

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS
DO ESPORTE NO SÉCULO XXI

*Alcides José Scaglia
Riller Silva Reverdito*

Introdução

A educação física brasileira, na década de 1980, viveu seus tempos de crise de identidade. Talvez possamos encontrar na clássica obra *A educação física cuida do corpo... e "mente"*, do professor João Paulo Medina (1983, 2010) e no artigo "(Des)caracterização profissional filosófica da educação física", do professor Lino Castellani Filho (1983), os "pontos de mutação", ou seja, o início de uma série de importantes publicações, dentre elas *Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI*, livro organizado pelo professor Wagner Wey Moreira (1992), que reuniu alguns dos principais protagonistas das mudanças que a área como um todo estava enfrentando.

Essa década, além de profícua e fundamental na reordenação da educação física, foi marcada também por embates acalorados, tanto entre esses protagonistas quanto contra o esportivismo escolar característico

e hegemônico, cultivado pelo ambiente social e político que dominou o Brasil por mais de duas décadas.

Logo, o esporte se tornou o vilão a ser combatido. Considerado uma das maiores mazelas do capitalismo, por meio do qual eram domesticados os corpos e alienada a sociedade, facilitando sua dominação e mascarando suas diferenças sociais.

Nessa esteira crítica, o texto mais marcante foi redigido pelo professor Valter Bracht (1987). As poucas palavras de seu título já anunciavam, de forma similar ao de Medina (1983), o tom de sua crítica pontual: “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista”.

Já o professor João Batista Freire (1987), de um ponto de vista diferente e com outro aporte teórico, publica um de seus mais densos trabalhos “Rumo ao universo... do corpo”, reforçando e promovendo as críticas de outro grupo de estudiosos da educação física, os quais, como Bracht (1987) e seus parceiros, teciam críticas ao modelo esportivista e aos usos e desmandos provenientes de uma prática esportiva manipuladora, na escola ou fora dela (SÉRGIO, 1991, 1994, 2003a, 2004; BENTO, 2006a, 2006b, 2012; LE BOULCH, 1982, 1987; CAGIGAL, 1996; PARLEBAS, 2008).

A década de 1990 foi marcada pela tentativa de trazer respostas aos problemas levantados, especialmente à educação física escolar, além de apresentar uma direção baseada no que se convencionou chamar de abordagens da educação física (DARIDO, 2003; DARIDO; SANCHES NETO, 2005; DAOLIO, 1998).

Para as abordagens, o esporte deixa de ser o protagonista da educação física, e passa a ser apenas mais um de seus conteúdos ou, então, um simples meio estratégico e motivacional para o desenvolvimento motor e entretenimento das crianças na escola.

Para além das abordagens, a virada do século, por meio da revista *Movimento* (uma das mais importantes revistas científicas da educação física brasileira), promoveu um importante debate acerca do esporte de rendimento e do esporte escolar. Estudiosos do esporte de diferentes matizes teóricas, como Valter Bracht (2009), Adroaldo Gaya (2009), Elenor Kunz (2009), Celi Taffarel (2009), Marco Stigger (2009),

Alexandre Vaz (2009) e Hugo Lovisolo (2009), discorreram sobre as mazelas e virtudes do esporte, corrigindo os excessos provenientes de um discurso exacerbado e reforçando outros pontos que devem continuar a engendrar tensões permanentes.

Lovisolo (2009), responsável pela mediação do polêmico debate, diz que, apesar das diferenças apresentadas em torno da discussão sobre o esporte, todos os debatedores estão em conformidade com a necessidade urgente de dar a ele um tratamento pedagógico.

Por fim, o debate promovido pela revista *Movimento* em torno do esporte culminou com um momento marcado pela ampliação das possibilidades de convivência com o fenômeno esportivo – dos significados e finalidades, dos cenários e personagens – que, transcendendo as fronteiras do esporte de rendimento e do esporte na escola, passou a ser reconhecido como um dos fenômenos socioculturais mais importantes do século XXI (GALATTI, 2010; MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008; PAES, 2002; PRONI, 2011; TUBINO, 1992a).

Paralelo a esse debate e ampliação do fenômeno esportivo, no final da década de 1990 e no início do século XXI, esse tratamento pedagógico foi objeto de investigação da pedagogia do esporte, uma nova disciplina no interior da educação física brasileira, que começa a se fortalecer e ganhar espaço nos currículos de formação profissional e nas principais revistas de divulgação científica da área, impulsionada por um movimento mundial que parte do princípio de que:

Estudar e investigar o esporte é comprometer-se a buscar as razões históricas que fizeram o esporte ser o que é hoje, com suas virtudes e suas mazelas. É trazer o fenômeno esportivo e a vida para o comprometimento ético e cultural. É superar impasses, é quebrar dogmas, é dialogar com pensamentos divergentes, é respeitar a pluralidade filosófica sem ser eclético. (MOREIRA; CARBINATO; SIMÕES, 2014, p. 128)

A pedagogia do esporte se desenvolveu do compromisso de pedagogizar o esporte, construindo e acumulando conhecimentos teórico-práticos para sua intervenção em diferentes cenários, personagens, significados e finalidades. O desafio posto à pedagogia do esporte foi o de

garantir e ampliar as possibilidades para todos, como direito fundamental, de conviver com o esporte em suas diversas dimensões.

Galatti *et al.* (2014, p. 153) procuraram conceituar a pedagogia do esporte, entendendo que ela tem como objeto de estudo e intervenção o “processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos”.

São muitas as vertentes, escolas e autores ao redor do mundo que intensificam seus estudos, pesquisas e propostas didático-metodológicas para diferentes ambientes e níveis de aprendizagem (conceitual, procedimental e atitudinal) e aperfeiçoamento (técnico, tático, físico e emocional), dentre os quais podemos destacar os portugueses (ARAÚJO, 2005; BENTO, 2006a; GARGANTA, 1995; GONÇALVES, 2013; GRAÇA; MESQUITA, 2013; TAVARES, 2013a, 2013b), os espanhóis (IBÁÑEZ, 2009, 2012; SEOANE, 2010), os ingleses (WERNER; THORPE; BUNKER, 1996), os americanos (GRIFFIN *et al.*, 1997), os australianos (LIGHT, 2012), os canadenses (CÔTÉ; ERICKSON; ABERNETHY, 2013; HOLT, 2008), os franceses (BAYER, 1994; GRÉHAIGNE, 2001; PARLEBAS, 2008), os romenos (BOTA; COLIBABA-EVULET, 2001; TEODURESCU, 2003), os alemães (KRÖGER; ROTH, 2002; MEMMERT; ROTH, 2007). No Brasil, a pedagogia do esporte cresce influenciada por escolas mundiais e/ou influenciando-as, como, por exemplo, pelos trabalhos de Pablo Juan Greco (1998), Roberto Rodrigues Paes (2002), João Batista Freire (1996, 2002, 2003, 2012), entre outros, em diversas universidades nacionais.

