

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Artur Goulart Berger

**DO ESPORTE PARA A VIDA:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO ESPORTE E DO DESENVOLVIMENTO
POSITIVO DE JOVENS PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO**

Porto Alegre

2021

Artur Goulart Berger

**DO ESPORTE PARA A VIDA:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO ESPORTE E DO DESENVOLVIMENTO
POSITIVO DE JOVENS PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Thiago José Leonardi

Porto Alegre

2021

Artur Goulart Berger

**DO ESPORTE PARA A VIDA:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO ESPORTE E DO DESENVOLVIMENTO
POSITIVO DE JOVENS PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO**

Defesa Aprovada em 22 de Junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes - Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Michel Milistetd - Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Guy Ginciene - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Thiago José Leonardi - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(Orientador)

CIP - Catalogação na Publicação

Berger, Artur Goulart

Do Esporte para a Vida: Contribuições da Pedagogia do Esporte e do Desenvolvimento Positivo de Jovens para a Formação do Cidadão / Artur Goulart Berger. -- 2021.

153 f.

Orientador: Thiago José Leonardi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Pedagogia do Esporte. 2. Referencial Socioeducativo. 3. Valores. 4. Desenvolvimento Positivo de Jovens. I. Leonardi, Thiago José, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

À minha família.

Aos meus amigos.

Ao orientador, Prof. Dr. Thiago José Leonardi e aos colegas do Laboratório de Estudos Multidisciplinares em Esporte (LEME).

À CAPES. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Obrigado.

RESUMO

A relevância social, cultural e humana do esporte é tema para diversos estudos e a prática esportiva, em uma perspectiva educacional, tem sido observada como meio capaz de contribuir com a formação de cidadãos e transformações sociais. A presente dissertação está estruturada com o objetivo geral de identificar e descrever como o esporte pode ser utilizado como meio para contribuir com a formação do cidadão e gerar transformações positivas na sociedade. De maneira específica, este estudo propõe-se a (a) identificar, interpretar e discutir a interface teórico-prática no ensino de princípios e valores nas práticas esportivas à luz da Pedagogia do Esporte; (b) identificar e discutir como os conceitos da Pedagogia do Esporte e do Desenvolvimento Positivo de Jovens se relacionam e orientam a utilização do esporte como meio para a formação do cidadão; e (c) descrever e analisar a produção científica relacionada à aplicação prática dos conceitos do Desenvolvimento Positivo de Jovens em projetos socioesportivos em ambientes de educação não formal. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, de abordagem metodológica qualitativa. As análises e discussões estão apresentadas em três artigos. No Artigo I, foi proposto um ensaio teórico, tratando acerca dos elementos do referencial socioeducativo da Pedagogia do Esporte, identificando conceitos, a relação entre teoria e práxis, bem como as lacunas neste ramo das Ciências do Esporte. No Artigo II, propomos um ensaio teórico realizando um diálogo entre referências da Pedagogia do Esporte e estudos sobre Desenvolvimento Positivo de Jovens por meio do esporte. O Artigo III foi desenvolvido com o uso da técnica de pesquisa de revisão sistemática, objetivando localizar estudos relevantes, em que intervenções em projetos socioesportivos foram realizadas desenvolvendo conteúdos socioeducativos de maneira intencional, para discutir acerca das percepções dos jovens participantes sobre as vivências e o aprendizado destes conteúdos e identificar as decisões metodológicas que potencializaram a realização destes estudos. Concluímos que a produção científica relacionada à Pedagogia do Esporte oferece uma sustentação teórica para o tratamento pedagógico dos conteúdos socioeducativos, porém, carece na literatura estudos que identifiquem a aplicação teórico-prática destes conceitos. Ilustramos as relações entre a Pedagogia do Esporte e o Desenvolvimento Positivo de Jovens, apresentando que, apesar do desenvolvimento e do contexto ser diferente, os pilares que sustentam ambas as teorias (ex. intencionalidade das ações pedagógicas, ensino para a vida, valorização do ambiente e do aluno) convergem, oportunizando a possibilidade de diálogo entre os conceitos das duas abordagens em estudos futuros. Por meio da revisão sistemática, concluímos que, com base nas percepções dos alunos, estes reconhecem a importância da abordagem explícita para

o desenvolvimento de habilidades para a vida e, ao analisar a transferência destes aprendizados para a vida, resultados positivos e negativos foram evidenciados. Destacamos que considerar as percepções de variedade de personagens, e utilizar instrumentos condizentes com a realidade e capacidades dos participantes, podem potencializar a riqueza de seus relatos e consequentemente, dos estudos. Por fim, é reforçado o potencial do esporte para o ensino de princípios, valores e habilidades que contribuem para a formação do cidadão.

Palavras-Chave: Pedagogia do Esporte. Referencial Socioeducativo. Desenvolvimento Positivo de Jovens. Valores. Habilidades para a Vida.

ABSTRACT

The social, cultural and human relevance of sport is a theme for several studies and the practice of sports, from an educational perspective, has been observed as a means for the formation of citizens and social transformations. This dissertation is structured with the general objective of identifying and describing how sport can be used to contribute to the education of citizens and generate positive transformations in society. Specifically, this dissertation proposes to (a) identify, interpret and discuss the theoretical-practical interface in the teaching of principles and values in sports practices supported by the concepts of Sport Pedagogy; (b) identify and discuss how the concepts of Sport Pedagogy and the Positive Youth Development relate to and guide the use of sport as a means for the formation of citizens; (c) describe and analyze the scientific production related to the practical application of the concepts of Positive Youth Development in socio-sports projects in non-formal education environments. A bibliographical research with a qualitative methodological approach was developed. The analyzes and discussions are presented in three articles. In Article I, a theoretical essay was proposed, dealing with the elements of the socio-educational framework of Sport Pedagogy, identifying concepts, the relationship between theory and praxis, as well as the identified gaps. In Article II, we propose a theoretical essay conducting a dialogue between the reference concepts of Sport Pedagogy with studies on Positive Youth Development through sport. Article III was developed using the systematic review research technique, aiming to locate relevant studies, in which interventions/observations in socio-sports projects were carried out, intentionally developing socio-educational content, to discuss the perceptions of young participants about the experiences and the learning of these contents, identifying the methodological decisions that potentialized the realization of these studies. We conclude that the scientific production related to Sport Pedagogy offers theoretical support for the pedagogical treatment of socio-educational contents, however, studies that identify the theoretical-practical application of these concepts are lacking in the literature. We illustrate the relationship between Sport Pedagogy and Positive Youth Development, showing that, despite the development and context being different, the pillars that support both theories (e.g. intentionality of pedagogical actions, teaching for life, valuing the environment and the student) converge, providing opportunities for dialogue between the concepts of the two approaches in future studies. Through the systematic review, we conclude that, based on the students' perceptions, they recognize the importance of the explicit approach for their development and, when analyzing the transfer of these learnings to life, positive and negative results were evidenced. We emphasize that considering the

