prop. |
| | | | | Ferreira, M.B.R | Não prop. |
| | | | | Fassheber, JRM | Não prop. |
| | | | | Vinha, M. | Não prop. |
| | | | | Sadi, R.S. (02 caps) | Propositivo Não prop. |
| | | | | Breda, MEJG | Propositivo |
| | | | | Seoane, A.M. | Propositivo |
| | | | | Cazetto, F.F. | Não prop. |
| | | | | Montagner, P.C (04 caps) | Não prop. Propositivo Não prop. Não prop. |
| | | | | Medeiros, M. | Não prop. |

| | | | | | |
|--|--|------|---|---------------------------|-----------------|
| | | | | Soares, F.C. | Não prop. |
| | | | | Hirama, L.K. | Não prop. |
| | | | | Leonardo, L. | Não prop. |
| | | | | Krahembühl, T. | Não prop. |
| | | | | Braga, C.A. | Propositivo |
| | | | | Belotto, C.N. | Propositivo |
| | | | | Moura, E.G. | Propositivo |
| | | | | Silva, B.V. | Não prop. |
| | | | | Araújo, P.F | Não prop. |
| Caro, D.S. | Análise da disciplina de pedagogia do esporte na matriz curricular dos cursos de EF na cidade de São Paulo | 2013 | Pedagogia do Esporte – análise curricular – ensino superior – São Paulo | Artigo | Não propositivo |
| Greco, P.J. Conti, G. Morales, J.C.P. | Manual de práticas para a Iniciação Esportiva no Programa Segundo Tempo | 2013 | Esporte – aprendizagem tática – aprendizagem motora – Futsal - Handebol – Voleibol | Livro | Propositivo |
| Leonardi, T. J.; Galatti, L. R.; Paes, R. R.; Seoane, A. M. | Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do individuo | 2014 | Pedagogia do Esporte - Processo Pedagógico – Desenvolvimento Integral | Artigo | Não prop. |
| Machado, G.V.; Galatti, L. R; Paes, R. R. | Pedagogia do esporte e o referencial histórico cultural: interlocução entre a teoria e a prática | 2014 | Esporte – Pedagogia do Esporte – Cultura esportiva – Jogos esportivos coletivos – Basquetebol | Artigo | Não prop. |
| Galatti, L. R.; Reverdito, R. S.; Scaglia, A. J; Paes, R. R.; Seoane, A. M | Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos | 2014 | Ciência – Pedagogia do Esporte – Jogos esportivos coletivos – Paradigma. | Artigo | Não prop. |
| Aburachid, L. M. C. Greco, J. P.; Silva, S. R. | A influência da prática esportiva sobre os conhecimentos táticos no tênis | 2014 | Tênis – conhecimento tático declarativo – competição | Artigo | Não prop. |
| Guioti, T.D.T. Toledo, E. Scaglia, A. J. | Esportes de raquete para deficientes intelectuais leves uma proposta fundamentada na pedagogia do esporte | 2014 | Educação especial – proposta curricular – socialização – esporte para deficiente | Artigo | Não prop. |
| Nista-Piccolo, V.L., Toledo, E. (Organizadores) | Abordagens pedagógica do esporte: modalidades convencionais e não convencionais | 2014 | Esportes – Estudo e ensino – Pedagogia – Prática de ensino | Capítulo de livro: | |
| | | | | Franco, L. | Propositivo |
| | | | | Merida, F.V. (02 caps) | Propositivo |
| | | | | Mendes, L.O.; | Propositivo |
| | | | | Prodócimo, E.; | Propositivo |
| | | | | Nista-Piccolo, V.L. | Propositivo |
| | | | | Shiavon, L.M. | Propositivo |
| | | | | Toledo, E. (02 caps.) | Propositivo |
| | | | | Rodrigues, | Propositivo |