Em trabalho recente, Scaglia (2014), ao reunir todos esses autores, aglutina-os ao redor da denominação novas tendências em pedagogia do esporte. A expressão novas tendências não se reduz apenas ao sentido temporal (mesmo porque muitas delas começaram a ser produzidas nos idos dos anos 1960), abarca também proposições didático-metodológicas divergentes e críticas em relação ao método tradicional de ensino e treinamento de esportes, que, por mais debates acumulados que possam existir no interior da educação física e nas ciências do esporte mundial, ainda se mostra hegemônico em todo o seu processo.

Assim, podemos dizer que, no interior das novas tendências em pedagogia do esporte (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; REVERDITO; SCAGLIA, 2007, 2009; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; SCAGLIA, 2014), existem inúmeros e diferentes caminhos pedagógicos. Mas podemos dizer que, apoiados em Scaglia, Reverdito e Galatti (2014), todos convergem para uma mesma direção, que é diametralmente oposta à abordagem tradicional em toda sua raiz epistemológica.

Na sequência, este capítulo refletirá com mais profundidade sobre um desses caminhos, em que o esporte emerge da pedagogia do jogo (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013, 2014; SCAGLIA *et al.*, 2013). Essa escolha se dá em virtude do fato de que todas as demais propostas das novas tendências em pedagogia do esporte valorizam impreterivelmente o fenômeno jogo, evidenciando a necessidade e urgência de valorizar o contexto do jogo nos momentos de aprendizagem e treinamento do esporte, como pretendem Galatti *et al.* (2014), rompendo com o modelo tradicional e o paradigma cartesiano que o norteia.

Portanto, as novas perspectivas do esporte para o século XXI, do ponto de vista pedagógico, nada mais são do que as consequências de um adensamento das possibilidades já anunciadas por Medina (1992), quando este alertava sobre a necessidade da não fragmentação do saber, e Tubino (1992a, 1992b), ao anunciar as perspectivas paradigmáticas para o início do século em meio às três dimensões do esporte (participação, educação e performance), na obra organizada por Moreira (1992), além da discussão crítica acumulada ao longo das últimas décadas, principalmente as destacadas em Stigger e Lovisolo (2009), convergindo para uma discussão de cunho didático-metodológico, da qual possam emergir práxis que consubstanciem as devidas e urgentes transformações.

O esporte como jogo e as bases da pedagogia do jogo

Foram muitos os conceitos já construídos sobre o esporte. Particularmente, este capítulo partirá das conjecturas conceituais

propostas por Jorge Olímpio Bento (2006a, 2006b, 2012, 2013) e Wagner Wey Moreira (2012).

Inicialmente, buscamos em Bento (2006a, p. 155) a afirmação que o esporte é “um conjunto de tecnologias corporais, sendo o uso destas balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorizações sociais”.

Corroborando, Moreira (2012, p. 114), da perspectiva do *homo sportivus*, vai dizer que o esporte deve ser entendido “como uma ação intencional humana na direção do conhecimento e prática de exercícios físicos sistematizados em que há regularidade e controle”.

Já, ampliando, complementando e, porque não, abrangendo as definições postas, o conceito lato, polissêmico e polimorfo de Bento (2006b, p. 3) será de suma importância neste momento:

O desporto é um constructo que se alicerça num entendimento plural, e num conceito representativo, agregador, sintetizador e unificador de dimensões biológicas, físicas, motoras, lúdicas, corporais, técnicas e táticas, culturais, mentais, espirituais, psicológicas, sociais e afetivas. O ato desportivo tem implícito tudo isso, sem o esgotar. Assim o desporto encerra um sentido abrangente e maior (...).

Com base em Moreira (2012) e Bento (2006a, 2006b, 2012, 2013), dentre outros importantes autores que contribuíram para compreensão do esporte (CAGIGAL, 1996; ELIAS; DUNNING, 1992; GARCIA, 2002; GAYA, 2006; PAES, 2002; SÉRGIO, 2003a; TUBINO, 2006), compreendemos o esporte como um fenômeno sociocultural, que se desenvolveu no bojo das transformações que cercaram a humanidade.

Todavia, em termos racionais, como explicar o esporte? Qual o sentido de dedicar a vida a tentar saltar mais longe? Essas questões são levantadas por Hélio Schwartzman, na crônica “Brincadeira olímpica”.¹ O autor busca, justamente na teoria do jogo de Huizinga (1999),

1. Crônica publicada na *Folha de S.Paulo*, em 8/8/2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/heliosschwartzman/2012/08/1133244-brincadeira-olimpica.shtml>>.

sua explicação para o esporte, dizendo que é pelo fato de o esporte, paradoxalmente, não servir para nada que provoca tanto fascínio, lançando-nos num mundo diferente das necessidades imediatas do cotidiano e conferindo sentido (intencionalidade) à ação.

Para Huizinga (1999), o jogo é anterior à própria cultura. Por conseguinte, anterior à nossa compreensão de esporte. Essa perspectiva também é defendida por Sérgio (2003b, p. 28), ao dizer que “no princípio é o jogo”. Segundo o autor, trata-se de “uma dimensão da própria vida”, que gera a cultura, que gera o esporte.

Em consonância com Bento (2006a, 2006b, 2012) e Moreira (2012), e alinhando coerência teórico-conceitual, vamos continuar assumindo que, antes de tudo, o esporte é um jogo, pois, como Freire e Scaglia (2003, p. 33) defendem: “O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas *praticam esportes*, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam”.

Definimos que o fenômeno jogo deve ser entendido da perspectiva sistêmica, complexa e, como já afirmamos em outros textos, seu ambiente (contexto) determinará o que é jogo e não jogo, enaltecendo a predominância da subjetividade em relação à objetividade, gerando, do engajamento de seus jogadores, o ambiente de jogo e, por consequência, o estado de jogo (SCAGLIA *et al.*, 2013).

