



## PEDAGOGIA DO ESPORTE: INDICATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO

---

**Thiago José Leonardi**

**Larissa Rafaela Galatti**

**Roberto Rodrigues Paes**

Universidade Estadual de Campinas – Brasil

**Antonio Montero Seoane**

Universidade da Coruña – Espanha

**Resumo:** A fim de contribuir para a ampliação da discussão sobre os aspectos educativos passíveis de serem estimulados por meio da prática esportiva, este estudo busca fundamentar, com base em uma revisão de literatura, os três aspectos defendidos por Paes (2008) para o desenvolvimento integral do indivíduo: o movimento, o pensamento e o sentimento. Foi nossa preocupação defendê-los junto aos três referenciais metodológicos (técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural) defendidos por Viola et al. (2011) e sinalizar para a necessidade de integração entre estes aspectos, por meio da utilização de variados procedimentos pedagógicos, métodos e estratégias de ensino, tendo como foco central do processo pedagógico os próprios alunos.

**Palavras-chave:** pedagogia do esporte; processo pedagógico; desenvolvimento integral.

### INTRODUÇÃO

Entendemos a pedagogia do esporte como o campo do conhecimento que investiga a prática educativa e cujo “objetivo é a reflexão, a sistematização, a avaliação, a organização e a crítica do processo educativo, por meio do esporte” (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009, p. 2), sendo foco neste estudo o processo de iniciação. Nessa perspectiva, a Pedagogia do Esporte pode ter seus objetivos balizados por três referenciais: o técnico-tático – ao qual compete a evolução da aprendizagem técnica e do conhecimento tático da modalidade; outro socioeducativo – competência atitudinal e de valores, como respeito, coeducação, cooperação, entre

outros – sendo ambos os referenciais apresentados por Paes (1996); há ainda um terceiro referencial, o histórico-cultural, a partir do qual são trabalhados conceitos como a história da modalidade, as regras e sua evolução, o contexto cultural e a influência midiática sobre a modalidade em questão, entre outros aspectos (VIOLA et. al, 2011). Contemplando esses referenciais defendemos ser possível transcender a prática pedagógica da iniciação, contemplando o ensino de conteúdos técnicos e táticos da modalidade ao passo que se contribui para a formação e educação do indivíduo, conforme será abordado neste texto.

Scaglia (1999) sinaliza para aspectos inerentes à prática pedagógica, identificando no processo de iniciação importantes valores educacionais, os quais, a nosso ver, contribuem de maneira direta para uma compreensão ampliada acerca do desenvolvimento integral do indivíduo por meio do esporte. Como destacado pelo autor:

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, lapidado por quem ensina, não será mais aquele que simplesmente se adapta ao mundo, mas o que se insere, deixando sua marca na história (SCAGLIA, 1999, p. 26).

Scaglia (1999) destaca aspectos relevantes para o processo educacional pelo esporte, com possibilidades de desenvolvimento de criticidade, autonomia, liberdade de expressão e capacidade de reflexão, contribuindo para a formação da cidadania do indivíduo. Com base nisso identificamos a necessidade de o agente pedagógico (professor/educador) contemplar o aluno em três aspectos: enquanto praticante de uma modalidade esportiva; enquanto indivíduo merecedor de oportunidade para se desenvolver de maneira integral; e enquanto cidadão inserido na sociedade. Essa concepção pode despertar no aluno o respeito às regras sociais e incentivá-lo a, por meio de sua criticidade e autonomia, modificar sua realidade e contribuir ativamente para a construção de uma sociedade melhor. Dessa forma, identificamos que há mais no processo de iniciação esportiva que o ensino de uma dada modalidade, e é possível, assim como defendem Balbino e Paes (2007), criar metáforas entre a aula e a vida dos alunos.

As assertivas de Scaglia (1999) nos levam a pensar o processo educativo possível de ser realizado por meio do esporte, de maneira abrangente e profunda. Freire (2003) propõe: 1. Ensinar o esporte para todos, a fim de propiciar a todas as pessoas uma prática esportiva; 2. Ensinar bem o esporte, para que os alunos possam ter acesso aos “melhores” métodos de ensino – o ensinar de maneira plural (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009); 3. Ensinar mais do que o próprio esporte – e

aqui sinalizamos para desenvolvimento integral do indivíduo; e 4. Ensinar nossos alunos a gostar de esporte, a fim de que, sentindo-se motivados para a prática de determinada modalidade, possam fazer dela uma de suas opções de lazer e, assim, mesmo não trilhando o caminho do esporte profissional, sentir prazer em praticar esporte, contribuindo para um estilo de vida mais saudável.

Nessa perspectiva, identificamos no contexto educacional dois campos nos quais há a possibilidade de intervenção do agente pedagógico: a educação formal e a educação não formal. Sobre eles, Paes (1996, p. 14) sintetiza:

Na educação formal, o professor de Educação Física deverá dar ao esporte um tratamento pedagógico, desenvolvendo-o de uma forma abrangente e diversificada, proporcionando ao aluno a oportunidade de conhecer, tomar gosto, aprender e manter o interesse pelo esporte. Na educação não formal, o esporte, desenvolvido por agentes e agências fora do âmbito escolar, também poderá ter tratamento pedagógico.