| | | | | | |
|---|---|------|--|----------------------------|---|
| | | | | R.G.S.A.; | |
| | | | | Lourdes, L.F.C. | Propositivo |
| | | | | Ponciano, K. | Propositivo |
| | | | | Scaglia, J.A. | Propositivo |
| | | | | Pereira, R.S.; | Propositivo |
| | | | | Chaves, A.D.; | Propositivo |
| | | | | Barroso. A.L.R. | Propositivo |
| | | | | Silva, S.A.P.S. | Propositivo |
| | | | | Guimarães, L. | Propositivo |
| | | | | Bello Jr., N. | Propositivo |
| | | | | Souza, A.J. | Propositivo |
| | | | | Stucchi, S. | Propositivo |
| Rosa, M.V. Lima, S.S.C. Rocha Júnior, E.V. Souza, L.C.L. Calado. K.T.L.O. Silva, T.P.R. Burgos, V.C. Anjos. V.A.A. Aguiar, T.M. Higa, C.R. Souza, B.D. Xavier, E.O. Furtado, A.R. | PET - O ensino de jogos e esportes coletivos uma abordagem metodológica a partir do modelo pendular | 2014 | | Artigo | Não prop. |
| Espitalher, L.H. Navarro, A.C. | Aula de futebol PE tradicional x novas tendências em PE na visão do aluno | 2014 | Futebol – metodologia tecnicista – metodologia de jogo | Artigo | Não prop. |
| Gonzalez, F.J. Darido, S.C. Oliveira, A.A.B. | Esportes de invasão: Basquetebol – futebol – Futsal – Handebol – Ultimate Frisbee | 2014 | Esportes de invasão – Basquetebol – Handebol – Ultimate Frisbee | Livro | Propositivo |
| Gonzalez, F.J. Darido, S.C. Oliveira, A.A.B. | Esportes de marcas e com rede divisória ou muro / parede de rebote. | 2014 | Esporte de rebote – Peteca - Tênis de campo – Tênis de Mesa – Voleibol – Atletismo | Livro | Propositivo |
| Gonzalez, F.J. Darido, S.C. Oliveira, A.A.B. | Ginástica, Dança e Atividades Circenses | 2014 | Ginástica - Dança - Atividades Circenses | Livro | Propositivo |
| Gonzalez, F.J. Darido, S.C. Oliveira, A.A.B. | Lutas, Capoeira e práticas corporais de aventura. | 2014 | Lutas – Práticas corporais de aventura – Capoeira | Livro | Propositivo |
| Navarro, A.C. Almeida, R. Santana, W.C. | Pedagogia do Esporte: Jogos Esportivos Coletivos | 2015 | Educação Física – Estudo e ensino- Pedagogia crítica – Jogos em grupo | Capítulo de livro | |
| | | | | Galatti, L.R. (02 caps) | Propositivo Propositivo |
| | | | | Santana, W.C. (03 caps) | Propositivo Propositivo Não prop. |
| | | | | Silva, Y.P. | Propositivo |
| | | | | Ferreira, H.B. | Propositivo |
| | | | | Balbino H.B. | Propositivo |

| | | | | | |
|--|--|--|--|----------------------------|---|
| | | | | Seoane, A.M. | Propositivo |
| | | | | Paes, R.R. | Propositivo |
| | | | | Reis, H.H.B. (02 caps) | Propositivo Não prop. |
| | | | | Ribeiro, D.A. | Propositivo |
| | | | | Menezes, R.P. | Não prop. |
| | | | | Brito, M.C. | Não prop. |
| | | | | Yamazaka, S.E. | Não prop. |
| | | | | Ferreira, T.N. | Não prop. |
| | | | | Almeida, R. (02 caps) | Não prop. Não prop. |
| | | | | Navarro, A.C. (10 caps) | Não prop. Não prop. Não prop. Não prop. Não prop. Não prop. Propositivo Não prop. Não prop. |
| | | | | Costa, J.S. | Não prop. |
| | | | | Alves, A.P. | Não prop. |
| | | | | Ortiz, A.Z. | Não prop. |
| | | | | Pinto, C.M. | Não prop. |
| | | | | Marshal, F. | Não prop. |
| | | | | Chiara, A.N. | Não prop. |
| | | | | Mendes, D.M. | Não prop. |
| | | | | Espitalher, L.H. | Não prop. |
| | | | | Bastos, P.V. | Não prop. |
| | | | | Souza, P.R.C. | Não prop. |
| | | | | Santos, W.M. | Não prop. |
| | | | | Peres, M.R. | Propositivo |
| | | | | Costa G.C.T. | Propositivo |

Fonte: Produzido pelo próprio autor

APÊNDICE - B

Quadro 04 Pré análise Total de publicações por autor relacionadas ao tema Pedagogia do Esporte
(P – propositivo NP – não propositivo)