E é com esse sentido de totalidade e complexidade, inserido num ambiente de jogo, que procuramos compreendê-lo, afirmando que o esporte é um jogo antes de ser qualquer outra coisa, ou seja, em razão de sua gênese, ele nunca deixará de ser jogo da perspectiva que estamos defendendo (FREIRE, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003; SCAGLIA, 2005, 2011; SCAGLIA *et al.*, 2013).

Entendê-lo como jogo é pré-requisito fundamental para a sustentação e construção de metodologias inovadoras em pedagogia do esporte, as quais se valem do jogo – complexamente, como conteúdo e método ao mesmo tempo – para a efetivação de processos de iniciação, especialização e aperfeiçoamento esportivo.

E também, baseado no princípio de ser o jogo/esporte um sistema, não podemos entendê-lo apenas por suas características. Como diz Fritjof Capra (2006, p. 260), “os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores”.

O jogo é complexo! Logo, ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza coabitam um mesmo sistema, alimentado pelo impulso lúdico e delimitado pelos polos do êxtase e da frivolidade, como definidos por Huizinga (1999) e pela característica de envolvimento (maneira de jogar) pela *paidia* e pelo *ludus*, como bem delimitou Caillois (1990).

E, finalmente, o jogo é ambientado, em razão da subjetividade (interna) predominante, que influencia a objetividade (externa) e por ela é influenciada, criando um ambiente próprio, específico, de jogo. Esse ambiente desencadeia estímulos que facilitam a aprendizagem significativa (gerando ambientes de aprendizagem), como bem estudaram Lino de Macedo e colaboradores (MACEDO, 2009).

No ambiente de aprendizagem significativo (que se realiza em interação com o ambiente de jogo), movidos pelo desejo de ao jogo se integrar (mundo do jogo), os jogadores mobilizarão os recursos (competências e habilidades) de que dispõem para jogar cada vez melhor. Todavia, o desejo de ao jogo se entregar não emana de uma persuasão exterior, é determinado pela necessidade de manter o ambiente de jogo.

Assim, um ambiente de aprendizagem significativo para o esporte se pauta na sustentação das características definidoras de jogo (natureza do jogo), de forma planejada e com objetivos pedagógicos previamente estabelecidos. Com base na máxima “jogar para aprender; aprender jogando”, cria-se um ambiente carregado de representação, que valoriza a imprevisibilidade, provoca desequilíbrios e é desafiador para os jogadores (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013).

Desse modo, o desafio que se estabelece neste século é transformar toda essa discussão teórica sobre o jogo em metodologia de ensino-vivência-treinamento (práticas deliberadas), criando ambientes de aprendizagem, para que verdadeiramente se possa ensinar e/ou treinar o jogo/esporte jogando (em ambiente de jogo), enaltecendo suas

peculiaridades e sua lógica inexorável, e não adestrando repetidamente movimentos específicos fora do contexto de jogo.

Kishimoto (1997) já há tempos adverte sobre o paradoxo do jogo como prática deliberada (jogo educativo), pois a pedagogia do jogo necessita da busca constante do equilíbrio das funções lúdicas – que fomentam e sustentam o ambiente de jogo – com as funções educativas – que caracterizam o ambiente de aprendizagem, definindo o que se quer ensinar –, engendrando o conflito complexo (ou mesmo a confusão) entre aprendizagem e divertimento.

Quando a balança pende para um dos lados, há comprometimento no desenvolvimento da pedagogia do jogo, principalmente quando ela está comprometida com o ensino do esporte, exigindo ajustamentos metodológicos para diferentes cenários, com diferentes objetivos.

O ensino do jogo/esporte na escola deve, primeiramente, respeitar o projeto político-pedagógico da escola e por ele se balizar, e ajustar de forma equilibrada as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais ao longo do processo e do currículo.

Já nos cenários em que imperam os projetos sociais, esportivos e educativos e os recreativos, a metodologia desenvolvida com base nos pressupostos da pedagogia do jogo deve enfatizar a dimensão atitudinal (não em detrimento das demais dimensões).

Por fim, nos cenários em que se manifestam com maior ênfase os projetos especificamente esportivos deve haver uma preocupação procedimental maior com o domínio tático, técnico, físico e emocional do jogo/esporte, obviamente respeitando um currículo de formação para iniciação e outro para a especialização, além de saber que as demais dimensões dos conteúdos esportivos devem ser desenvolvidas, e são fundamentais, além de necessárias para a formação esportiva genuína.

Portanto, o que nos cabe no momento é entender melhor as perspectivas metodológicas que caracterizam as diferentes abordagens que se propõem a ensinar esportes, a fim de justificar a efetivação de mudanças paradigmáticas no ensino-vivência-treinamento do esporte no século XXI e evidenciar as diferenças que se assumem na

intencionalidade da práxis durante o planejamento e desenvolvimento dos processos pedagógicos advindos das novas tendências em pedagogia do esporte. Para tanto, devemos trazer à discussão as teorias pedagógicas e as relações possíveis com as novas tendências em pedagogia do esporte.

Sobre metodologia de ensino e esporte: Superando o tecnicismo e não a técnica

Recentemente, publicamos um texto no livro *Legados do esporte brasileiro* (MARINHO; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2014), em que o tema principal foi investigar as metodologias de ensino do esporte, com base nas teorias do conhecimento (inatistas, empiristas e interacionistas) e nas abordagens do processo de ensino (naturalista, tradicional, comportamental, humanista, cognitivista, sociocultural e ecológica), a fim de sustentar as argumentações sobre os fundamentos teóricos que embasam as metodologias de ensino de esporte. No estudo, essas metodologias foram divididas entre uma metodologia tecnicista/análítica, na abordagem tradicional, e uma metodologia interacionista, nas abordagens advindas das novas tendências em pedagogia do esporte (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014).

Esmiçando, podemos destacar os estudos desenvolvidos por Jean Piaget (1976, 1978, 2003, 2014), escolhido dentre outros tantos destacados interacionistas. Em sua ampla obra sobre a construção do conhecimento, que deu azo à teoria da epistemologia genética, ele explica como o ser humano aprende. Assim, se sabemos como se aprende, podemos, baseados nesse conhecimento, desenvolver um método para ensinar com mais eficiência, eficácia e significado.