perceptions of a variety of characters, and using instruments consistent with the reality and capabilities of the participants, enhance the richness of their reports and, consequently, of the studies. Finally, the potential of sport for teaching principles, values and skills that contribute to the formation of citizens is reinforced.

Key-words: Sports Pedagogy. Socio-educational Framework. Positive Youth Development. Values . Life Skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo de Holt *et al.* (2017) para o Desenvolvimento Positivo de Jovens por Meio do Esporte

Figura 2 - Fluxograma PRISMA da Revisão Sistemática

Quadro 1 - Apresentação da Estrutura da Dissertação

Quadro 2 - *Selection Bias*

Quadro 3 - *Design*

Quadro 4 - *Confounders*

Quadro 5 - *Blinding*

Quadro 6 - *Data Collection Methods*

Quadro 7 - *Withdrawals and Dropouts*

Quadro 8 - Descrição dos Artigos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAFe - Comunidade Acadêmica Federada

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DOI - *Digital Object Identifier*

DPJ - Desenvolvimento Positivo de Jovens

EPHPP - *Effective Public Health Practice Project*

ESEFID - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS

GJWHF - *Girls Just Wanna Have Fun*

GOT - *Girls on Track*

GOTR - *Girls on the Run*

IOA - Concordância Inter Observadores

LiFESports - *Learning in Fitness and Education through Sports*

NRCIM - *The National Research Council and Institute of Medicine*

NYSP - *National Youth Sports Program*

PPGCMH - Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano

PYD - *Positive Youth Development*

QATQS - *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies*

REACH - *Reflective Educational Approach to Character and Health*

SHB - *The Sport Hartford Boys*

TAP - *Transfer-Ability Program*

TPSR - *Teaching Personal and Social Responsibility*

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

USDHHS - *United States Department of Health and Human Services*

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	13
1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVOS	20
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
2	METODOLOGIA	21
2.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA - QUALITATIVA	21
2.2	TÉCNICA DE PESQUISA - REVISÃO	21
2.2.1	Revisão Narrativa	22
2.2.2	Revisão Sistemática	22
2.2.2.1	<i>Identificação</i>	<i>23</i>
2.2.2.1.1	Estratégias de Busca	23
2.2.2.2	<i>Triagem</i>	<i>24</i>
2.2.2.2.1	Duplicados, Idioma, Informações	24
2.2.2.2.2	Conteúdo - Relação com o Esporte/Ensino de Habilidades para a Vida....	25
2.2.2.2.3	Textos Completos	25
2.2.2.3	<i>Elegibilidade</i>	<i>25</i>
2.2.2.3.1	PICOS	25
2.2.2.3.1.1	Desenho do Estudo (<i>Study Design</i>)	26
2.2.2.3.1.2	Local do Estudo (<i>Intervention</i>)	27
2.2.2.3.1.3	Participantes (<i>Participants</i>)	27
2.2.2.3.1.4	Resultados (<i>Outcomes</i>)	28
2.2.2.3.2	Qualidade dos Estudos	28
2.2.2.3.2.1	<i>Quality Assessment Tool for Quantitative Studies (QATQS)</i>	<i>28</i>
2.2.2.3.2.1.1	<i>Selection Bias</i>	<i>29</i>
2.2.2.3.2.1.2	<i>Design</i>	<i>30</i>
2.2.2.3.2.1.3	<i>Confounders</i>	<i>31</i>
2.2.2.3.2.1.4	<i>Blinding</i>	<i>32</i>
2.2.2.3.2.1.5	<i>Data Collection Methods</i>	<i>33</i>
2.2.2.3.2.1.6	<i>Withdrawals and Dropouts</i>	<i>34</i>
2.2.2.3.2.2	<i>Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ)</i>	<i>35</i>
	CAPÍTULO 1	
3	MARCO TEÓRICO	37
3.1	FORMAÇÃO DO CIDADÃO	37
3.2	PEDAGOGIA DO ESPORTE E O NOVO PARADIGMA	43
3.2.1	Referencial Socioeducativo	42
3.2.2	O Professor/Treinador	44
3.2.3	Desenvolvimento de Crianças e Jovens.....	47
3.3	DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS.....	49
3.3.1	Desenvolvimento Positivo de Jovens e o Esporte	52
3.3.2	Habilidades para a Vida.....	56
3.3.3	Transferência: do esporte para vida.....	59