| Nº | Autor | Tese | Dissertação | Livro | Capítulos de livro | Artigos | Orientações teses | Orientações dissertações | Total | P | NP |
|----|----------------------|------|-------------|-------|--------------------|---------|-------------------|--------------------------|-------|----|----|
| 1 | Paes. R.R. | 01 | | 01 | 08 | 15 | 01 | 06 | 32 | 13 | 19 |
| 2 | Scaglia. J.A. | 01 | 01 | 03 | 10 | 12 | | | 27 | 15 | 12 |
| 3 | Greco. J.P. | | | 02 | 05 | 09 | | | 16 | 09 | 07 |
| 4 | Galatti, L.R. | | 01 | | 05 | 09 | | | 15 | 09 | 06 |
| 5 | Navarro, A. C. | | | 01 | | 13 | | | 14 | 02 | 12 |
| 6 | Reverdito, R. S. | | | 02 | 03 | 08 | | | 13 | 06 | 07 |
| 7 | Darido, S.C. | | | 04 | 01 | 05 | | | 10 | 06 | 04 |
| 8 | Freire. J.B. | | | 02 | 04 | 01 | 01 | 01 | 09 | 05 | 04 |
| 9 | Nista-Piccolo, V.L.. | | | 05 | 04 | | | | 09 | 09 | |
| 10 | Sadi. R.S. | | | 01 | 05 | 03 | | | 09 | 06 | 03 |
| 11 | Balbino, H.F | 01 | 01 | 01 | 03 | 01 | | | 07 | 05 | 02 |
| 12 | Montagner, P. C. | | | 02 | 04 | | | 01 | 07 | 02 | 05 |
| 13 | Oliveira, A.A.B | | | 06 | | | | | 06 | 06 | |
| 14 | Souza, A.J. | | | | 06 | | | | 06 | 05 | 01 |
| 15 | Santana, W.C. | | | 01 | 04 | | | | 05 | 04 | 01 |
| 16 | Seoane, A. M | | | | 02 | 03 | | | 05 | 02 | 03 |
| 17 | Toledo, E. | | | 01 | 02 | 02 | | | 05 | 03 | 02 |
| 18 | Ferreira, H. B. | | 01 | | 03 | | | | 04 | 02 | 02 |
| 19 | Gonzalez, F.J. | | | 04 | | | | | 04 | 04 | |
| 20 | Almeida, R. | | | 01 | 02 | | | | 03 | 01 | 02 |
| 21 | Hirama, L. K; | | 01 | 01 | 01 | | | | 03 | | 03 |
| 22 | Machado, G.V | | | | | 03 | | | 03 | 01 | 02 |
| 23 | Moreira, W.W. | | | 03 | | | | | 03 | 03 | |
| 24 | Pereira, R.S. | | | 02 | 01 | | | | 03 | 03 | |
| 25 | Reis, H. H. B. | | | | 02 | | | 01 | 03 | 01 | 02 |
| 26 | Silva, S.A. | | | | 03 | | | | 03 | 03 | |
| 27 | Benda, R. N. | | | 01 | 01 | | | | 02 | 02 | |
| 28 | Brito, Marcelo. | | | | 02 | | | | 02 | | 02 |
| 29 | Costa, I.T. | | | | | 02 | | | 02 | 01 | 01 |
| 30 | Daolio, J. | | | | 01 | 01 | | | 02 | | 02 |
| 31 | Espitalher, L.H. | | | | 01 | 01 | | | 02 | | 02 |
| 32 | Kravchychyn, C | | | 02 | | | | | 02 | 02 | |
| 33 | Leonardi, T.J. | | 01 | | | 01 | | | 02 | | 02 |
| 34 | Leonardo, L.; | | | | 01 | 01 | | | 02 | 01 | 01 |
| 35 | Medeiros, M. | | | | 02 | | | | 02 | | 02 |
| 36 | Merida, F.V. | | | | 02 | | | | 02 | 02 | |
| 37 | Morales, J. C. P. | | | 01 | | 01 | | | 02 | 01 | 01 |
| 38 | Moreira, E.C. | | | 02 | | | | | 02 | 02 | |
| 39 | Oliveira, V. | | | | 01 | 01 | | | 02 | 01 | 01 |
| 40 | Rodrigues, H. A.; | | | | | 02 | | | 02 | | 02 |
| 41 | Rufino, L.G.B. | | | | | 02 | | | 02 | 01 | 01 |
| 42 | Shiavon, L.M | | | | 02 | | | | 02 | 02 | |
| 43 | Silva, S.A.P.S. | | | | 01 | 01 | | | 02 | 01 | 01 |
| 44 | Silva, Y. P. G | | 01 | | 01 | | | | 02 | 01 | 01 |
| 45 | Aburachid, L.M. C. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------------------|--|----|--|----|----|--|--|----|----|----|
| 46 | Afonso, C.A. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 47 | Aguiar, T.M. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 48 | Almeida, J.J.G. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 49 | Alves, A.P. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 50 | Anjos, V.A.A. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 51 | Araújo, P.F. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 52 | Araújo, V.R.T. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 53 | Armbrust, M. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 54 | Azevedo, A.A. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 55 | Baccarelli, W | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 56 | Barbiere, C. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 57 | Barros, M.J.A. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 58 | Barroso, A.L.R. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 59 | Bastos, P.V. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 60 | Bello Jr., N. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 61 | Belotto, C.N. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 62 | Bolonhini, S. Z. | | 01 | | | | | | 01 | | 01 |
| 63 | Braga, C.A. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 64 | Breda, M.E.J.G. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 65 | Brito, Maurício. C. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 66 | Burgos, V.C. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 67 | Calado, K.T.L.O. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 68 | Campos, M.V.S. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 69 | Canfield, M. S. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 70 | Carmo, A. A. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 71 | Caro, D.S. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 72 | Casarin, R.V. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 73 | Castro, D. | | 01 | | | | | | 01 | | 01 |
| 74 | Cavalcante, O.R. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 75 | Cazetto, F.F. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 76 | Chaves, A.D. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 77 | Chiara, A.N. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 78 | Cirino, C. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 79 | Clemente, L. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 80 | Conti, G. | | 01 | | | | | | 01 | 01 | |
| 81 | Costa G.C.T. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 82 | Costa, J.C. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 83 | Costa, J.S. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 84 | Coutinho, N.F. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 85 | Escobar, M. O. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 86 | Fassheber, JRM | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 87 | Ferreira, D.P.M. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 88 | Ferreira, M.B.R | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 89 | Ferreira, T.N. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 90 | Franco, L. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 91 | Furtado, A.R. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 92 | Galdino, M.L | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 93 | Giacomini, D.S. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 94 | Gomes, T.M.R. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 95 | Gonçalves, A. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 96 | Goyaz, M. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 97 | Greboggy, D.L. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 98 | Guimarães, L. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 99 | Guioti, T.D.T. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----|-------------------------|--|----|--|--|----|----|--|----|----|----|
| 100 | Higa, C.R. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 101 | João, R.B | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 102 | Krahembühl, T | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 103 | Krebs, R.J. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 104 | Lima Filho, ABA. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 105 | Lima, S.S.C. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 106 | Lizana, C. J. R. | | | | | | 01 | | 01 | 01 | |
| 107 | Loudes, L.F.C. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 108 | Marques de Sá, A.V. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 109 | Marshal, F. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 110 | Matias, C.J. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 111 | Matias, C.J.A.S. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 112 | Matos, J.A.B. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 113 | Matthiesen, S.Q. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 114 | Melo, V.A. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 115 | Mendes, D.M | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 116 | Mendes, L.O. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 117 | Mendes, R.R. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 118 | Menezes, R.P. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 119 | Moreira, V.J.P. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 120 | Moura, C. C. | | | | | | 01 | | 01 | 01 | |
| 121 | Moura, E.G. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 122 | Neuenfeldt, D. J. | | | | | | 01 | | 01 | 01 | |
| 123 | Oliveira Filho, C.W. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 124 | Ortiz, A.Z. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 125 | Pereira, M.D | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 126 | Pereira, M.P.V.C | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 127 | Peres, M.R. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 128 | Perez, T. P. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 129 | Pesuto, C.L. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 130 | Pimentel, R.M. | | | | | | 01 | | 01 | 01 | |
| 131 | Pinho A.C. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 132 | Pinto, C.M. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 133 | Ponciano, K. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 134 | Praça, G.M. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 135 | Prosdócimo, E. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 136 | Ramirez, F. A. | | 01 | | | | | | 01 | | 01 |
| 137 | Rangel, I.C.A. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 138 | Reis, A.L.T | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 139 | Ribeiro, D.A | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 140 | Ribeiro, S.C. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 141 | Rocha Júnior, E.V. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 142 | Rodrigues,R.G.S.A | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 143 | Rosa, M.V. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 145 | Sacco, B. T. | | | | | | 01 | | 01 | 01 | |
| 146 | Santos, C.M.G. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 147 | Santos, L.R | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 148 | Santos, W.M. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 149 | Serrano, P. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 150 | Silva, A.L.A. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 151 | Silva, B.V. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 152 | Silva, E.M. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |

| | | | | | | | | | | | |
|-----|--------------------|--|--|--|----|----|----|----|----|----|----|
| 153 | Silva, E.T. | | | | | | 01 | | 01 | | 01 |
| 154 | Silva, K.F., | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 155 | Silva, M.V. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 156 | Silva, S. R. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 157 | Silva, S.A.D. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 158 | Silva, T.P.R. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 159 | Soares, F.C. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 160 | Soares, V.O. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 161 | Souza, A.V | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 162 | Souza, B.D. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 163 | Souza, L.C.L. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 164 | Souza, M.A. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 165 | Souza, P.R.C. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 166 | Stucchi, S. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 167 | Suassuna, D. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 168 | Tavares, T.S.B. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 169 | Torres, C.G. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 170 | Trindade, P.M. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 171 | Trindade, S.H.S. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 172 | Velardi, M. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 173 | Venditti Jr;R | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 174 | Vieira, J.L.L. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 175 | Vieira, L.F. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 176 | Vinha, M. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |
| 177 | Winterstein, P. J. | | | | | | | 01 | 01 | | 01 |
| 178 | Xavier, E.O. | | | | | 01 | | | 01 | | 01 |
| 179 | Yamazaka, S.E. | | | | 01 | | | | 01 | | 01 |

Fonte: Produzido pelo próprio autor

APÊNDICE - C

Quadro 5 – Autores que desenvolveram propostas de intervenção na Pedagogia do Esporte