Defendemos, portanto, que o caráter pedagógico deve estar permanentemente presente, sobretudo no contexto da iniciação esportiva e das idades iniciais da especialização, pois, além de ensinar e aprofundar em uma modalidade esportiva, o professor assume a figura de agente direto na formação de seus alunos. Conforme destacamos, ele tem a função de ensinar esporte a todos, ensiná-lo bem, ensinar mais do que o esporte, e ensinar a gostar de esporte (FREIRE, 2003). Logo, “Pode-se pensar o esporte desenvolvido na educação não formal como uma continuidade do processo de educação formal. Isto na perspectiva da educação permanente” (PAES, 1996, p. 14-15), e não só contíguo ao processo, mas também simultâneo a ele.

Dessa forma, posicionamo-nos no sentido de credenciar o esporte nos dois âmbitos educacionais nos quais é possível a inserção de um processo de ensino, vivência e aprendizagem de modalidades esportivas, sinalizando para seu trato pedagógico independentemente do cenário onde esse processo se manifeste, ou seja, além de ensinar ao indivíduo uma determinada prática esportiva, o esporte pode ser um facilitador para a formação integral do indivíduo (LEONARDI; GALATTI; PAES, 2009), capacitando-o para ser cidadão crítico no mundo em que se insere (SCAGLIA, 1999).

Com base nessas considerações iniciais, objetivamos neste estudo sinalizar indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo, o qual será discutido por tópicos em seus diferentes aspectos, entre eles: movimento, pensamento e sentimento (PAES, 2008), entre outros. De maneira geral, defendemos que esses aspectos, ao serem contemplados durante o processo pedagógico, são indissociáveis, sendo eles discutidos de maneira separada ao longo deste texto, por motivos puramente didáticos.

## DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO

Dada nossa visão diferenciada sobre os locais passíveis de promoção da prática esportiva e a defesa de que é possível atentarmos para um processo de ensino, vivência e aprendizagem diversificado em ambos os âmbitos da educação, será nosso foco, sempre sob o viés da Pedagogia do Esporte, a defesa da possibilidade de contribuição para o desenvolvimento integral do indivíduo, independentemente do cenário no qual o processo seja inserido. Neste sentido, Paes (2008, p. 41, grifo nosso) observa algumas tendências para a Pedagogia do Esporte e para o tratamento a ser dado à iniciação esportiva, de maneira geral:

Vivemos neste início de século 21 um momento importante para uma melhor compreensão e melhor convivência com o fenômeno sociocultural esportivo, no qual o mais importante não é o jogo, mas aquele que joga. E quem joga se *movimenta, pensa e tem sentimentos*. Cabe à pedagogia do esporte, por intermédio de seus facilitadores, entre outros os jogos e as brincadeiras, articular esses aspectos, contribuindo assim efetivamente para o desenvolvimento integral e harmonioso de nossos alunos.

Portanto, percebemos que não basta contemplar apenas alguns aspectos do indivíduo, em especial os motores, quando tratamos de inseri-lo em um processo de iniciação esportiva; é preciso mais. O indivíduo, seja ele criança, jovem, adulto ou idoso, é detentor de aspectos os quais devem ser considerados além dos aspectos motores, como suas capacidades cognitivas e afetivo-sociais. Uma criança “[...] se movimenta, pensa e tem sentimentos”, nos disse Paes (2008, p. 41), e também vive em sociedade, conforme considera Scaglia (1999), por isso é nosso dever entender o fenômeno sociocultural do esporte (PAES, 2008). No intuito de ampliar a discussão iniciada acima, aprofundaremos-nos nos três aspectos propostos por Paes (2008) – movimento, pensamento e sentimento – e sinalizaremos para outros aspectos passíveis de serem contemplados para uma melhor compreensão e contribuição para o desenvolvimento integral do indivíduo.

### **Movimento**

Quando pensamos em estudar o movimento, somos remetidos a diversos estudos, que o analisa de diferentes formas. Nossa pretensão, nesse momento, não é a de julgar quais teorias estão corretas, nem fazer uma opção por uma ou outra concepção, mas sinalizar para a diversidade de abordagem. Embora não seja nossa intenção aprofundar no assunto, traremos algumas visões diferenciadas de autores que procuram entender o movimento de maneira fragmentada, propondo diferentes classificações; e, por fim, sinalizaremos para perspectivas pedagógicas que buscam superar a perspectiva de divisão e classificação dos movimentos.

As teorias de estudo do desenvolvimento motor podem ser compreendidas em duas grandes abordagens teóricas: uma “cognitivista” e outra “sistêmica”. A primeira abordagem é também conhecida como “abordagem do processo de informação” (TOLOCKA, 2000, p. 28), para a qual o desenvolvimento motor é entendido sob os fatores de desenvolvimento físico, ou seja, a criança só aprende a partir do momento que os neurônios estiverem prontos para serem utilizados (mielinizados) e que programas motores tenham sido definidos por meio de engramas. Já a segunda abordagem – a qual surge do conceito de graus de liberdade trazido por Bernstein (1984) – remete as possibilidades de resolução de problemas motores à

[...] participação de neurônios, músculos, unidades motoras, ossos, articulações e a ação da gravidade sobre os músculos, apontando que o mesmo comando neural apresenta diferentes resultados, dependendo do momento da orientação, velocidade e contexto do movimento [...] (TOLOCKA, 2000, p. 33, grifo nosso).