Piaget (2014) não criou um novo paradigma em educação. Na verdade, apoiou sua teoria nos preceitos básicos que regem o paradigma emergente (KUHN, 2003; SANTOS, 2004, 2006) para desenvolver suas pesquisas, estudos e trabalhos, opondo-se aos ditames firmados ao redor do empirismo ou do inatismo (até então as duas tendências paradigmáticas que sustentavam ideologicamente inúmeras abordagens pedagógicas).

Convencionou-se denominar interacionismo essa tese diferente, que procura responder a pergunta síntese: Como adquirimos conhecimentos com os quais podemos construir teorias, formular conceitos, desvendar enigmas, resolver problemas dos mais simples aos mais complexos?

Em síntese, nas palavras de Sanny Rosa (1994, p. 33), para o interacionismo se “reconhece o conhecimento como resultante das interações do sujeito (com todas as suas características hereditárias) com o meio (com todos os seus condicionantes sociais e culturais)”.

Já a teoria inatista se pauta no apriorismo, ou seja, nas perspectivas de que o ser humano apresenta apenas características naturais (por exemplo, dons inatos). Ao nascer, já traria consigo todas as suas virtudes, sendo que estas precisariam apenas de estímulos adequados em momentos oportunos para que florescessem. Obviamente, essa estimulação seria o grande fim da educação, desenvolvida por meio dos já selecionados professores talentosos, quer na educação formal, quer na esportiva.

O empirismo, diferentemente, começa por negar o inato e valorizar apenas o manipulável, o adquirido. Para o empirismo, o conhecimento formal é sempre transmitido do que sabe mais para o que sabe menos, ou seja, o professor, na educação formal, e o técnico/professor, no processo de ensino do esporte, são os responsáveis por dirigir e adestrar comportamentos que sejam entendidos como os mais adequados (reforçando-os por sistemas organizados de recompensa) e mais uma seleção de conteúdos transmitidos de forma fragmentada.

Na prática, provém dessa tendência a ideia (disseminada pelo senso comum) de que determinadas pessoas, ao longo do processo de aquisição do conhecimento, mostram-se incompetentes para aprender as respostas dadas para a resolução de certos problemas a que são expostas, pois, segundo os empiristas, todos devem (ou podem) aprender no mesmo ritmo. Tanto é que eram as cartilhas (também concebidas em meio a essa tendência) que ditavam a sequência e o ritmo da alfabetização, por exemplo, propagando esse processo como um *caminho suave* para todas as crianças de 7 anos.

Assim, as teses inatistas e empiristas influenciaram sobremaneira as abordagens do processo de ensino, segundo Mizukami (1986), principalmente as abordagens: naturalista, tradicional e comportamental.

Por sua vez, a tese interacionista, ao romper epistemologicamente com as demais teses, sustenta as abordagens de ensino que se comprometem a refletir os processos e, por consequência, as práticas pedagógicas, para superar as mazelas e os equívocos, todos evidenciados por acúmulo de estudos e pesquisas científicas nas últimas décadas (ARANHA, 2006; ASSIS, 2010; BECKER, 2003, 2010; FREIRE, 1996; MIZUKAMI, 1986; PIATTELLI-PALMARINI, 1978; ROSA, 1994; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013, 2014; SCAGLIA *et al.*, 2013).

O interacionismo está diretamente conectado às abordagens de ensino humanista, cognitivista, sociocultural e, também, ecológica. No quadro esquemático a seguir, procuramos organizar as ideias descritas anteriormente, além de ampliá-las, ao acrescentar a esta investigação exploratória as teorias pedagógicas construídas e disseminadas pelos clássicos trabalhos dos pedagogos Dermeval Saviani (2003) e José Carlos Libâneo (1990).

Para a construção desse quadro sintético, além das obras de Saviani (2003) e Libâneo (1990), foram de suma importância os estudos da professora Inge Fröse Suhr (2011) sobre as teorias do conhecimento pedagógico.

Ao procurar resumir estudos cabais e complexos a um desenho, corremos riscos, sempre. É ainda mais arriscado quando nos propomos a agrupar em um mesmo esquema estudos diferentes, que foram desenvolvidos com base em métodos de pesquisa díspares, o que, desse modo, caracteriza as limitações desse quadro.

Contudo, o risco vale a pena, pois o esquema fornece uma fotografia pedagógica inicial e provocadora do estado atual das metodologias de ensino dos esportes, fornecendo subsídios e inquietações para que, nesta segunda década do século XXI, esse estado seja exaustivamente questionado e explorado.

Quadro 1. Das teorias do conhecimento às metodologias de ensino do esporte.

Teorias do conhecimento (ARANHA, 2006)	Inatismo	Empirismo	Interacionismo	Abordagem sistêmica/ecológica (obs.: não faz parte dos estudos de Mizukami, contudo é uma importante abordagem contemporânea)	Necessita de mais estudos
Abordagens do ensino (MIZUKAMI, 1986)	Abordagem naturalista e tradicional	Abordagem tradicional + abordagem comportamental	Abordagem sociocultural	Libertária (anarquismo) Movimento da escola moderna (escolas democráticas)	Necessita de mais estudos
	Teorias pedagógicas (SAVIANI, 2003; LIBÂNEO, 1990)	Abordagem humanista			
Teorias da educação (SAVIANI, 2003; LIBÂNEO, 1990)	Abordagem tradicional (J.F. Herbart)	Tecnicista (Skinner)	Teorias não críticas da educação (liberais)	Escolanovista (diretiva)	Teorias críticas da educação (progressistas)
	Teorias pedagógicas (SAVIANI, 2003; LIBÂNEO, 1990)	Abordagem humanista		Escolanovista (não diretiva) (Carl Rogers)	
Pedagogia do esporte (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014)	Abordagem tradicional de ensino dos esportes	Metodologia tecnicista de ensino dos esportes	Novas tendências no ensino dos esportes		Metodologia interacionista de ensino dos esportes
	Metodologia tradicional de ensino dos esportes	Metodologia tecnicista de ensino dos esportes			

As relações verticais construídas no quadro nos permitem compreender as raízes epistemológicas que sustentam (ou deveriam sustentar) as ações didático-metodológicas de todos os professores que se empenham no ensino e treinamento de esportes, pois, como Paulo Freire (1980, 2001, 2011, 2014), dentre inúmeros outros, sempre afirmou o ato de ensinar nunca é apolítico nem desprovido de sentidos e significados, além de ter intenções ideológicas, mesmo que inconscientes.