	CAPÍTULO 2	
4	ARTIGO I - PEDAGOGIA DO ESPORTE E O REFERENCIAL SOCIOEDUCATIVO: O QUE SABEMOS E COMO PODEMOS AVANÇAR?	62
	INTRODUÇÃO	63
	DO ESPORTE PARA A VIDA: RELAÇÕES ENTRE A AULA DE ESPORTES E A VIDA EM COMUNIDADE.....	65
	CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE FAVORÁVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DE RELAÇÕES INTER E INTRAPESSOAIS ..	68
	PRINCÍPIOS E VALORES: OS CONTEÚDOS SOCIOEDUCATIVOS...	72
	E os conteúdos socioeducativos na prática?	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	79
	 CAPÍTULO 3	
5	ARTIGO II - DO ESPORTE PARA A VIDA: INTERLOCUÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS.....	82
	INTRODUÇÃO	83
	PEDAGOGIA DO ESPORTE.....	85
	DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS	88
	DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA DO ESPORTE E O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	95
	 CAPÍTULO 4	
6	ARTIGO III - DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS POR MEIO DO ESPORTE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	101
	INTRODUÇÃO	102
	METODOLOGIA	103
	RESULTADOS	107
	Descrição das Pesquisas.....	107
	Percepções dos Personagens	114
	DISCUSSÃO	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	125
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	135
	 ANEXOS	
	ANEXO A <i>QUALITY ASSESSMENT TOOL FOR QUANTITATIVE STUDIES</i>	152
	ANEXO B <i>CONSOLIDATED CRITERIA FOR REPORTING QUALITATIVE RESEARCH</i>	153

APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está apresentada em um modelo alternativo de redação. Inicialmente, é realizada uma Introdução ao tema de pesquisa, seguida pela descrição da Metodologia adotada. A exibição de um Marco Teórico, representa o Capítulo 1. Na sequência, são apresentados outros três capítulos dentro dos quais estarão presentes três artigos, todos dotados de estrutura argumentativa própria, com introdução teórica, descrição dos procedimentos metodológicos, apresentação de resultados, discussão, considerações finais e referências. As discussões propostas nos três artigos se complementam para responder às questões apontadas nesta dissertação. Finalizamos este estudo com a apresentação das Considerações Finais. Segundo Leonardi (2017, p. 17), adotar esse modelo permite um “encadeamento lógico e objetivo das informações, discutindo especificamente cada um dos aspectos abordados sem perder relação com a complexidade do fenômeno estudado”. O Quadro 1 ilustra a estrutura da dissertação e os conteúdos abordados em cada etapa.

Quadro 1 - Apresentação da Estrutura da Dissertação

1. Introdução.

Introdução. Questão de Pesquisa. Justificativa. Relevância Social. Objetivo Geral. Objetivos Específicos. Delimitação da Pesquisa.

2. Metodologia.

Abordagens Metodológicas. Técnicas de Pesquisa. Revisão Narrativa. Revisão Sistemática.

Capítulo 1

3. Marco Teórico.

A Formação do Cidadão. Pedagogia do Esporte e o Novo Paradigma. Referencial Socioeducativo. O Professor/Treinador. Desenvolvendo Crianças e Jovens. Desenvolvimento Positivo de Jovens. Desenvolvimento Positivo de Jovens e Esporte. Habilidades para a Vida. Transferência das Habilidades para a Vida.

Capítulo 2

4. Artigo I: Pedagogia do Esporte e o Referencial Socioeducativo: o que sabemos e como podemos avançar?

Capítulo 3

5. Artigo II: Do Esporte para a Vida: Diálogos entre a Pedagogia do Esporte e o Desenvolvimento Positivo de Jovens

Capítulo 4

6. Artigo III: O Desenvolvimento Positivo de Jovens por meio do Esporte em Ambientes de Educação Não- Formal: uma Revisão Sistemática

7. Considerações Finais: Respostas às questões de pesquisa. Retomada dos principais achados. Recomendações para próximos estudos. Limitações.

Referências

Anexos

INTRODUÇÃO

Ao se expressar pela linguagem, ritmo, som e movimento, o ser-humano desenvolveu a arte, a literatura, a música e o esporte, manifestações culturais apreciadas por sociedades no mundo todo (BENTO, 2001). Com o passar do tempo, a relevância do esporte foi se ampliando junto à sociedade (ELIAS; DUNNING, 1992), tornando-o um patrimônio da humanidade (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009), que, no início do século XXI, se consolidaria como um dos elementos centrais da cultura nacional (PAES, 2006), e um dos principais fenômenos sócio-culturais do mundo (GALATTI, 2010).

O esporte se tornou um fenômeno complexo (LEONARDI; BERGER; REVERDITO, 2019), compreendido em múltiplas possibilidades e cenários, em que diferentes significados a ele são atribuídos (GALATTI *et al.*, 2014; LEONARDI; BERGER; REVERDITO, 2019; PAES, 1996, 2002). Barroso (2009) relata que o esporte se faz presente em nossa vida, nos alcançando pela transmissão de jogos na televisão, programas esportivos, matérias de jornais, nas ondas do rádio, e em diferentes manifestações pela cidade. O esporte “ganha vida” na imagem do espetáculo (GALATTI, 2010), como espaço para competição ou forma de lazer (ELIAS; DUNNING, 1992), como promotor de saúde e socialização (GALATTI, 2010), e ao se vincular com a educação, o esporte tem sido observado como um meio com potencial para o desenvolvimento integral do indivíduo (LEONARDI *et al.*, 2014, MEDINA, 1983), para formar cidadãos (BETTI, 1997; LEONARDI, BERGER, REVERDITO, 2019), e capaz de contribuir para transformações positivas na sociedade (GALATTI *et al.*, 2014). Segundo Galatti (2010), além de valores políticos e econômicos, o esporte demonstra “carregar” os valores do ser humano.

A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1978), é um documento que ilustra o crescente envolvimento político do esporte (MEDINA, 1983). A carta define que a educação física e o esporte são um “direito fundamental de todos”, constituem um “elemento fundamental da educação”, e devem ser utilizadas na busca pelo desenvolvimento integral de seus praticantes. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, segundo Rodrigues, Darido e Paes (2013, p. 324), “representou um marco na relação do esporte com o poder público”, ao reconhecer a responsabilidade do Estado na garantia do acesso à prática esportiva como um bem social e cultural, caracterizado como um direito de cada cidadão.