Por fim, há um conjunto de autores que se preocupam em unir essas duas vertentes do pensamento, embora seja uma tarefa difícil, em virtude da diferença de enfoque das duas abordagens. Para isso desenvolveram suas teorias tentando correlacionar a atuação do SNC (Sistema Nervoso Central) com a abordagem sistêmica. Tolocka (2000, p. 40-41) exemplifica essa perspectiva:

TANI (1989 e 1998), MANOEL, CONNOLY (1997) e TANI et al. (1998) propuseram uma abordagem sistêmica segundo a qual o comportamento resulta da formação de padrões, observando aspectos variados da globalidade e especificidade de sistemas complexos, mas mantiveram a noção de formação de programas de ação com organização hierárquica.

Há ainda autores que introduzem e classificam tipos de habilidades motoras, denotando e defendendo a necessidade de separação dos conceitos a serem explorados no decorrer da aprendizagem motora. Recorremos, a título de exemplo, ao definido por Magill (2000, p. 6, grifo do autor), que conceitua habilidade como algo que permite alcançar uma meta específica em uma tarefa. Logo, para esse autor, habilidade motora é algo que requer “*uma meta a ser atingida [...], são desempenhadas voluntariamente [...]* e *requer movimento do corpo e/ou membros* para atingir as metas da tarefa [...], [logo] elas precisam ser aprendidas”. Dessa forma, esse autor classificou as habilidades em unidimensionais e bidimensionais.

As habilidades unidimensionais são agrupadas de acordo com suas similaridades: habilidades motoras grossas e finas, de acordo com a musculatura envolvida; habilidades motoras discretas, seriais e contínuas, de acordo com a distinção dos movimentos; e habilidades motoras fechadas e abertas, seguindo a estabilidade do ambiente.

Quanto às habilidades bidimensionais, Magill (2000) constrói sua argumentação com base na teoria de Gentile (1987), que observou características gerais nas habilidades de acordo com o contexto ambiental no qual a pessoa se insere (se ele é estacionário ou em movimento e se proporciona ou não variabilidades intertentativas) e a função da ação que caracteriza essa habilidade (se possui ou não transportes corporal e de objetos). Ou seja, Gentile (1987) desenvolveu um raciocínio que o permitiu classificar o movimento de acordo com as variáveis meio e tarefa, inserindo o indivíduo nesse contexto de forma a sua aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras estarem cerceadas por essas características.

Quanto à aprendizagem das diferentes habilidades, Magill (2000) defende a variabilidade da prática, tendo em vista um desempenho futuro bem-sucedido das habilidades motoras a serem estimuladas, sejam elas fechadas ou abertas. Concomitantemente, essa variedade é influenciada pela fragmentação da aprendizagem por meio de interferência contextual, do espaçamento e da quantidade de práticas oferecidas. Portanto, percebe-se que, para o autor, um importante recurso pedagógico a ser utilizado para o ensino das habilidades é o exercício analítico (GALATTI; PAES, 2007), o qual advém do princípio analítico-sintético (GRECO, 1998) e, portanto, preconiza pela fragmentação do todo em partes, tendo ênfase na parte técnica de um gesto (ou habilidade).

Outra classificação encontrada na literatura quanto à classificação e divisão dos conceitos de habilidades é apresentada por Gallahue e Ozmun (2003), ao ordenar dois tipos de habilidades no indivíduo, filogenéticas e ontogenéticas. As primeiras são resistentes às influências ambientais externas. Enquadram-se nesse contexto as habilidades motoras como “as tarefas manipulativas rudimentares de alcançar, agarrar e soltar objetos; as tarefas estabilizadoras de ganhar controle da musculatura total do corpo; e as habilidades locomotoras fundamentais de caminhar, pular e correr” (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 67). Em outras palavras, poderíamos definir as habilidades filogenéticas como inatas.

Por outro lado, as habilidades ontogenéticas são aqueles dependentes do aprendizado e das oportunidades ambientais, ou seja, requerem um período de prática e são influenciadas pela cultura do indivíduo. Enquadram-se aqui, entre outros exemplos, atividades como nadar e andar de bicicleta.

Assim, percebemos em Gallahue e Ozmun (2003) a análise conjunta das habilidades, diferentemente do encontrado em Magill (2000), que as classificou de maneira separada e independente. Para Gallahue e Ozmun (2003) há influência dos fatores ambientais (a serem vividos) sobre as habilidades as quais classificam como filogenéticas, culminando com o desenvolvimento de habilidades ontogenéticas.

Para tanto, Gallahue e Ozmun (2003) fundamentam sua teoria desenvolvimentista a partir de três categorias de movimento – estabilidade, locomoção e manipulação – e apresentam três áreas da Educação Física para desenvolvê-las: jogos e esportes, ritmo e dança e atividades autoanalíticas. Dessa forma, as atividades a serem propostas dependeriam do nível de aprendizado do indivíduo, já que “[...] a aquisição de habilidades motoras progride do simples ao complexo e os indivíduos progridem gradualmente do geral ao específico no desenvolvimento e refinamento de suas habilidades [...]” (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 572).