As teorias pedagógicas em Saviani (2003) e Libâneo (1990) corroboram as interpretações de Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) no que tange às teorias inatistas e empiristas, porém, acrescentam muito em relação à distinção entre as formas diferentes de interpretação e aplicação metodológica de teorias interacionistas, ampliando os estudos de Mizukami (1986) sobre as abordagens de ensino.

Esses estudos também marcam e explicam os tempos históricos e seus contextos na educação, demarcando intenções, justificando escolhas e atitudes, permitindo que se compreenda a seleção e/ou exclusão de determinados conteúdos, além de ações didáticas guiadas e modeladas pelas teorias e suas interpretações (não necessariamente semelhantes).

Outra contribuição de Saviani (2003) e Libâneo (1990) que merece todo destaque é sobre as teorias educacionais, que divide as abordagens de ensino e as teorias pedagógicas em críticas (progressistas) e não críticas (liberais), tomando por base as peculiaridades de cada teoria pedagógica.

Essa divisão se faz necessária quando o alvo da investigação recai sobre as intenções ideológicas, pois, independentemente da teoria do conhecimento que sustente e organize uma prática e um processo pedagógicos, estes podem estar referendando ou criticando uma intenção mais alinhada às questões do liberalismo, por exemplo.

A compreensão das intenções pedagógicas (e ideológicas) há muito nos incomoda, pois o discurso historicamente construído desde a década de 1980 foi fundamental e providencial para provocar as rupturas paradigmáticas necessárias no que tange ao ensino e treinamento do esporte nos seus diferentes cenários e objetivos. Porém, não foi

necessariamente eficaz nas devidas reflexões sobre as metodologias de ensino do esporte. Ao observarmos esse quadro esquemático do ponto de vista da pedagogia do esporte, vemos que Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) também evidenciam um legado dualista em relação às metodologias de ensino.

Os autores ainda destacam que o esporte carece de estudos que identifiquem as intenções que permeiam as ações, a ponto de a discussão sobre o ensino do esporte na educação física e nas ciências do esporte ainda ser malcompreendida, principalmente quando se classifica e rotula um professor de técnico apenas pelo fato de estar ensinando e/ou valorizando a técnica (BRACHT, 2009; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014).

Ser técnico não pode ser apressadamente confundido com ensinar a técnica. Técnico é o que pauta sua ação didático-metodológica pelos preceitos do tecnicismo (teoria pedagógica) e do empirismo (teoria do conhecimento). Logo, o que o determina são suas intenções, que se manifestam em suas ações.

O tecnicismo, entendido como uma teoria pedagógica, segundo Suhr (2011, p. 103), pode ser assim caracterizado:

De todas as concepções, a técnica é a que propõe a relação mais imediata entre a educação e o sistema produtivo, dirigindo todas as suas ações para o resultado final a ser alcançado: formar o profissional desejado, apto a produzir de maneira eficiente numa sociedade industrial e tecnológica.

Essa perspectiva produtivista e imediata, aliada aos pressupostos empiristas, justifica os meios para alcançar os fins, que são a busca pelo modelo ideal estabelecido, com riscos menores e dispêndio menor de energia, igualmente ao que é possível verificar nas ações didáticas de um professor/técnico no desenvolvimento da abordagem tradicional de ensino dos esportes.

A metodologia tradicional de ensino do esporte, para alcançar mais rapidamente os seus objetivos, vale-se do autoritarismo alienante e da exacerbação do ensino da técnica modelar de forma analítica (daí que,

no esporte, convencionou-se denominá-la de metodologia tecnicista), ou seja, pela fragmentação do todo em partes. Essas partes técnicas precisam ser lapidadas ao máximo, pois, respeitando os preceitos empiristas, somente desse modo o processo se torna cada vez mais eficiente, levando, ao se somarem as partes, ao vislumbre de um todo melhor (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014).

Por outro lado, a pedagogia do esporte, compreendida da perspectiva das suas novas tendências, estabelece abordagens alinhadas verticalmente sob a égide dos pressupostos interacionistas. Mas, em grande parte, o discurso é nebuloso em relação às propostas teórico-metodológicas deixarem evidentes as questões ideológicas e intencionais que organizam a práxis das diferentes abordagens de ensino e treinamento de esporte inseridas nesse contexto.

Desse modo, o maior desafio neste século, para essas novas tendências pedagógicas, é ter mais clareza sobre suas intenções, pois já é possível verificar estudos que procuram não comparar uma nova proposta metodológica com o método tradicional de ensino dos esportes, mas, sim, pesquisar as que já encontram dificuldades em dialogar com abordagens que têm as mesmas raízes epistemológicas iniciais (como as teses interacionistas). Isso é possível constatar, por exemplo, nos estudos sobre cognição e ação nas abordagens cognitivistas e ecológicas.

Para os cognitivistas, as ações táticas estão na mente dos jogadores, como defende Tavares (2013a). Já para os ecológicos, as ações táticas se estabelecem no contexto das situações. Ou seja, para os ecológicos, como defende Araújo (2003, 2005), não é razoável aceitar a existência de modelos mentais prévios ao comportamento.

Como explica Tavares (2013a, p. 423):

A teoria dos sistemas dinâmicos e ecológicos considera que a tomada de decisão e a ação tática não podem explicar-se nem compreender-se como um processo regulado e controlado, por completo, desde a mente do jogador. (...) O controle da ação deve considerar-se, pelo menos, como distribuído entre o sujeito e o contexto, de modo a que se estabeleça entre ambos um sistema único e indissolúvel.

Esse embate traz desdobramentos didático-metodológicos importantes, pois, de um lado, o professor/treinador cognitivista desenvolve jogos e atividades com fins de ampliar o acervo motor e psicomotor, as habilidades coordenativas específicas e gerais, procurando potencializar e facilitar a construção de esquemas de ação com os quais é possível tomar decisões, construir e desenvolver habilidades técnicas e táticas.

Os ecológicos não assumem essas necessidades prévias. Eles procuram aproximar pensamento e ação, valorizam as possibilidades de ações (*affordances*) que se estabelecem entre o sujeito (jogador) e todo o ambiente (seu entorno, que inclui os demais jogadores, suas intencionalidades, questões físicas, estruturais e funcionais do jogo). Logo, as aulas/treinos valorizam mais as situações de contexto, reforçando o ensino por meio de pequenos, médios e grandes jogos, como a pedagogia do jogo.