O esporte se insere na sociedade contemporânea e precisa ser compreendido a partir de

um novo paradigma (FERREIRA, 2009, GALATTI *et al.*, 2014, LEONARDI, BERGER, REVERDITO, 2019). Nessa realidade, os efeitos das práticas esportivas transcendem questões físicas e motoras, adquirem variados significados e objetivos (GALATTI *et al.*, 2018), os quais “transitam para além [do esporte]” (BENTO, 2006, p. 221) ultrapassando as linhas das quadras, ginásios, ruas e o ambiente escolar para consolidar o esporte como uma atividade com potencial de contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo (MEDINA, 1983; LEONARDI *et al.*, 2014, PAES, BALBINO, 2009), educar e formar cidadãos em diferentes cenários (LEONARDI *et al.*, 2014, MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). Nesse sentido, a preocupação com o ser humano envolvido na prática passa a ganhar destaque, assumindo dimensões tão grandes na sociedade que estas atividades passam a ser tratadas como ferramentas para grandes transformações sociais (GALATTI *et al.*, 2014). Assim, passam a ser desenvolvidos diversos programas, projetos esportivos, os quais anunciam e justificam a importância de suas atividades se autodeterminando como “promotores da cidadania” (MELO, 2004, p. 107).

Porém, para evidenciar o teor humanista, social, cultural, educativo e formativo do esporte (BENTO, 2006), na intenção de gerar transformações positivas na sociedade, a atuação pedagógica de professores e treinadores precisa ser tratada como peça fundamental deste processo (SCAGLIA, 1999). Segundo Bento (2006, p. 221), os princípios, teorias, ideias e valores cultivados junto ao esporte “não se confinam a este espaço”, assumindo dimensões importantes na vida dos jovens que o vivenciam, podendo auxiliá-los a ampliar horizontes, criar objetivos, metas e meios para alcançá-las. Para Elias e Dunning (1992, p. 71), “os sentimentos dinamizados numa situação imaginária de uma atividade humana de lazer tem afinidades com os que são desencadeados em situações reais da vida”.

Ou seja, a prática esportiva demonstra forte relação com a “trama social do contexto no qual se insere e se constitui” (PINTO, 2008, p. 50). Existe uma crença generalizada de que as atividades esportivas capacitam os jovens para enfrentar os desafios da vida (FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005) e estudos têm confirmado algumas virtudes e potenciais da educação física e do esporte para a formação humana e cidadã (SANTOS, 2015). Porém, de acordo com Parlebás *et al.* (1987) o esporte, por si só, não possui virtude educativa, apenas atua no processo como um facilitador, e as suas contribuições são definidas pelos objetivos da prática. Conscientes disso, Machado, Galatti e Paes (2015, p. 415), relatam que programas de esporte devem ser desenvolvidos “a fim de oferecer práticas e reflexões, para formar e transformar”, destacando ainda a figura do professor/treinador, como elemento fundamental

neste processo.

Mas como professores e treinadores podem utilizar o esporte como meio para a formação do cidadão? Como se trabalha pedagogicamente com princípios, valores e sentimentos? Não são poucas as questões que surgem, perguntas e dúvidas que ilustram a complexidade do esporte (LEONARDI, BERGER, REVERDITO, 2019). Para identificar os “problemas” e contribuir com a resposta de algumas questões, desde a década de 1960, o esporte tem sido tratado como uma ciência (GUTMANN, 1978).

Atualmente, são diversas as áreas que constituem as Ciências do Esporte. Galatti (2010) indica que em estudos da “bioquímica, sociologia, biomecânica, antropologia, pedagogia, fisiologia, psicologia, entre outras” (p. 242), o esporte aparece como objeto de pesquisa. Nesta dissertação, a Pedagogia do Esporte será a área das Ciências do Esporte abordada. Os estudos na Pedagogia do Esporte são responsáveis por identificar as virtudes educativas do esporte, e desenvolver possibilidades intencionais e funcionais da educação através do movimento, do jogo e do esporte, em um processo de organização, sistematização, reflexão, avaliação e crítica (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009; FERREIRA, 2009).

A Pedagogia do Esporte está balizada em três referenciais, objetivando a intencionalidade do processo de ensino de conteúdos técnico-táticos, envolvendo questões motoras e fundamentos das modalidades esportivas; conteúdos histórico-culturais, abrangendo o ensino das regras e história do esporte; e conteúdos socioeducativo, onde os valores e modos de comportamento são apresentados como elementos centrais (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). É na direção dos conteúdos socioeducativos que o presente estudo foi proposto. Machado, Galatti e Paes (2015) apresentam que dentro dos parâmetros do referencial socioeducativo, ao se organizar e sistematizar pedagogicamente as práticas esportivas, deve-se promover momentos em aula para “discussões sobre valores, princípios e modos de comportamento”, prezando pela construção de “um ambiente favorável para as relações intrapessoais e interpessoais”, além de “estabelecer relações entre o que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade” (MACHADO; GALATTI; PAES (2015, p. 407).

Porém, Rodrigues e Darido (2013) relatam que o referencial socioeducativo tem sido deixado em segundo plano, enquanto estudos dentro da Pedagogia do Esporte vem privilegiando as pesquisas relacionadas aos conteúdos técnico-táticos. Segundo Ginciene (2016), parece haver uma lacuna na Educação Física, diante do baixo interesse com a sistematização pedagógica do ensino de valores e conteúdos atitudinais. Machado (2012)

destaca a necessidade de se realizar trabalhos que estudem questões socioeducativas, a fim de desenvolver subsídios teóricos e práticos que possam sustentar melhor as ações educativas. Ginciene e Matthiesen (2018) questionam se a literatura e as pesquisas científicas voltadas para a formação de professores apresentam diretrizes para o desenvolvimento dos valores e questões atitudinais. Barroso (2009) comenta que apesar de existir uma identificação sobre o que abordar, falta a apresentação de como esses aspectos devem ser desenvolvidos na prática pedagógica do professor. Ginciene e Matthiesen (2018, p. 163) complementam, informando que o ensino de conteúdos socioeducativos exige “estratégias condizentes com esse objetivo, pois a simples prática da Educação Física não vai, necessariamente, ensinar valores ou promover mudanças nas atitudes das crianças”.