Contudo, em contrapartida ao que foi discutido até o momento, existe outro grupo de autores que, ao trabalhar com aprendizagem motora, desenvolveu importantes estudos sem diferenciar habilidades motoras, trabalhando-as segundo uma nova orientação pedagógica, como é o caso de Freire (2002). O autor, sob a óptica construtivista, demonstra dificuldade para entender o que seriam habilidades naturais (as quais podemos entender como diretamente relacionadas às habilidades filogenéticas apresentadas por Gallahue e Ozmun (2003)) por entender que não existem movimentos naturais nem movimentos básicos, existem movimentos humanos. O autor defende que é preciso analisar o movimento como um todo, porque “[...] mesmo sendo-se especialista em mãos, conhecendo-lhe os mais íntimos detalhes anatômicos e fisiológicos, não há garantias de, por essa via, se compreender os atos realizados pelas mãos [...]” (FREIRE, 2002, p. 138), ou seja, é necessário

[...] enxergar o movimento carregado de intenções, de sentimentos, de inteligência [...]. Não há porque desenvolver habilidades (correr, saltar, girar, etc.) que não sejam significativas, isto é, que não sejam uma promoção de relações aperfeiçoadas do sujeito com o mundo, de modo a produzir as ações que o tornem cada vez mais humano, isto é, mais presente, mais consciente, testemunha do mundo em que vive (FREIRE, 2002, p. 138).

Essa concepção do autor se dá pelo fato de ele creditar aos jogos e brincadeiras – atividades com significado – a função de desenvolver determinados movimentos, ou seja, permitir que seja aproveitado e somado ao que a criança já sabe algo novo. Freire (2002), portanto, faz uma crítica à prática sem significado, a qual afirma somente ser possível identificar e diferenciar movimentos motores básicos, como andar, correr, saltar, girar, lançar, pegar, quando esses forem trabalhados de forma separada, ou seja, sem significação. Por isso, acredita que a melhor forma para proporcionar o aprendizado motor para uma criança é por meio do jogo, o qual faz parte de seu repertório motor, social e afetivo, e é representativo do próprio mundo da criança.

Da mesma forma, Paes (1996; 2008) credencia o jogo como um importante recurso pedagógico já que “O jogo tem uma função mágica, pois, ao mesmo tempo que acentua a ludicidade de uma prática que visa ao aprendizado de fundamento,

pode também acentuar exigências técnicas, proporcionando melhor execução de movimentos” (PAES, 1996, p. 76).

Com isso, vemos nessa proposta uma aproximação entre os referenciais técnico-tático e socioeducativo. Corroborando com essa perspectiva, na defesa do jogo como um recurso pedagógico, Paes e Balbino (2009) introduzem e defendem a ideia da utilização do jogo possível, que é aquele que se adapta às capacidades do aluno, promovendo alterações de regras, espaço e material didático, no intuito de possibilitar a participação e a vivência de todos os alunos no decorrer da prática esportiva.

Assim, vemos uma diferença na maneira de analisar o movimento por parte dos autores apresentados. Enquanto os primeiros representam um grupo de pesquisadores que buscaram definir e conceituar a aprendizagem motora e suas diferentes fases, Freire (2002) e Paes (1996; 2008) contribuem com nosso pensamento acrescentando à busca da aprendizagem a necessidade do lúdico, para assim tornar a prática prazerosa à criança.

Sinalizamos, pois, para propostas pedagógicas diferenciadas, as quais se preocupem em desenvolver e ampliar o repertório motor da criança, sem perder de foco o objetivo de tornar lúdica, contextualizar e dar significado à sua prática.

## **Pensamento**

Outro aspecto a considerarmos quanto à formação integral do indivíduo é o pensamento, ou, conforme Balbino e Paes (2007), Freire (2002), Montoya (2011) e Becker (2011), o desenvolvimento cognitivo. Muitas são as teorias que discutem sobre a aprendizagem em nível psicológico, mas aqui trataremos, ainda que superficialmente, de três delas: a primeira com enfoque cognitivista (baseada nas obras de Jean Piaget); a segunda com enfoque histórico-cultural (a partir das concepções de Lev Vigotsky); e a última tratando das múltiplas inteligências (conforme proposta de Howard Gardner).

Montoya (2011) destaca duas novidades trazidas pela teoria de Jean Piaget: primeiro, a relação entre a lógica e a aprendizagem, pois ambas são interdependentes; segundo, a aprendizagem é aleatória e imposta pelos dados da experiência, nos níveis iniciais de desenvolvimento, e é busca intencional da mudança e da descoberta, nos níveis mais avançados, ou seja, a aprendizagem está relacionada aos conteúdos do mundo físico e social.