Vale ressaltar que as propostas mais alinhadas às abordagens ecológicas, tanto no esporte como fora dele, ainda não foram suficientemente criticadas (estudadas), a ponto de podermos incluí-las com mais segurança nesse discurso dualista clássico. Mas não se pode deixar de destacar, neste momento, que algumas propostas alinhadas às novas tendências em pedagogia do esporte cometem o equívoco de valorizar em demasia o processo, em detrimento do domínio do conteúdo, de forma muito semelhante à crítica de Saviani (2003), particularmente em relação ao ideário escolanovista (que também propõe romper com o ensino tradicional).

Pelos estudos de Suhr (2011), mesmo propondo a ruptura com o método tradicional, no escolanovismo, o professor passa a ser secundário, ou seja, apenas um mediador do processo; não deve ensinar (transmitir conhecimento), mas, sim, criar condições para que os alunos aprendam; a ênfase está no processo e não no conteúdo.

É fácil observar esse fato ao analisar propostas metodológicas que valorizam em demasia o lúdico, sem necessariamente exercer controle sobre a aprendizagem (e/ou sua maior diretividade crítica). Por exemplo, é muito comum escutar que um jogo de bobinho é muito mais interessante

para ensinar passes aos iniciantes no futebol do que dispor os alunos em filas e solicitar que executem uma série de passes parados (geralmente, dez), um de frente para o outro.

A justificativa para o uso do bobinho está nas semelhanças gerais que as ações contextuais requeridas no jogo apresentam em relação ao jogo/esporte futebol, o que não deixa de ser verdade. Contudo, muitas vezes, durante a aplicação de tal procedimento pedagógico, este não vem acrescentado de uma avaliação sistemática para verificação da aprendizagem, muito menos da preocupação com a quantificação das ações realizadas pelos jogadores, a fim de sustentar um planejamento ou uma periodização.

Usando o mesmo exemplo do jogo de bobinho em relação ao conteúdo do futebol, conforme observamos o encadeamento de ações (princípios operacionais) e as prioridades do jogador na ação (regras de ação) no futebol, percebemos formas e finalidades diferentes para o passe. O passe poderá ser realizado para conservar a posse da bola e/ou progredir com a bola em direção ao gol ou a qualquer outro espaço do campo, em descolamento ou parado. Nessa circunstância, portanto, o professor/técnico deve saber se a lógica do jogo de bobinho está levando os jogadores a realizar as ações propostas no planejamento/periodização. Por exemplo, estão usando o passe para conservar a bola quando esse é um objetivo proposto para a aula/o treino?

Por fim, as questões metodológicas assumem papel de destaque neste século XXI, estabelecendo suas perspectivas com base em desafios que precisam ser enfrentados e assumidos nas ciências do esporte e na grande área da educação física.

Considerações finais: A pedagogia do esporte e seus desafios no século XXI

Este é o século de consolidação da pedagogia do esporte como disciplina das ciências do esporte (GALATTI *et al.*, 2014), e seu grande

desafio é dar sequência ao debate sobre o esporte no interior da educação física, para superar definitivamente os mal-entendidos e equívocos apontados desde o início do século por Bracht (2009) e demais autores que contribuíram para o debate na obra organizada por Stigger e Lovisolo (2009).

Há necessidade de, cada vez mais, pedagogizar o esporte, a fim de possibilitar sua inserção ressignificada e sustentável em diversos contextos, possibilitando uma maior democratização do acesso de diferentes públicos, com distintos objetivos. Ampliando uma cultura esportiva que possa incorporar e maximizar todas as virtudes que a prática sistemática do jogo esportivo possa trazer, dentre elas a convivência social e o engajamento em projetos de vida, além de outras destacadas pelo professor João Batista Freire (2012).

Contudo, ensinar esportes para uma sociedade de consumo, imersa em facilidades, impõe ao pedagogo do esporte reflexões importantes, que devem se concretizar em sua práxis, para que ele não seja mais um agente alienador, ingenuamente reproduzidor de um sistema que urge ser criticado (e a história se repete).

Desse modo, há um cuidado pedagógico importante a ser levado em consideração diante do desafio do esporte escolar/educacional ou mesmo do esporte desenvolvido em projetos esportivos, socioesportivos e educativos (na escola, no contraturno, ou fora dela, nas escolinhas), que se alinha às críticas pontuais de Saviani (2008, 2013) sobre o movimento neoprodutivista dos tempos atuais.

Para Saviani, o neoprodutivismo nada mais é que a volta da educação subordinada às exigências do mercado e do setor produtivo, formando profissionais apenas para ocupar lugares determinados pelo mercado. E isso tem sido disseminado por concepções pedagógicas ressignificadas, como o neoescolanovismo, reforçando a lógica do aprender a aprender, muitas vezes valorizando apenas o processo (a forma), desconectado do contexto e com foco no indivíduo. E também com o neotecnicismo, que se renova, negando o fordismo e o taylorismo, para assumir a lógica do toyotismo, que se baseia na perspectiva

de formação de um profissional não mais especialista, mas técnico multifuncional, levando a linha de produção a ser mais eficiente e mais enxuta (reforçando a mais valia capitalista e mascarando a opressão).

Esse debate é ainda incipiente na pedagogia do esporte, em especial em suas novas tendências, mas não pode ser negligenciado, pois, mesmo tendo clareza de que não seria a escola o espaço adequado para a formação de atletas esportivos, não temos dúvidas de que, à medida que o esporte universitário cresce e se consolida, inevitavelmente as atenções se voltarão para a escola como celeiro de atletas promissores, acabando (por sufocamento) com a perspectiva renovadora de ela ser um espaço privilegiado para a democratização do acesso ao esporte.

O mesmo posicionamento podemos assumir em relação ao nosso atual esporte de rendimento, que há muito vem, intencionalmente, desenvolvendo a formação de atletas com vistas apenas a atender ao mercado, negligenciando uma formação integral e ampliada em favor do investimento em atletas que supostamente o mercado quer. Os exemplos pululam no cenário esportivo nacional, como no futebol, ao se disseminar e efetivar no processo de seleção lugares-comuns como “formamos para o mercado europeu, que só quer jogadores grandes e fortes”, ou mesmo no alto investimento em poucos centros de excelência esportivos, para atender a um grupo pequeno de atletas selecionados, que, privilegiadamente, é agraciado com a atenção máxima, das categorias de base à categoria adulta, em detrimento da ampliação do acesso ao esporte. Isso se justifica pelos altos índices de conquistas, como é sistematicamente praticado por algumas federações do sistema esportivo brasileiro, dentre elas, a do voleibol.