| Nº | Autor | Tese | Dissertação | Livro | Capítulos de livro | Artigos | Orientações teses | Orientações dissertações | Total | P | NP |
|----|----------------------|------|-------------|-------|--------------------|---------|-------------------|--------------------------|-------|----|----|
| 1 | Paes. R.R. | 01 | | 01 | 08 | 15 | 01 | 06 | 32 | 13 | 19 |
| 2 | Scaglia. J.A. | 01 | 01 | 03 | 10 | 12 | | | 27 | 15 | 12 |
| 3 | Greco. J.P. | | | 02 | 05 | 09 | | | 16 | 09 | 07 |
| 4 | Galatti, L.R. | | 01 | | 05 | 09 | | | 15 | 09 | 06 |
| 5 | Navarro, A. C. | | | 01 | | 13 | | | 14 | 02 | 12 |
| 6 | Reverdito, R. S. | | | 02 | 03 | 08 | | | 13 | 06 | 07 |
| 7 | Darido, S.C. | | | 04 | 01 | 05 | | | 10 | 06 | 04 |
| 8 | Freire. J.B. | | | 02 | 04 | 01 | 01 | 01 | 09 | 05 | 04 |
| 9 | Nista-Piccolo, V.L.. | | | 05 | 04 | | | | 09 | 09 | |
| 10 | Sadi. R.S. | | | 01 | 05 | 03 | | | 09 | 06 | 03 |
| 11 | Balbino, H.F | 01 | 01 | 01 | 03 | 01 | | | 07 | 05 | 02 |
| 12 | Montagner, P. C. | | | 02 | 04 | | | 01 | 07 | 02 | 05 |
| 13 | Oliveira, A.A.B | | | 06 | | | | | 06 | 06 | |
| 14 | Souza, A.J. | | | | 06 | | | | 06 | 05 | 01 |
| 15 | Santana, W.C. | | | 01 | 04 | | | | 05 | 04 | 01 |
| 16 | Seoane, A. M | | | | 02 | 03 | | | 05 | 02 | 03 |
| 17 | Toledo, E. | | | 01 | 02 | 02 | | | 05 | 03 | 02 |
| 18 | Ferreira, H. B. | | 01 | | 03 | | | | 04 | 02 | 02 |
| 19 | Gonzalez, F.J. | | | 04 | | | | | 04 | 04 | |
| 20 | Almeida, R. | | | 01 | 02 | | | | 03 | 01 | 02 |
| 21 | Machado, G.V | | | | | 03 | | | 03 | 01 | 02 |
| 22 | Moreira, W.W. | | | 03 | | | | | 03 | 03 | |
| 23 | Pereira, R.S. | | | 02 | 01 | | | | 03 | 03 | |
| 24 | Reis, H. H. B. | | | | 02 | | | 01 | 03 | 01 | 02 |
| 25 | Silva, S.A. | | | | 03 | | | | 03 | 03 | |
| 26 | Benda, R. N. | | | 01 | 01 | | | | 02 | 02 | |
| 27 | Costa, I.T. | | | | | 02 | | | 02 | 01 | 01 |
| 28 | Kravchychyn, C | | | 02 | | | | | 02 | 02 | |
| 29 | Leonardo, L.; | | | | 01 | 01 | | | 02 | 01 | 01 |
| 30 | Merida, F.V. | | | | 02 | | | | 02 | 02 | |
| 31 | Morales, J. C. P. | | | 01 | | 01 | | | 02 | 01 | 01 |
| 32 | Moreira, E.C. | | | 02 | | | | | 02 | 02 | |
| 33 | Oliveira, V. | | | | 01 | 01 | | | 02 | 01 | 01 |
| 34 | Rufino, L.G.B. | | | | | 02 | | | 02 | 01 | 01 |
| 35 | Shiavon, L.M | | | | 02 | | | | 02 | 02 | |
| 36 | Silva, S.A.P.S. | | | | 01 | 01 | | | 02 | 01 | 01 |
| 37 | Silva, Y. P. G | | 01 | | 01 | | | | 02 | 01 | 01 |
| 38 | Afonso, C.A. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 39 | Almeida, J.J.G. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 40 | Barros, M.J.A. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 41 | Barroso, A.L.R. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 42 | Bello Jr., N. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 43 | Canfield, M. S. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 44 | Casarin, R.V. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 45 | Cavalcante, O.R. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 46 | Cazetto, F.F. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 47 | Chaves, A.D. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |

| | | | | | | | | | | | |
|----|-------------------------|--|--|----|----|----|--|--|----|----|--|
| 48 | Cirino, C. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 49 | Conti, G. | | | 01 | | | | | 01 | 01 | |
| 50 | Costa G.C.T. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 51 | Costa, J.C. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 52 | Franco, L. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 53 | Goyaz, M. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 54 | Greboggy, D.L. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 55 | Guimarães, L. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 56 | Krebs, R.J. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 57 | Lima Filho, ABA. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 58 | Lizana, C. J. R. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 59 | Loudes, L.F.C. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 60 | Marques de Sá, A.V. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 61 | Matthiesen, S.Q. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 62 | Mendes, L.O. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 63 | Moura, C. C. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 64 | Neuenfeldt, D. J. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 65 | Oliveira Filho, C.W. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 66 | Peres, M.R. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 67 | Pimentel, R.M. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 68 | Ponciano, K. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 69 | Prosdócimo, E. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 70 | Rangel, I.C.A. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 71 | Reis, A.L.T | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 72 | Ribeiro, D.A | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 73 | Rodrigues,R.G.S.A | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 74 | Sacco, B. T. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 75 | Santos, C.M.G. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 76 | Santos, L.R | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 77 | Silva, E.M. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 78 | Souza, A.V | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 79 | Souza, M.A. | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 80 | Stucchi, S. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 81 | Trindade, P.M. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 82 | Trindade, S.H.S. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 83 | Venditti Jr;R | | | | | 01 | | | 01 | 01 | |
| 84 | Vieira, J.L.L. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |
| 85 | Vieira, L.F. | | | | 01 | | | | 01 | 01 | |