Becker (2011, p. 24) explica que Piaget traz para a “[...] psicologia a compreensão de que a capacidade cognitiva humana cresce e se desenvolve; não vem pronta, nem do genoma nem do meio – seja ele físico ou social”. Becker (2010) ainda elucida que, para Piaget, a capacidade cognitiva humana vem da interação sujeito-objeto

e da capacidade de desequilíbrio que essa interação pode proporcionar. Colinvaux (2010, p. 25) aponta que na “[...] tese piagetiana o pensamento se origina da interiorização da ação”. Sendo assim, para entendermos como se dá essa relação do sujeito com o objeto do ponto de vista cognitivo, é importante a compreensão de dois conceitos que se correlacionam constantemente durante o processo de aprendizagem: assimilação e acomodação.

A assimilação é o esforço do indivíduo em assimilar a coisa ou evento que lhe causa perturbação a um esquema ou estrutura mental que ele já possui; quando essa assimilação não é no todo possível ele se transforma a fim de assimilar o novo que lhe é apresentado e realiza, para isso, uma diferenciação, ou seja, “[...] o esquema ou estrutura anterior se transforma em função do que foi assimilado” (BECKER, 2011, p. 29), gerando o que Piaget chama de acomodação. Logo, “Segundo Piaget (1975), as estruturas mentais formam sistemas e sofrem *perturbações* exteriores que tendem a modificá-las. Há equilíbrio quando as *perturbações* exteriores são compensadas pela atividade do sujeito” (ASSIS, 1976, p. 31, grifos do original).

Assim, é possível identificar as fases do desenvolvimento cognitivo: primeiro, é um processo dependente da maturação biológica do indivíduo; segundo, depende, também, da experiência física e lógico-matemática do sujeito; terceiro, é decorrente de transmissão social; quarto, passa por um processo de equilíbrio (assimilação e acomodação); e quinto, culmina na abstração reflexionante, que é aquela que permite reconstruir e reorganizar um conhecimento em um patamar superior de pensamento.

Portanto, sob essa teoria, percebe-se a ação do sujeito como primordial para o desenvolvimento cognitivo. Em contraponto ao acima exposto, o mesmo desenvolvimento cognitivo pode ser entendido como um processo de aquisição cultural (COLE, 1985) a partir da teoria de Vigotsky (1978), que afirma aparecer as funções cognitivas em duas etapas do desenvolvimento cultural da criança: primeiro em nível social – entre pessoas (interpsicologicamente) –, e depois em nível individual – dentro da própria criança (intrapsicologicamente). Desses aspectos, segundo Fino (2001), decorreria uma diferença entre o processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento da criança, surgindo, pois, a partir da teoria de Vigotsky (1978), uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual pode ser definida como a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança (determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente), e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pela capacidade de resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes).

Por fim, destacamos Balbino e Paes (2007) cuja preocupação reside em sinalizar para a possibilidade de a Pedagogia do Esporte contemplar as múltiplas inteligências

apresentadas por Gardner (2000) por meio da utilização dos princípios dos Jogos Esportivos Coletivos.

Gardner (2000) deu novo significado à concepção de inteligência preexistente, a qual valorizava a memória verbal, o raciocínio verbal, o raciocínio numérico, a apreciação de sequências lógicas e a capacidade de dizer como resolver problemas do cotidiano. Para o autor a grande capacidade de um indivíduo em determinada área de atuação podia não ser correspondida com a mesma capacidade em outras áreas, assim como a deficiência em alguma habilidade não teria correlação ao sucesso ou fracasso em outras atividades cognitivas.

Balbino e Paes (2007) apresentam-nos os oito tipos de inteligências sugeridos inicialmente por Gardner (2000), e correlacionam cada uma dessas inteligências aos Jogos Esportivos Coletivos. No Quadro I correlacionamos a inteligência com sua caracterização em síntese:

**Quadro I**  
**Inteligências múltiplas**

Inteligência	Característica	Exemplo de aplicação nos jogos esportivos coletivos
Corporal-cinestésica	Controle dos movimentos corporais e manuseamento de objetos com habilidade.	Manuseio de objetos do jogo (a bola, por exemplo); execução de habilidades técnicas; motivação para os jogos; busca de melhora de saúde a partir da prática etc.
Verbal-linguística	Envolve a linguagem falada e escrita, a capacidade de aprender outros idiomas e de atingir determinados objetivos por meio do uso da linguagem.	Compreensão e interpretação das instruções e ensinamentos transmitidos pelo professor, por meio da audição; diálogo com companheiros de equipe ao comunicar ordens e instruções de maneira eficiente, entre outros aspectos.
Lógico-matemática	Envolve a análise de problemas com o uso da lógica, a capacidade de efetuar operações matemáticas e também o pensamento científico.	Reconhecimento de objetos e equipamentos do jogo, compreendendo sua função; compreensão de diagramas e símbolos utilizados pelo técnico para instrução; familiarização com o tempo de jogo, assim como suas regras, regulamentos etc.
Musical	Habilidade de atuação, composição e apreciação de padrões musicais.	Resposta aos variados sons do ambiente (plateia, por exemplo) e reação cinestésica referente à música executada em locais de competição, entre outros.
Espacial	Visa a solução de problemas referentes ao espaço, seja ele amplo ou reduzido.	Visualização de imagens mentais sobre a técnica e a tática inerentes ao momento da partida; utilização de imagens mentais para recordar situações vividas em treinos ou jogos; interpretação de gráficos, tabelas e esquemas táticos e aprendizagem por meio da visualização de movimentos, entre outros.