É possível observar a “formação do cidadão” como objetivo de projetos esportivos e no discurso de professores (BERGER; GINCIENE; LEONARDI, 2020, MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). Conforme ilustra o estudo de Machado, Galatti e Paes (2015), os valores e princípios objetivados por projetos socioesportivos não aparecem como conteúdo de aula. Para Leonardi (2013, p. 29), “tão importante quanto compreender e aplicar os três referenciais em um contexto prático é inseri-los em um processo de ensino, vivência e aprendizagem”. Neste sentido, ilustra-se uma realidade observada na educação física: a dificuldade de se aproximar os conceitos teóricos, objetivos educativos e formativos propostos, com a organização dos conteúdos, e a sistematização de um abordagem metodológica para tais conteúdos em aulas práticas.

Como utilizar o esporte para formar cidadãos? Como contribuir para o desenvolvimento integral do cidadão? Como ensinar “mais que esporte”? Como o esporte pode gerar transformações positivas na sociedade? Essas são questões em que poucos exemplos práticos são apresentados na literatura relacionada à Pedagogia do Esporte. Diante desta realidade percebida, com esta dissertação tem-se a pretensão de promover diálogos entre a teoria e a prática relacionada ao ensino dos valores e formação do cidadão por meio do esporte, discussão que objetiva contribuir para a diminuição do distanciamento entre pesquisadores e profissionais do movimento (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012), incentivando o crescimento e a valorização da Educação Física e dos profissionais envolvidos.

Conforme já relatado, são poucos os estudos que apontam para os conteúdos socioeducativos. São mais reduzidos ainda, os estudos que direcionam o olhar para a aplicação prática destes conteúdos e para a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem relacionados

ao tema. Portanto, consciente desta realidade, foi necessário “ampliar os horizontes” e considerar as produções acadêmicas relacionadas a esta temática, realizadas em outros países. Vasconcelos-Raposo (2012 p. 2), relata que “o futuro tem os seus pilares naquelas que são as práticas de hoje, independentemente do contexto onde elas se inserem”, ou seja, ao olhar para diferentes espaços e teorias, é possível analisar o que vem sendo desenvolvido, assimilar conhecimentos e traçar novas abordagens (PAES, 1996).

A preocupação com a formação do cidadão, transformações positivas da sociedade, e o desenvolvimento de princípios e valores, são conteúdos e temáticas identificadas na literatura vinculada ao *Positive Youth Development* (Desenvolvimento Positivo de Jovens - DPJ). O DPJ é uma abordagem social, que utiliza o conceitos da Psicologia Positiva, visualizando as pessoas não como um problema para se resolver, mas sim, como potenciais a serem desenvolvidos (HOLT; NEELY, 2011, SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000). Todos os jovens possuem esse potencial para o desenvolvimento positivo de valores e *life skills* (habilidades para a vida; LERNER *et al.*, 2005).

As habilidades para a vida (CIAMPOLINI *et al.*, 2020a) são definidas como questões internas e pessoais, características e habilidades para criar um objetivo, ter controle emocional, desenvolver autoestima, entre outras questões que podem ter sua compreensão facilitada ou ser desenvolvida pelo esporte e conseqüentemente transferida para outros momentos da vida (GOULD; CARSON, 2008). O desenvolvimento das habilidades para a vida no ambiente esportivo/educacional, objetiva dar condições ao indivíduo de obter sucesso nas diferentes vivências e relações, na escola, no bairro e em todos os ambientes, tornando-o capaz de relacionar e transferir os conteúdos desenvolvidos no esporte para todas esferas da vida (DANISH; FORNERIS; WALLACE, 2005). Kendellen e Camiré (2015) relatam que o valor do esporte para a sociedade se manifesta quando as habilidades desenvolvidas neste contexto forem aplicadas em outros domínios. Percebe-se, portanto, que a preocupação com a formação do cidadão é uma temática tratada tanto na literatura relacionada com a Pedagogia do Esporte, quanto na produção científica referente ao DPJ.

1.1 OBJETIVO GERAL

Diante do exposto, a presente dissertação tem o objetivo de, com base na literatura, identificar e descrever como o esporte pode ser utilizado como meio para contribuir com a formação do cidadão e gerar transformações positivas na sociedade.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar, interpretar e discutir a interface teórico-prática no ensino de princípios e valores nas práticas esportivas à luz da Pedagogia do Esporte;
- Identificar e discutir como os conceitos da Pedagogia do Esporte e do Desenvolvimento Positivo de Jovens se relacionam e orientam a utilização do esporte como meio para a formação do cidadão;
- Descrever e analisar a produção científica relacionada à aplicação prática dos conceitos do Desenvolvimento Positivo de Jovens em ambientes de educação não-formal.

2 METODOLOGIA

Segundo Gaya (2016, p. 137), os “procedimentos metodológicos delimitam o universo empírico da pesquisa científica”, e representam as “estratégias adotadas para responder ao problema da pesquisa [...] e atingir seus objetivos”. Nos itens seguintes, as decisões metodológicas adotadas para a presente dissertação estão descritas e sustentadas.

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA - QUALITATIVA

A presente dissertação é uma pesquisa qualitativa, visto que, conforme indicam as palavras de Minayo (2002), as pesquisas que utilizam essa abordagem metodológica respondem questões muito particulares e estão sustentadas nas ciências sociais, em realidades que não podem ser quantificadas. A autora complementa, relatando que os estudos qualitativos, trabalham

com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO 2002, p. 21-22).

Portanto, as técnicas, instrumentos e análises aqui desenvolvidas, ao objetivar a compreensão acerca dos processos de ensino-vivência-aprendizagem de crianças e jovens junto ao esporte, caracterizam esta pesquisa como qualitativa.