Por sua vez, o esporte de participação tem por desafio se consolidar em nossa sociedade. As políticas públicas precisam se comprometer com o esporte em todos os seus níveis (federal, estadual e municipal), exigindo a estruturação de secretarias de esportes municipais e estaduais, acabando com a visão idílica e superada de que essas secretarias devem focar atenção nas equipes representativas e passando a atender com qualidade toda a população, por meio de programas diversificados para todas as idades, explorando ao máximo o conceito ampliado de esporte. É

preciso promover e incentivar a participação de diferentes representantes da sociedade na definição das políticas públicas, por meio da criação e consolidação de conselhos municipais e estaduais de esporte como instâncias representativas e de observação da execução das políticas públicas de esporte.

Precisamos assumir, de fato, o esporte como patrimônio cultural da humanidade, carregado de conhecimentos, valores e normas que foram construídos ao longo da história, que transformam e são transformados.

Incumbidos da responsabilidade de facilitar ambientes de aprendizagem significativos, os pedagogos do esporte precisam estar convencidos de que o esporte se ensina e, para tanto, é preciso que se engendre em um arcabouço teórico capaz de racionalizar sua intencionalidade, com vistas a realizar um processo, nas palavras de Bronfenbrenner (2011), capaz de tornar os seres humanos mais humanos.

Portanto, sem ter a pretensão de esgotar o debate e apesar dos limites do nosso capítulo, entendemos que procuramos ampliá-lo, incitando a comunidade científica e acadêmica que milita na pedagogia do esporte a dar continuidade às pesquisas e ao desenvolvimento de propostas didático-metodológicas mais coerentes com suas raízes epistemológicas, construindo práxis adensadas para tratar um fenômeno tão complexo e multifacetado como o esporte.

Referências bibliográficas

ARANHA, M.L.A. *Filosofia da educação*. Ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, D. “A auto-organização da acção táctica”. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 3, n. 3, p. 87-93, 2003.

_____. “A acção táctica no desporto: Uma perspectiva geral”. In: ARAÚJO, D. (org.). *O contexto da decisão: A acção táctica no desporto*. Lisboa: Visão e Contexto, 2005.

ASSIS, O.Z.M. "A posição epistemológica de Jean Piaget". In: ASSIS, O.Z.M.; ASSIS, M.C. *PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil*. Campinas: Gráfica FE/IDB, 2010.

BAYER, C. *O ensino dos desportos coletivos*. Trad. Machado da Costa. Lisboa: Dina, 1994.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: Da ação à operação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BENTO, J.O. "Do desporto". In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. (orgs.). *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006a.

_____. "Esclarecimentos e pressuposto". In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. (orgs.). *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006b.

_____. "Pelo regresso do desporto: Ensaio epistemológico". In: BENTO, J.O.; MOREIRA, W.W. (orgs.). *Homo sportivus: O humano no homem*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012.

_____. *Desporto: Discurso e substância*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2013.

BOTA, I.; COLIBABA-EVULET, D. *Jogos desportivos colectivos: Teoria e metodologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRACHT, V. "A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista". In: OLIVEIRA, V.M. (org.). *Fundamentos pedagógicos: Educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

_____. "Esporte de rendimento na escola". In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Trad. M.A. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAGIGAL, J.M. *Obras selectas*. Vols. I, II e III. Madri: Comité Olímpico Español e Asociación Española de Desporto para Todos, 1996.

CAPRA, F. *O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTELLANI, L.A. "(Des)caracterização profissional filosófica da educação física". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 95-101, 1983.

CÔTÉ, J.; ERICKSON, K.; ABERNETHY, B. "Practice and play in sport development". In: CÔTÉ, J.; LIDOR, R. (orgs.). *Condition of children's talent development in sport*. Morgantown: Fitness Information Technology, 2013.

DAOLIO, J. *Educação física brasileira: Autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO, S.C. *Educação física na escola: Questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.C.; SANCHES NETO, L. "O contexto da educação física na escola". In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (orgs.). *Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difusão, 1992.

FREIRE, J.B. "Rumo ao universo... do corpo". In: OLIVEIRA, V.M. (org.). *Fundamentos pedagógicos: Educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

_____. "Esporte educacional". In: BARBIERI, C.A.S. (org.). *Esporte educacional: Uma proposta renovada*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco/UPE-Esef/MEE/Indesp, 1996.

_____. *Jogo: Entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

- _____. *Pedagogia do futebol*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. *Ensinar esporte, ensinando a viver*. Florianópolis: Mediação, 2012.
- FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GALATTI, L.R. “Esporte e clube sócio-esportivo: Percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol”. Tese de doutorado em Educação Física. Campinas, 2010. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- GALATTI, L.R. *et al.* “Pedagogia do esporte: Tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos”. *Revista da Educação Física da UEM*, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.
- GARCIA, R.P. “Contributo para uma compreensão do desporto: Uma perspectiva cultural”. In: BARBANTI, V.J. *et al.* *Esporte e atividade física: Interação entre rendimento e saúde*. Barueri: Manole, 2002.
- GARGANTA, J. “Para uma teoria dos jogos coletivos desportivos”. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (orgs.). *O ensino dos jogos desportivos*. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física, 1995.
- GAYA, A. “Corpos esportivos: O esporte como campo de investigação científica”. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S. (orgs.). *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- _____. “Sobre o esporte para crianças e jovens”. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

- GONÇALVES, C.E.B. *Desportivismo e desenvolvimento de competências socialmente positivas*. Coimbra: Afrontamento, 2013.
- GRAÇA, A.; MESQUITA, I. “Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos”. In: TAVARES, F. (org.). *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*. Porto: Universidade do Porto, 2013.
- GRECO, P.J. (org.). *Iniciação esportiva universal: Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- GRÉHAIGNE, J.F. *La organización del juego en el fútbol*. Trad. Víctor Manuel Rodríguez Marcos. Barcelona: Inde, 2001.
- GRIFFIN, L.L. *et al.* *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics, 1997.
- HOLT, N.L. *Positive youth development through sport*. Londres: Routledge, 2008.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- IBÁÑEZ, S.J. “La intervención del entrenador de baloncesto: Investigación e implicaciones prácticas”. In: LORENZO, A.; IBÁÑEZ, S.J.; ORTEGA, E. (orgs.). *Aportaciones teóricas y prácticas para el baloncesto del futuro*. Sevilla: Wanceulen, 2009.
- _____. “Pasado, presente y futuro del Congreso Ibérico de Baloncesto”. In: MEDINA, A.A.; IBÁÑEZ, S.J. (orgs.). *El camino hacia la excelencia en baloncesto*. Sevilla: Wanceulen, 2012.
- KISHIMOTO, T.M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KRÖGER, C.; ROTH, K. *Escola da bola: Um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. Trad. Pablo Juan Greco. São Paulo: Phorte, 2002.
- KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUNZ, E. "Esporte: Uma abordagem com a fenomenologia". In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: Do nascimento aos 6 anos*. Trad. Ana Guardiola Brizolará. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

_____. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A.J.; REVERDITO, R.S. "O ensino dos esportes coletivos: Metodologia pautada na família dos jogos". *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009.