(continua)

## Quadro I

### Inteligências múltiplas (continuação)

Inteligência	Característica	Exemplo de aplicação nos jogos esportivos coletivos
Interpessoal	Capacidade de entender intenções, motivações e desejos do próximo, culminando na vivência social.	Manutenção de relacionamento com os companheiros de grupo, assim como na construção de novas amizades; influência, de maneira positiva, nas ações dos companheiros e mediação nos conflitos entre os companheiros, entre outros.
Intrapessoal	Capacidade de autoconhecimento do indivíduo, por meio de seus medos e desejos, regulando-os.	Maior motivação; melhor compreensão das experiências internas; consciência e controle sobre as emoções durante um jogo, mesmo sob situações de pressão, entre outros aspectos.
Naturalista	Conhecimento do mundo vivo e da relação e interação com ele.	Interesse por compreender o que acontece a um organismo ao executar determinado exercício; observação do ambiente com curiosidade; percepção da interdependência entre os participantes como a existência de um sistema dentro do âmbito dos jogos esportivos coletivos.

**Fonte:** Adaptado de Balbino e Paes (2007).

Com essa aproximação os autores buscam sinalizar para uma proposta no âmbito da Pedagogia do Esporte, a qual valoriza as múltiplas competências dos alunos, indicando para a relevância de múltiplas maneiras de ensinar e aprender no contexto da iniciação esportiva.

Freire (2002) também aborda os aspectos cognitivos e realiza uma metáfora entre a cognição e um viajante que vai de um ponto a outro. Mais do que conhecer o local de onde partiu e reconhecer o local aonde chegou, esse viajante deve ser capaz de lembrar-se de toda a paisagem pela qual passou, e mais do que isso, deve ser capaz de ir e voltar pelo mesmo caminho quantas vezes for necessário. Essas idas e vindas terminam por concretizar o caminho percorrido na mente desse viajante. Da mesma forma a cognição se dá: é preciso conhecer de onde se parte e aonde se chega, percebendo todo o caminho para ir de um ponto a outro do conhecimento. Assim, indo e vindo por esse caminho cognitivo, a pessoa aprende. O autor continua o seu raciocínio conceituando: “Pensar só se aprende pensando” (FREIRE, 2002, p. 125).

Podemos compor essa afirmação, portanto, com a necessidade de dar significado à vivência corporal da criança, ensinando mais do que movimentos, conceitos. Para isso, Freire (2002) defende o uso de jogos e brinquedos a fim de estimular a criança a pensar. Em síntese, somamos a essa afirmação o exposto por Balbino e

Paes (2007) quanto à possibilidade de o esporte ser utilizado como um facilitador para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, corroborando, pois, para as novas tendências em Pedagogia do Esporte nesse início de século XXI, conforme afirma Paes (2008).

## **Sentimento**

Para Paes (2008), além de ter como referência a questão técnica, a qual contemplaria a aquisição de habilidades motoras e a compreensão tática, a iniciação esportiva deve considerar as questões socioeducativas, apresentadas pelo autor como cooperação, convivência, participação, autonomia e coeducação. Além disso, o autor ressalta e valoriza os sentimentos da criança ao longo do processo. Dessa forma, somos levados a refletir sobre como estamos lidando com os fatores afetivos dos alunos, inclusive no contexto da iniciação esportiva.

De uma forma geral, o sentimento pode ser entendido sob diferentes ópticas. Podemos analisá-lo dentro do ambiente da aula/treino quando o aluno lida com situações que acarretam motivação – entendida como um processo intencional, ativo e dirigido, dependente de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos), conforme destaca Samulski (1995) – e estresse – advindo de fatores pessoais (processos psíquicos e somáticos) e fatores ambientais (ambiente físico e social), conforme explora Nitsch (1981 apud SAMULSKI; NOCE, 2002) – entre outros fatores presentes nesse contexto, como a relação aluno–aluno e professor–aluno. Mais do que isso, a relação pedagógica proposta pelo professor pode abrir possibilidades para o aluno construir sua autonomia moral, propiciando que os alunos pautem suas ações em princípios morais e aprendam a autorregular seu comportamento (VINHA; TOGNETTA, 2009).

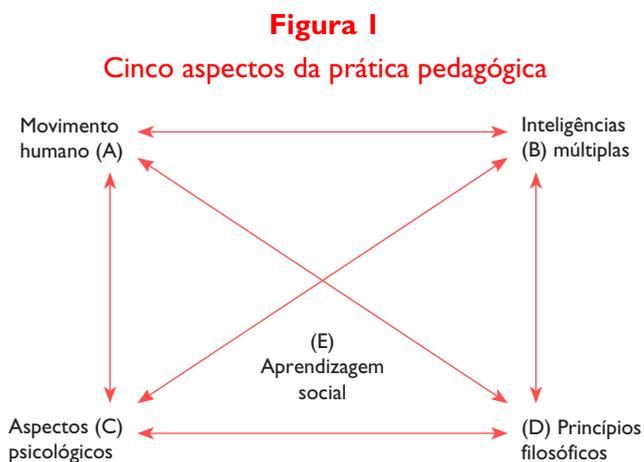
Freire (2002) afirma que falar sobre afetividade diz muito respeito à atuação dos professores, os quais podem se sentir inseguros para promover atividades com esse enfoque. O autor relata que um dos principais problemas a serem enfrentados pelo professor com relação a seus alunos é a questão da agressividade, a qual muitas vezes provém do desejo de agressão contra o pai, a mãe, ou o próprio educador, conforme Lapierre e Aucouturier, autores por ele destacado.