2.2 TÉCNICA DE PESQUISA - REVISÃO

Esta dissertação se caracteriza como um estudo de revisão de literatura (GAYA, 2016, VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), no qual foram utilizadas diferentes técnicas. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 166), os estudos de revisão tem como finalidade “organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área” e desta forma, desenvolver panoramas históricos acerca das produções sobre determinada temática.

Os procedimentos de revisão aqui utilizados - e apresentados em detalhes nos itens seguintes - foram desenvolvidos com a intenção de, conforme relato de Vosgerau e

Romanowski (2014, p. 167):

[1] apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos; [2] analisar diferentes pesquisas sobre temas semelhantes e relacionados; e [3] indicar tendências, procedimentos e abordagens metodológicas para as práticas educativas.

Para alcançar os objetivos propostos para esta dissertação, duas técnicas de revisão da literatura foram utilizadas: a revisão narrativa e a revisão sistemática. Os itens seguintes da dissertação tem a intenção de detalhar cada procedimento metodológico realizado, bem como apresentar a sustentação teórica correspondente a cada etapa.

2.2.1 Revisão Narrativa

Segundo Gomes e Caminha (2014, p. 396), a revisão narrativa da literatura é o procedimento recomendado quando a intenção do pesquisador é realizar um “levantamento da produção científica disponível [e promover a] (re)construção de redes de pensamentos e conceitos”.

Para o desenvolvimento dessa etapa, adotou-se uma questão de pesquisa ampla, e não foi definido um protocolo sistemático e rígido, sendo a seleção dos estudos fruto de estratégias de busca não-determinadas e sujeitas a interferência da percepção do pesquisador (COOK; MULROW; HAYNES, 1997, CORDEIRO *et al.*, 2007; SBRUZZI, 2016; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Os Artigos I e II (Capítulos 2 e 3) foram desenvolvidos utilizando a técnica de revisão narrativa, visto que, conforme observado nas palavras de Elias *et al.* (2012, p. 50), essa estratégia metodológica “possibilita a construção de artigos nos quais os autores possam realizar análises e interpretações críticas mais amplas, possibilitando compreender o "estado da arte" de um determinado assunto, sob um ponto de vista teórico ou contextual”.

2.2.2 Revisão Sistemática

Para Cook, Mulrow e Haynes (1997), a revisão sistemática é uma pesquisa original e caracteriza-se por possuir métodos pré-planejados de busca. Ao considerar outros estudos como “sujeitos” da pesquisa, uma revisão sistemática permite ao pesquisador sintetizar o resultado de

vários trabalhos, reduzindo erros e gerando evidências que auxiliam o desenvolvimento de projetos de intervenção (COOK; MULROW; HAYNES, 1997).

Segundo Sbruzzi (2016), revisão sistemática é uma técnica de pesquisa, que representa um “estudo secundário que reúne de forma organizada, grande quantidade de resultados de pesquisas, auxiliando na explicação de diferenças encontradas entre estudos primários que investigam questões similares” (p. 367). Dentro de uma revisão sistemática, se utilizam “métodos sistemáticos para identificar, selecionar, e avaliar criticamente pesquisas relevantes com o objetivo de responder a uma pergunta claramente formulada” (HIGGINS; GREEN, 2011 *apud* SBRUZZI, 2016, p. 367). Nos itens seguintes são apresentados os procedimentos que foram realizados no processo sistemático de revisão proposto nesta dissertação.

A revisão sistemática foi a técnica utilizada para o desenvolvimento do Artigo III (Capítulo 4). Os procedimentos sistemáticos de revisão foram divididos em três etapas e seis fases. Na etapa de Identificação, foi desenvolvida a fase denominada (1) Estratégias de Busca; na etapa Triagem, foram realizadas as fases (2) Duplicados, Idioma e Informações; (3) Conteúdo; (4) e Textos Completo e Tipo de Publicação; enquanto na etapa Elegibilidade, as fases (5) PICOS e (6) Avaliação da Qualidade foram desenvolvidas. Os resultados da filtragem de cada etapa podem ser visualizados na Figura 2. As fases Conteúdo, PICOS, e Avaliação da Qualidade, foram revisadas por um segundo avaliador, por meio do cálculo da Concordância Inter Observadores (IOA). O cálculo foi realizado a partir da fórmula: $\text{concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{divergências})$, considerando os apontamentos de cada avaliador (BAUMGARTNER; JACKSON, 1998). Os procedimentos desenvolvidos em cada etapa e fase estão descritos a seguir.

2.2.2.1 Identificação

2.2.2.1.1 Estratégias de Busca

Em conformidade com o estudo realizado por WHITLEY *et al.* (2019), por se tratar de uma área de pesquisa que envolve diferentes áreas da ciência, foram selecionadas bases de dados que possibilitaram abranger as variadas dimensões da teoria em questão. Foram selecionadas as bases: *Web of Science*; *Physical Education Index*; *Sports Discuss*; *SCOPUS*; e *PsycNet*. Tais bases foram acessadas através do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo Acesso Remoto via Comunidade

Acadêmica Federada (CAFe), vinculada com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Para a realização das buscas, utilizou-se as palavras-chave *life skills* e *positive youth development*. A pesquisa em cada base foi feita utilizando aspas na palavra-chave *life skills*, e o marcador booleano *AND* entre cada termo de *positive youth development*, resultando na seguinte combinação de palavras-chave: “*life skills*” *AND* *positive* *AND* *youth* *AND* *development*. A combinação das palavras-chave relatada acima foi digitada na sessão “busca avançada” disponível em cada base de dados. Esta ação foi realizada no dia 03 de dezembro de 2019, e atualizada, seguindo o mesmo procedimento relatado acima, no dia 28 de janeiro de 2021. A atualização não foi realizada na base *Physical Education Index*, pois a mesma não fazia mais parte das bases com acesso permitido via Periódicos da CAPES.