APÊNDICE - D

Quadro 7 – Autores analisados no estudo - Emissores / fonte de mensagem

| NOME | Emissor |
|--------------------------------------|---|
| Adriano José de Souza | Licenciado em Educação Física e bacharel em treinamento em esportes pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. É mestre em <i>Coaching Pedagogy</i> pela Kent State University (EUA). Atualmente é membro da equipe técnica de voleibol feminino da NCAA (EUA). |
| Alcides José Scaglia | Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1995), bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1995), mestre em Pedagogia do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutor em Pedagogia do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é docente na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) no curso de Ciências do Esporte da UNICAMP, responsável/líder pelas pesquisas do LEPE (Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte), pesquisador do Ludens - USP e coordenador de Graduação da FCA (UNICAMP) |
| Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira | Graduado em Educação Física pela Universidade do Norte do Paraná (1979), mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - 1988) e doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP - 1999). Atualmente é professor Associado nível C da Universidade Estadual de Maringá. Integrante do Programa de Pós-Graduação Atua como Consultor do Ministério do Esporte na Secretaria Nacional de Esporte Lazer e Inclusão Social (SNELIS) como Coordenador Pedagógico no Programa Segundo Tempo |
| Fernando Jaime Gonzáles | Graduado em Educação Física pelo Instituto del Profesorado en Educación Física (1990) Córdoba, Argentina, mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1996), doutor na mesma área pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2010). Desde 1998 é professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul onde trabalha nos cursos de Educação Física e no PPG em Educação nas Ciências. Atualmente participa da Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, Ministério da Educação, membro da Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar REIPEFE - e do Grupo de Pesquisa Paidotribas |
| Gustavo de Conti Teixeira Costa | Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006), mestrado em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (2008) é doutorando em Ciências do Esporte pela UFMG. Atualmente é professor universitário do Centro Universitário de Belo Horizonte, preparador físico na Confederação Brasileira de Voleibol, coordenador da Faculdade Estácio de Sá e professor universitário da Faculdade Estácio de Sá, atuando principalmente nos seguintes temas: voleibol, análise de jogo e pedagogia do esporte. |
| Henrique Barcelos Ferreira | Doutorando em Biodinâmica do Movimento e Esporte. Possui graduação em: Bacharelado em Treinamento Esportivo e em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Pedagogia do Esporte Escolar e Mestre em Ciência do Desporto - também pela UNICAMP. Atualmente é assistente da Gerência de Programas Socioeducativos do SESC SP, na área de projetos e programas de educação infanto-juvenil. Experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Iniciação em Jogos Esportivos Coletivos, Iniciação e treinamento em Basquetebol, Pedagogia do Esporte, |

| | |
|-------------------------|---|
| | Princípios e Procedimentos Pedagógicos para ensino de Modalidades Esportivas Coletivas, Administração Esportiva e Esporte Educacional. |
| Hermes Ferreira Balbino | Possui graduação em Educação Física (1987) e Psicologia (2009) pela Universidade Metodista de Piracicaba, mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2005), área de concentração Ciências do Esporte. Tem experiência acadêmica e aplicada na área de Educação Física e Treinamento Esportivo. Atua principalmente nos seguintes temas: Esporte, Pedagogia, Psicologia, Excelência Esportiva, Formação Esportiva, Jogos Esportivos Coletivos, Basquetebol. Atualmente é professor do Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba, vinculado à área de concentração Movimento Humano, Educação e Cultura, nas linhas de pesquisa Movimento Humano e Esporte, e Movimento Humano, Lazer e Educação. |
| João Batista Freire | Possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1973), mestrado em pela Universidade de São Paulo (1982) e doutorado em Psicologia Educacional pela Universidade de São Paulo (1991). Em 1991 foi aprovado em concurso de Livre Docente em Pedagogia do Movimento pela Faculdade de Educação Física da Unicamp. Atualmente é professor aposentado pela Universidade Estadual de Campinas. Coordena o grupo de estudos Oficinas do Jogo em Florianópolis. É vinculado atualmente ao Centro de Ciências da Saúde da Universidade do Estado de Santa Catarina, na qualidade de professor visitante Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, educação física escolar, educação, jogo e educação física, pesquisa-ação, pedagogia lúdica. Publica suas produções em revistas científicas, revistas de divulgação e livros, mantendo, com isso, o compromisso ético de tornar públicas suas produções. Suas publicações não têm por objetivo contabilizar pontos para satisfazer o sistema Capes de avaliação. |
| José Luiz Lopes Vieira | Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1981), mestrado e doutorado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1990-93 e 1995-99). Atualmente é professor Associado B da Universidade Estadual de Maringá. Editor da Revista da Educação Física/UEM e Professor do Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UEM/UEL. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento motor, handebol, ensino de esportes e psicologia do esporte e do exercício físico. |
| Juan Carlos P. Morales | Graduado em Cultura Física e Esportes pela Universidade Incca da Colômbia. Especialista em Administração Esportiva pela Fundação Universitária da Área Andina. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), área de concentração Treinamento Esportivo. Doutorado em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor adjunto na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Membro pesquisador no Centro de Estudos em Cognição e Ação do Centro de Excelência Esportiva da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Experiência na gestão de políticas públicas na área de programas esportivos sociais, esporte escolar, eventos esportivos e atividade física e saúde. |
| Juan Pablo Greco | Graduado em Educação Física no Instituto Nacional de Educação Física (INEF), de Buenos Aires, Argentina (1973). É mestre em Ciências do Esporte, realizado no Institut fuer Sport und Sportwissenschaft (ISSW) da Universidade de Heidelberg (Ruprecht-Karls) (1986), na R.F. Alemanha. É doutor em Educação na área de concentração Psicologia Educacional, pela |