Os sentimentos formam-se com a vida. Amor e ódio, inveja e esperança, mesquinhez, não compõem a bagagem genética com que chegamos ao mundo, o que aumenta muito a responsabilidade da educação. Se não nascemos assim definidos, nosso amor, nosso ódio ou compaixão serão produto de nossa relação com o mundo, relação essa intermediada pela educação em família, em sociedade, em escola (FREIRE, 2002, p. 178).

Portanto, Freire (2002) infere que cabe também ao agente pedagógico a função de estimular em seus alunos os sentimentos que espera que eles tenham, responsabilizando a atuação dos professores/profissionais de Educação Física, de maneira geral. E, para que isso seja possível, o autor mais uma vez propõe o jogo e os brinquedos como instrumentos para desenvolver os sentimentos, justificando-se com as ideias de Carlos Byngton, para quem “[...] praticamente todas as emoções humanas podem ser objeto de elaboração, aprendizado e controle durante o jogo [...]” (apud FREIRE, 2002, p. 179), o que reforça a presença do jogo como importante recurso pedagógico.

### Outros aspectos inerentes ao desenvolvimento integral do indivíduo

Ampliando o que foi discutido até o momento, Paes e Balbino (2005), ao discutirem o processo de iniciação ao basquetebol, pontuam cinco aspectos da prática pedagógica, são exemplificados na Figura 1.



**Fonte:** Adaptado de Paes e Balbino (2005, p. 22).

O movimento humano (A) refere-se ao desenvolvimento das capacidades físicas (coordenação, resistência, velocidade, força e flexibilidade) e as habilidades motoras básicas (andar, correr, saltar, lançar), de maneira especial, e as específicas (fundamentos da modalidade).

As inteligências múltiplas (B) já foram apresentadas no Quadro I de nosso estudo.

Os aspectos psicológicos (C) visam o desenvolvimento da autoestima e da liderança. O desenvolvimento da autoestima possibilita ao aluno acreditar em si mesmo e em suas capacidades, tornando sua prática positiva, importante e significativa para sua formação; e a liderança, quando devidamente desenvolvida na iniciação

esportiva, pode preparar o indivíduo também para outros aspectos de sua vida na sociedade, no exercício de sua cidadania.

Os princípios filosóficos (D) referem-se a valores e a modos do comportamento. Assim, os autores destacam quatro princípios: participação (é preciso jogar para aprender); cooperação (é preciso “jogar com” ao invés de apenas “jogar contra”); coeducação (aluno e professor devem coparticipar do processo); e convivência (é preciso jogar respeitando as diferenças).

E a aprendizagem social (E) apresenta-se como articuladora dos demais pontos ao ser responsável por “facilitar o estabelecimento de novas relações de amizade, bem como o fortalecimento de outras relações já existentes” (PAES; BALBINO, 2005, p. 27).

A Figura 1 caracteriza a interdependência dos cinco aspectos da prática pedagógica defendidos por Paes e Balbino (2005), e entendemos como proposital a presença da “aprendizagem social” no centro da figura, já que todos os demais aspectos, sob a visão do desenvolvimento integral do indivíduo, são remetidos a esse aspecto principal, que é fundamental para a criação de metáforas entre o que se aprende na iniciação esportiva e as situações encontradas no mundo externo a essa prática. Dessa forma, a aprendizagem social, beneficiada pelos demais aspectos, corrobora para o desenvolvimento desses, ao propiciar um ambiente diferenciado para o processo de ensino, vivência e aprendizagem dos jogos esportivos no momento em que possibilita o respeito mútuo entre os alunos, o respeito das diferenças, o enxergar no colega de aula, e no próprio professor, além de companheiros de aprendizagem, companheiros e amigos para a vida.

Sob essa abordagem outros valores são extraídos do esporte sem que o próprio esporte seja tirado de cena. Ao contrário, a prática esportiva torna-se um meio facilitador para a educação integral do ser que aprende, ao mesmo tempo que forma, e transforma, também o ser que ensina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista as discussões realizadas acerca da Pedagogia do Esporte e dos aspectos inerentes ao desenvolvimento integral do indivíduo, sinalizamos para a possibilidade de contemplação do que foi aqui discutido em quaisquer âmbitos do processo educativo, seja na educação formal, seja na não formal.