LIBÂNIO, J.C. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

LIGHT, R.L. *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. Londres/Nova York: Routledge, 2012.

LOVISOLO, H. "Mediação: Esporte de rendimento e esporte da escola". In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

MACEDO, L. (org.). *Jogos, psicologia e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MARINHO, A.; NASCIMENTO, J.V.; OLIVEIRA, A.A.B. (orgs.). *Legados do esporte brasileiro*. Florianópolis: Udesc, 2014.

MARQUES, R.F.R.; GUTIERREZ, G.L.; ALMEIDA, M.A.B. "O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte". *Conexões*, revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, v. 6, n. 2, p. 42-61, 2008.

MEDINA, J.P. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papyrus, 1983.

_____. "Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo". In: MOREIRA, W.W. (org.). *Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992.

MEDINA, J.P.S. e colabs. *A educação física cuida do corpo... e "mente": Novas contradições e desafios do século XXI*. 26ª ed. rev. Campinas: Papyrus, 2010.

MEMMERT, D.; ROTH, K. "The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports". *Journal of Sports Sciences*, v. 25, n. 12, 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, W.W. "Formação profissional em Ciências do Esporte: *Homo sportivus* e humanismo". In: BENTO, J.O.; MOREIRA, W.W. *Homo sportivus: O humano no homem*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012.

MOREIRA, W.W. (org.). *Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992.

MOREIRA, W.W.; CARBINATO, M.V.; SIMÕES, R. "Jogos Olímpicos no Brasil: Reflexos na formação profissional em educação física/esportes". In: MOREIRA, W.W.; BENTO, J.B. (orgs.). *Citius, altius, fortius: Brasil, esportes e jogos olímpicos*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2014.

PAES, R.R. *Educação física escolar: O esporte como conteúdo pedagógico do Ensino Fundamental*. Canoas: Ulbra, 2002.

PARLEBAS, P.J. *Léxico de praxiologia motriz: Juegos, deporte y sociedades*. Barcelona: Paidotribo, 2008.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Fazer e compreender*. Trad. Cristina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *Epistemologia genética*. Trad. Nathanael C. Caixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Biologia e conhecimento*. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Trad. Saltini e Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (org.). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. Lisboa: Ed. 70, 1978.

PRONI, M.W. “Proposições para o estudo do esporte contemporâneo”. *Revista da ALESDE*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 166-182, 2011.

REVERDITO, R.S.; SCAGLIA, A.J. “A gestão do processo organizacional do jogo: Uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos”. *Motriz*, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 51-77, 2007.

_____. *Pedagogia do esporte: Jogos coletivos de invasão*. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R.S.; SCAGLIA, A.J.; PAES, R.R. “Pedagogia do esporte: Panorama e análise conceitual das principais abordagens”. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

ROSA, S.S. *Construtivismo e mudança*. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, B.S. *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre a ciência revisado*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Um discurso sobre o método*. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Aberturas para a história da educação: Do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCAGLIA, A.J. “Jogo: Um sistema complexo”. In: FREIRE, J.B.; VENÂNCIO, S. (orgs.). *O jogo dentro e fora da escola*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *O futebol e as brincadeiras de bola: A família dos jogos de bola com os pés*. São Paulo: Phorte, 2011.

_____. “As novas tendências em pedagogia do esporte”. In: BALBINO, H.F. (org.). *Inteligências múltiplas: Uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no SESC São Paulo*. São Paulo: Sesc, 2014.

SCAGLIA, A.J. *et al.* “O ensino dos jogos esportivos coletivos: As competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico”. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SCAGLIA, A.J.; REVERDITO, R.S.; GALATTI, R.L. “Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: Desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos”. In: NASCIMENTO, J.V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (orgs.). *Jogos desportivos: Formação e investigação*. Florianópolis: Udesc, 2013.

_____. “Contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: Tensões e reflexões metodológicas”. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J.V.; OLIVEIRA, A.A.B. (orgs.). *Legados do esporte brasileiro*. Florianópolis: Udesc, 2014.

SEOANE, A.M. *Didáctica del baloncesto*. Barcelona: Paidotribo, 2010.

SÉRGIO, M. *Educação física ou ciência da motricidade humana*. Campinas: Papirus, 1991.

_____. *Motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. *Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa: Compendium, 2003a.

_____. *Para uma nova dimensão do desporto*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b.

_____. *Alguns olhares sobre o corpo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

STIGGER, M.P. “Relações entre esporte de rendimento e esporte da escola”. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SURH, I.R.F. *Teorias do conhecimento pedagógico*. Curitiba: Ibpex, 2011.

TAFFAREL, C.N.Z. “Desporto educacional: Realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas”. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

TAVARES, F. “Jogos desportivos coletivos: A ação tática está na mente do jogador ou no contexto da situação?”. In: NASCIMENTO, J.V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (orgs.). *Jogos desportivos: Formação e investigação*. Florianópolis: Udesc, 2013a.

TAVARES, F. (org.). *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*. Porto: Universidade do Porto, 2013b.

TUBINO, M.J.G. “Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI”. In: MOREIRA, W.W. (org.). *Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992a.

_____. *Dimensões sociais do esporte*. Campinas: Autores Associados, 1992b.

_____. *O que é esporte*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

TEODORESCU, L. *Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos*. Trad. José Curado. Lisboa: Horizontes, 2003.

VAZ, A.F. “Técnica, esporte, rendimento”. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (orgs.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: Autores Associados, 2009.

WERNER, P.; THORPE, R.; BUNKER, D. “Teaching games for understanding: Evolution of the model”. *Joperd*, Reston, v. 67, n. 1, p. 28-33, 1996.

PARTE II

PERSPECTIVAS DO MOVIMENTO OLÍMPICO