| | |
|--------------------------|--|
| | <p>Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-Brasil)(1995). Possui Pós doutorado na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) na área de Ciências do Movimento Humano. É professor associado na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pertencente ao Departamento de Esportes e membro do corpo docente do Programa de Pós Graduação Strico Sensu em Ciências do Esporte. Coordenador do Centro de Estudos de Cognição e Ação (CECA) na EEFFTO UFMG.</p> <p>Pesquisador na área de Cognição e Ação, em temas do Treinamento Esportivo, Pedagogia do Esporte e Treinamento Esportivo. As linhas de investigação se relacionam com os Métodos de Ensino-Aprendizagem-Treinamento nos Jogos Esportivos Coletivos (Handebol, Voleibol, Futsal, Futebol, Basquetebol,...), Treinamento Técnico e Treinamento Tático nos Jogos Esportivos Coletivos, Capacidades Coordenativas, Validação de Testes (Psicometria) relacionada com Conhecimento Tático (Declarativo e Processual) e Processos Cognitivos nos Esportes.</p> |
| Laurita Marconi Schiavon | <p>Docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp/Campinas-SP na área de Ginástica. Licenciada em Educação Física, e mestre em Educação Física/Estudos da Ginástica (2003) pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Educação Física /Pedagogia do Esporte (2009) pela mesma instituição. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Ginástica (GEPPEGIN) da Unesp/RC, e do Grupo de Pesquisa em Ginástica da FEF/Unicamp, certificados pelo CNPq. Pesquisadora colaboradora do Programa de Ciências da Motricidade (UNESP) na área de Pedagogia da Motricidade Humana, Linha de Pesquisa: Educação Física, Esporte e Lazer, com ênfase em estudos sobre a Ginástica, atuando principalmente nos seguintes temas: ginástica, ginástica artística, ginástica rítmica e ginástica geral.</p> |
| Lenamar Fiorese Vieira | <p>Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1982), Formação em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2010), Mestrado e Doutorado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1990-1993 e 1995-1999). Participou como visiting scholar na Indiana University-USA (1997). Atleta da seleção brasileira de handebol (1983-1987). Membro do Comitê Olímpico Brasileiro nos Jogos Olímpicos de Sidney-2000. Atualmente é Professora de nível Associado da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Programa Associado de Pós graduação em Educação Física UEM/UEL. É bolsa produtividade em pesquisa pelo CNPq. Membro assessor da seleção brasileira de Ginástica Rítmica. Atua na área de Educação Física, pesquisando principalmente os seguintes temas: Desenvolvimento Motor, Psicologia do Esporte e Educação Física Infantil.</p> |
| Lucídio Rocha Santos | <p>Doutor em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto - FADE, da Universidade do Porto - UP, Portugal (2005), e mestre em Treino Desportivo de alto rendimento pela Faculdade de Desporto - FADE, da Universidade do Porto (1998). Atualmente é Professor Associado da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEFF da Universidade Federal do Amazonas - UFAM e exerce o cargo de Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UFAM. Tem vasta experiência nas áreas da Educação Física e Esporte, com ênfase em Pedagogia do Esporte, atuando principalmente nos seguintes temas: Handebol, da iniciação ao alto rendimento, Organização do Jogo, Seleção no Esporte, Formação de Treinadores e de Professores e Treino Desportivo para crianças e Jovens.</p> |
| Rafaela Larissa Galatti | <p>É docente do Curso de Ciências do Esporte da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA/UNICAMP),</p> |

| | |
|------------------------|--|
| | <p>onde é pesquisadora do LEPE (Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte). É pesquisadora-líder do GEPESP/FEF/UNICAMP, pesquisadora memo do NUPPE/CDS/UFSC e pesquisadora membro do Grupo de Investigación y Análisis en los Deportes de Equipo (IADE) da Universidade da Coruña. É Doutora (2010) e Mestre (2006) em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP). Concluiu Especialização em Pedagogia do Esporte (2005), Bacharelado (2002) e Licenciatura em Educação Física (2004), todos pela FEF/UNICAMP. Tem experiência na área de Ciências do Esporte e Educação Física, com ênfase em Pedagogia do Esporte e Coach Science, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia e didática no Esporte; formação e intervenção de treinadores esportivos; clube sócio-esportivo, livro didático, jogos esportivos coletivos, basquetebol e lutas.</p> |
| Renato Sampaio Sadi | <p>Formado em Educação Física, mestre e doutor em Educação pela PUC-SP. Foi até o ano de 2008 professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás, onde coordenou o GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia do Esporte. Desde 2009, é professor efetivo do Departamento das Ciências da Educação Física e Saúde na Universidade Federal de São João del Rei, Minas Gerais. Local onde atualmente o Sadi segue coordenando o GEPPE.</p> |
| Riller Silva Reverdito | <p>Possui graduação em Educação Física pela Faculdade Adventista de Hortolândia, Universidade Adventista de São Paulo (FAECH/UNASP), Especialização em Pedagogia do Esporte Escolar pela Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP) e Mestrado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (FACIS/UNIMEP) na área de concentração Movimento Humano, Cultura e Educação. Atualmente é Doutorando em Educação Física na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - FEF/UNICAMP (área de Biodinâmica do Movimento e Esporte) e docente da Faculdade de Ciências da Saúde, curso de Educação Física, da Universidade do Estado de Mato Grosso (FACIS/UNEMAT). Atua na área de Educação Física e Esporte, na linha de pesquisa Movimento Humano, Lazer e Educação, com ênfase em Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte, Educação Física Escolar, Teoria do Jogo e Desenvolvimento Humano.</p> |
| Roberto Rodrigues Paes | <p>Possui Graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1979), Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1989) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente é Professor Titular pela Universidade Estadual de Campinas. Foi membro do Grupo de Trabalho Instituído pelo Ministério Extraordinário dos Esportes no âmbito do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, que teve por finalidade assessorar o Instituto no processo de implantação do Programa Esporte Educacional (1996-2000) no Brasil; Membro da Comissão de Especialistas de Ensino da Área de Educação Física- Ministério da Educação - Secretaria da Educação Superior (2000-2002), Coordenador de Extensão da Faculdade de Educação Física da Unicamp (1990-1995); Diretor Associado da Faculdade de Educação Física da Unicamp (1998-2002); Diretor da Faculdade de Educação Física da Unicamp (2002-2006); Líder do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP) credenciado no CNPq desde 2006; Diretor Executivo da Fundação de Desenvolvimento da Unicamp-FUNCAMP (2008-2010); Prefeito do Campus da Universidade Estadual de Campinas (2009-2012) e Pró-Reitor de Desenvolvimento Universitário da Universidade Estadual de Campinas no período de 07 de junho de 2012 a 30 de abril de 2013. Atua principalmente nos seguintes temas: pedagogia do esporte, esporte,</p> |