Defendemos, pois, a preocupação com o desenvolvimento integral do indivíduo como uma maneira de atrair e manter mais pessoas na prática esportiva e, por conseguinte, vemos no agente pedagógico – entendido como o técnico ou professor (BALBINO; PAES, 2007) – a missão de refletir, organizar, sistematizar, aplicar e avaliar criticamente o processo de ensino, vivência e aprendizagem a fim de contemplar

cada um dos aspectos aqui abordados, sinalizando para a construção de metáforas entre aquilo que é trabalhado em aula e as situações da vida cotidiana dos alunos. Com esse olhar sobre o processo pedagógico, indicamos para alguns aspectos que, entre outros, podem ser facilitados por meio da prática esportiva: contribuir para a descoberta de talentos esportivos; incentivar a prática do esporte nos momentos de lazer dos praticantes, corroborando para a melhoria de sua saúde e qualidade de vida; contribuir para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, críticos e atuantes na sociedade em que vivem; contribuir para o processo de educação formal, por meio do estímulo às múltiplas inteligências e a utilização dos valores anteriormente destacados, corroborando, pois, para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Assim, enfatizamos a necessidade de contemplar os aspectos movimento, pensamento e sentimento no contexto esportivo, sobretudo em sua iniciação, apresentando-os como aspectos indissociáveis e aqui discutidos separadamente por motivos didáticos.

Isso se dá a partir da possibilidade – dentre outras existentes – de integrá-los por meio da utilização de procedimentos pedagógicos (FERREIRA, 2009) adequados, pela variação dos métodos (LEONARDI, 2010) e estratégias de ensino (GALATTI; PAES, 2007) e pelo entendimento de que o aluno deve ser o centro do processo de ensino, vivência e aprendizagem (PAES, 2008). Com isso, contemplaríamos os três referenciais inicialmente destacados: o técnico-tático (ao ensinar as especificidades do jogo), o socioeducativo (ao entender a possibilidade de formação do aluno para além do contexto esportivo) e o histórico-cultural (ao suscitar a importância da compreensão da história da modalidade, seu contexto cultural e a influência midiática sobre sua manifestação social).

## **PEDAGOGY OF SPORT: INDICATED FOR THE FULL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL**

**Abstract:** In order to contribute to increase of the discussion about educative aspects susceptible of were incited through of sport practice, this study aim found, based on literature revision, three aspects of full development of the individual: movement, thinking and feeling. We were concerned them defend together three methodological references (technical-tactics, social educational and history-cultural) defended by Viola et. al (2011) and sign to the necessity of integration between this aspects by means of utilization of variants pedagogical proceeding, methods and strategy of teaching, having as central focus of pedagogical process the own students.

**Keywords:** sport pedagogy; pedagogical process; full development.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, O. Z. M. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança**. 1976. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.
- BALBINO, H. F.; PAES, R. R. **Jogos desportivos coletivos e as inteligências múltiplas: bases para uma pedagogia do esporte**. Hortolândia: Unasp, 2007.
- BERNSTEIN, N. A. Some emergent problems of the regulation of Motors acts. In: WHITING, H. T. A. **Human motor actions** – Bernstein reassessed. Amsterdam: Elsevier, 1984.
- COLE, E. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, J. V. **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.
- FINO, C. N. Vigotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, 2001.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Pedagogia do esporte: iniciação em basquetebol**. Hortolândia: Unasp, 2007.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2003.
- GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GENTILE, A. M. Skill acquisition: Action, movement, and neuromotor processes. In: CARR, J. H.; SHEPHERD, R. B.; GORDON, J.; GENTILE, A. M.; HIND, J. M. (Ed.). **Movement science: foundations for physical therapy in rehabilitation**. Rockville: Aspen, 1987. p. 93-154.
- GRECO, P. J. (Org.). **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Editora Universitária-UFMG, 1998. v. 2.
- LEONARDI, T. J. **Pedagogia do esporte: ensino, vivência e aprendizagem do basquetebol em situações adversas de espaço físico e material didático**. 2010. 115 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)–Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: o processo de ensino, vivência e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos e sua relação com a formação integral do indivíduo. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DEPORTE DE EQUIPO, 2., 2009, Coruña. **Anais...** Universidad de la Coruña. Coruña, 2009.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: E. Blucher, 2000.

MONTOYA, A. O. D. A pesquisa piagetiana contemporânea. **Revista História da Pedagogia**, n. 1, 2011.

PAES, R. R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996. 198 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte e o jogo: considerações acerca do processo de ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva. **Revista E**, v. 14, n. 12, 2008.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. Processo de ensino e aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. In: DE ROSE JUNIOR, D.; TRICOLI, V. (Org.). **Basquetebol** – uma visão integrada entre ciência e prática. Barueri: Manole, 2005.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JUNIOR, D. et al. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 242. f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte**: teoria e aplicação prática. Belo Horizonte: Imprensa UFMG, 1995.

SAMULSKI, D.; NOCE, F. Perfil psicológico de atletas paraolímpicos brasileiros. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 8, n. 4, jul./ago. 2002.

TOLOCKA, R. E. **Estabilidade motora de pessoas portadoras de síndrome de down, em tarefas de desenhar**. 2000. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, set./dez. 2009.

VIOLA, G. M. et al. Pedagogia do esporte e dimensão conceitual: o conhecimento na perspectiva das atletas de basquetebol da cidade de Taubaté. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 11, supl. 4 (digital), 2011.

#### **Contato**

Thiago José Leonardi

E-mail: thiago\_leonardi@yahoo.com.br

#### **Tramitação**

Recebido em 28 de agosto de 2011

Aceito em 31 de outubro de 2013