Todos os estudos localizados foram exportados em formatos compatíveis com o *software Microsoft Excel*, contendo as seguintes informações: Título; Autor(es); Tipo de Publicação; Local de Publicação; Ano; *Digital Object Identifier* (DOI) e Resumo.

2.2.2.2 *Triagem*

2.2.2.2.1 Duplicados, Idioma, Informações

Após a fase de inclusão dos estudos na revisão, iniciaram-se os procedimentos de exclusão dos trabalhos que não se relacionam diretamente com os objetivos finais desta pesquisa. Na Fase II adotou-se a leitura dos títulos e resumos como método para avaliação.

Utilizando o *software Microsoft Excel online*, os títulos dos estudos foram ordenados em ordem alfabética. Desta forma, os trabalhos que foram exportados de maneira repetida, em duas ou mais bases de dados, tiveram suas cópias excluídas da revisão, permanecendo apenas uma versão de cada estudo. Da mesma forma buscou-se avaliar, ainda, o idioma de escrita dos trabalhos, eliminando da revisão os trabalhos escritos em outros idiomas que não português, inglês e espanhol. Por fim, aqueles estudos que, quando exportados das bases de dados, não vincularam todas informações necessárias para este procedimento de revisão - título e/ou resumo -, também foram excluídos.

2.2.2.2.2 Conteúdo - Relação com o Esporte e com Ensino de *Life Skills*

A segunda etapa da fase de Triagem objetivou a identificação da relação entre os estudos exportados e o esporte. Os estudos que foram aprovados para as análises seguintes, precisavam ter presente em seu título e/ou resumo algum elemento que remetesse a qualquer forma de atividade física ou esporte (ex. *sport; physical education, physical activity*, nome de alguma modalidade esportiva, nome de projeto esportivo, *etc*). Se aprovado neste componente os estudos passaram para a avaliação do critério seguinte.

Após comprovado o envolvimento da pesquisa com algum esporte/atividade física, buscou-se identificar se havia alguma relação dos estudos com elementos educativos e/ou sociais, psicológicos, emocionais, cognitivos, atitudinais, que se aproximam dos conceitos e exemplos das *life skills* e do DPJ (ver itens 3.3.1 e 3.3).

2.2.2.2.3 Textos Completos

Realizada a Triagem, o procedimento seguinte foi a busca pelo acesso a cada trabalho, tentando verificar se o texto completo estava disponível. As buscas foram desenvolvidas via Portal de Periódicos da CAPES, o qual permite o acesso às publicações de diversas bases de dados, bem como a realização do *download* dos estudos completos. Os textos não localizados foram excluídos da revisão.

2.2.2.3 Elegibilidade

2.2.2.3.1 PICOS (*Participants, Intervention, Comparison, Outcomes, Study Design*)

Gaya (2016, p. 374), sustentado por Higgins e Green (2011), relata que em uma revisão sistemática, a questão de pesquisa precisa abordar “a população ou situação clínica que será estudada [...], a intervenção de interesse [...], a comparação de interesse [...], o(s) desfecho (s) de interesse [...] e o delineamento dos estudos que serão incluídos na revisão”.

Portanto, definiu-se que os critérios de inclusão dos estudos para essa revisão seriam determinados de acordo com o sistema PICOS (O’CONNOR; GREEN; HIGGINS, 2011). Nesse processo foram analisados, além do título e resumo, os objetivos, as metodologias, os participantes e os resultados encontrados pelos estudos.

Utilizando uma planilha no *software Microsoft Excel online*, os artigos aprovados nas etapas anteriores foram alinhados, posicionados em ordem alfabética ordenada conforme o título de cada trabalho. Os estudos foram avaliados em quatro critérios: (1) Desenho do Estudo (*Study Design*), (2) Local do Estudo (*Intervention*), (3) Participantes (*Participants*), e (4) Resultados (*Outcomes*). O item *Comparison*, por não ser aplicável na proposta dessa revisão, foi desconsiderado.

Cada um dos quatro critérios foi avaliado individualmente e, quando atendidos (conforme as definições apresentadas na sequência), receberam 1 ponto. Todos os estudos avaliados, receberam uma pontuação final: 0, 1, 2, 3 ou 4. Apenas os trabalhos com a pontuação igual a 4 foram aprovados nesta etapa.

Os Critérios 1, 2, 3 e 4 da Fase PICOS, foram avaliados pelo autor principal e revisados por um segundo avaliador. Com base no IOA (BAUMGARTNER; JACKSON, 1998), obteve-se a concordância de 0,897 entre os avaliadores. Os casos em que a avaliação entre os autores foi diferente, foram discutidos pelos mesmos, chegando a um consenso em cada um dos casos.

2.2.2.3.1.1 Desenho do Estudo (*Study Design*)

A primeira análise desenvolvida nesta etapa, foi a verificação de alguns aspectos específicos relacionados às decisões metodológicas, ao desenho e à condução do estudo. O'Connor, Green e Higgins (2011), alertam que adotar critérios excessivamente amplos pode gerar evidências enganosas, portanto, definiu-se que seriam aprovados apenas os estudos que: (1) desenvolveram e/ou avaliaram a prática de um projeto esportivo e/ou metodologia de ensino para o desenvolvimento de *life skills* (intervenção, controlada pelos pesquisadores, ou não; observação empírica); e (2) utilizaram instrumentos avaliativos que direcionaram o olhar para o processo de vivência e aprendizagem do aluno (ex. entrevista, questionário, grupo focal, observação, *etc.*) junto à prática esportiva e o desenvolvimento de *life skills*. Neste processo, tanto estudos qualitativos, quanto quantitativos ou mistos, foram considerados.

Portanto, os estudos em que a descrição de seus objetivos e metodologias sinalizavam a realização/avaliação de uma intervenção/observação, com foco no aluno, receberam 1 ponto. Os estudos que não apresentavam tal desenho, receberam a pontuação “0” e foram eliminados da revisão.