| | |
|-------------------------|---|
| | basquetebol, educação física e jogos coletivos. Atualmente é membro (facilitador) da Academia Brasileira de Treinadores do Instituto Olímpico Brasileiro. |
| Rodolfo Novellino Benda | Graduado em Educação Física e Desportos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1986), mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1990), doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2001), Pós-doutor pela University of Connecticut (2012). Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais sub-coordenador do Grupo de Estudos em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora - GEDAM. Foi presidente da Sociedade Brasileira de Comportamento Motor entre 2008 e 2010. Atua principalmente com os seguintes temas: aprendizagem motora, desenvolvimento motor, iniciação esportiva, processo adaptativo, conhecimento de resultados e organização da prática. |
| Ruy Jornada Krebs | Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969), mestrado em Educação Física (MA) - University of Iowa (1980), mestrado em Administração Esportiva (MS) - University of New Mexico (1986), doutorado em Educação Física (PhD) - University of New Mexico (1987) e pós-doutorado em Desenvolvimento Motor - Indiana University (1994). Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria (aposentado). Atualmente é professor efetivo da Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: crianças e jovens, desenvolvimento humano, desenvolvimento motor, aprendizagem motora e esporte e Teoria Bioecológica do desenvolvimento Humano. Ex Presidente da Sociedade Brasileira de Comportamento Motor e membro do Managing Council da International Society of Sport Psychology (gestão 2009/12). Homenageado pela Fédération Internationale d'Education Physique (FIEP) como um dos 10 Grandes Pensadores da Educação Física Brasileira. |
| Siomara Aparecida Silva | Graduada em Educação Física pela Escola de Educação Física - UFMG (1994), mestrado em Educação Física pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional - EEEFTO (2004) e doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2010). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Atua na área da Educação Física, com ênfase em Metodologia da Iniciação Esportiva, principalmente nos seguintes temas: coordenação motora, crescimento e desenvolvimento motor, jogos esportivos coletivos, processo de ensino aprendizagem com crianças. |
| Suraya Cristina Darido | Graduada em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1984), mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1991) e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Trabalha na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho desde 1987 e coordena o Laboratório de estudos e trabalhos pedagógicos em Educação Física (LETPEF). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: produção e avaliação de materiais didáticos, temas transversais, esporte educacional, organização curricular, conteúdos e avaliação. |
| Valdomiro Oliveira, | Doutor e Mestre em Ciências do Desporto pela Unicamp. Estágio Pós Doutoral em Ciências do Desporto, Moscou Rússia. Especialista em Treinamento Desportivo Londrina. Tese de Doutorado e Dissertação de mestrado em Ensino-Aprendizagem-Treinamento dos Esportes Coletivos. Professor adjunto ao Departamento de Educação Física - UFPR. Disciplinas: Pedagogia do Esporte na Graduação e Pedagogia do Movimento Humano no Mestrado em Educação UFPR. Líder do Centro de |

| | |
|--------------------------|---|
| | <p>Pesquisa em Pedagogia do Esporte - UFPR. Integrante do Centro de Estudos em Atividade Física e Saúde - UFPR e do Grupo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte - Unicamp. Premio Literatura Esportiva no Orgulho Paranaense de 2011. Possui Livros de esporte, capítulos de livros e artigos no Exercício e no Esporte no Brasil e em vários Países. Ministra cursos no Esporte nas áreas de: Exercício e Esporte.</p> |
| Vilma Lení Nista-Piccolo | <p>Licenciada em Educação Física e bacharel em fisioterapia, Mestre em Educação e Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professora da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, onde desenvolveu vários projetos de pesquisa e de extensão, criou diferentes grupos de estudos. Foi professora titular da Universidade São Judas Tadeu, onde criou e coordenou o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física, sendo a responsável pela implantação dos Cursos de Mestrado e Doutorado na área. Tem experiência com pesquisas e publicações nas seguintes Linhas de Pesquisa: Cotidiano Escolar, Formação Docente, Educação voltada à Saúde, Educação Física escolar, Ginástica e Inteligência Corporal Cinestésica. Desde 2000, quando estudou na Universidade de Harvard, tem desenvolvido alguns estudos sobre as Inteligências Humanas. Atualmente integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. É pesquisadora do CNPq</p> |
| Wilton Carlos de Santana | <p>Graduação (2003) em Educação Física - UEL. Mestrado (2003) e doutorado (2008) em Educação Física - UNICAMP. Professor adjunto da UEL - Departamento de Ciências do Esporte. Tem experiência na área de Educação Física e de Esporte, com ênfase em Pedagogia do Esporte e Futsal. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pedagogia do Esporte (GEPEPE).</p> |