Ainda, o tipo de publicação também foi avaliado, resultando na exclusão dos estudos publicados em: livros, capítulos de livro, editoriais, teses, dissertações, artigos de jornais, revistas e conferências, e estudos de revisão/revisão sistemática. Ainda foram excluídos, por exemplo, artigos de intervenção/observação com foco apenas no treinador/professor; e artigos desenvolvidos com análises de diferentes projetos ou diferentes núcleos com metodologias diferentes.

2.2.2.3.1.2 Local do Estudo (*Intervention*)

O'Connor, Green e Higgins (2011) comentam que ao trabalhar com intervenções relacionadas à questões educacionais ou comportamentais, é necessário definir as características comuns da intervenção. Definiu-se, portanto, que a presente revisão seria desenvolvida apenas com os projetos e programas esportivos desenvolvidos fora da educação física escolar.

Ou seja, neste critério, a intenção foi analisar, por meio da leitura da metodologia de cada pesquisa, o local onde a pesquisa foi desenvolvida, e/ou onde os dados e informações foram coletadas. Receberam 1 ponto, os estudos que desenvolveram sua pesquisa fora das aulas de educação física e do horário escolar, (ex. projetos socioesportivos, projetos *after-school*, equipes esportivas, *etc.*). Quando identificado que a intervenção era realizada na escola, nas aulas de educação física, o estudo recebeu a pontuação 0.

2.2.2.3.1.3 Participantes (*Participants*)

Segundo O'Connor *et al.* (2014), definir as características da população a qual se destina uma revisão sistemática, auxilia o leitor a compreender o propósito da pesquisa, bem como relacionar os resultados à população alvo. Portanto, foi definido que a idade dos Participantes seria a variável avaliada.

Receberam 1 ponto, os estudos em que crianças e jovens, estando dentro da faixa etária dos 06 aos 14 anos completos eram o público estudado. Trabalhos em que o público apresentava a idade média maior do que 14,0 anos ou inferior aos 6,0 anos, receberam a pontuação 0.

2.2.2.3.1.4 Resultados (*Outcomes*)

Por fim, no Critério 4, foi realizada uma análise dos Resultados de cada trabalho. Segundo O'Connor, Green e Higgins (2011), revisões devem incluir todos os resultados significativos para administradores e formuladores de políticas, por exemplo. Segundo os autores, incluir todos os resultados importantes em uma revisão auxilia a destacar as lacunas nas pesquisas, podendo orientar os pesquisadores a abordar determinadas temáticas em estudos futuros.

Portanto, todas as pesquisas que apresentavam algum dado relacionado ao esporte/atividades físicas, sustentadas em uma perspectiva educacional desenvolvida com base no referencial teórico no DPJ, dialogando com os processos de ensino, vivência e aprendizagem dos alunos, receberam 1 ponto. Estudos em que a análise dos resultados estava direcionada para outros focos (ex. validação de instrumentos, atuação do treinador), receberam pontuação 0.

2.2.2.3.2 Qualidade dos Estudos

A avaliação da qualidade dos estudos é um dos pontos mais complicados da realização de uma revisão sistemática (THOMAS *et al.*, 2004), porém, de grande relevância, visto que ao revisar o processo de pesquisa e as formas como os autores interpretaram as descobertas, oportuniza-se que os futuros leitores tenham uma compreensão mais profunda dos artigos incluídos (BENNIE *et al.*, 2017).

Neste procedimento, dois instrumentos foram considerados. Para avaliar a qualidade dos estudos quantitativos, o *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies* (QATQS) foi utilizado, enquanto nos trabalhos qualitativos, foi aplicado o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ). Os estudos mistos passaram pela avaliação de ambos instrumentos.

2.2.2.3.2.1 *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies* (QATQS)

Para avaliar a qualidade das produções científicas que envolvem elementos quantitativos, o QATQS (THOMAS *et al.*, 2004) foi o instrumento utilizado. Outras revisões realizadas sobre o DPJ no esporte também analisaram a parte quantitativa dos estudos

selecionados, com metodologia semelhante (SINGH *et al.*, 2019, WHITLEY *et al.*, 2017, 2019).

A aplicação desta ferramenta envolve uma avaliação criteriosa de cada estudo, partindo da observação de seis componentes de cada trabalho: *selection bias*; *design*; *confounders*; *blinding*; *data collections methods*; e *withdrawals and dropouts*. Cada item avaliado é classificado como *forte*, *moderado* ou *fraco* (THOMAS *et al.*, 2004). Nesta revisão, foi utilizado ainda a classificação "não se aplica" (n/a) para componentes que não se faziam passíveis de avaliação no estudo. Os detalhes relacionados à avaliação e classificação de cada componente estão apresentados a seguir.

Thomas *et al.* (2004) indicam que os estudos em que a avaliação dos seis componentes, resultar em apenas avaliações *forte* e *moderado*, devem ser considerados como *forte*; estudos em que a avaliação dos seis itens apresentar apenas uma avaliação *fraco* será avaliado como *moderado*; enquanto os trabalhos com mais de uma avaliação *fraco*, será considerado *fraco*. Os estudos avaliados como *fraco* foram excluídos da revisão.

A interpretação adotada para avaliar cada componente do QATQS é desenvolvida nos itens apresentados a seguir. Foram realizadas adaptações do *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies*¹ (THOMAS *et al.* 2004) e do *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies Dictionary*² (THOMAS *et al.* 2004).

2.2.2.3.2.1.1 Selection Bias

Segundo o *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies Dictionary* (THOMAS *et al.*, 2004), para avaliar este componente, duas questões devem ser analisadas: Questão 1 (Q1) - Os indivíduos selecionados para participar do estudo são representativos em relação a população alvo? Questão 2 (Q2) - Qual a porcentagem dos indivíduos convidados/selecionados que aceitou participar do estudo?

Para avaliar a Q1, e identificar se a população alvo está representada na pesquisa, os autores sugerem que sejam analisados os procedimentos adotados para a seleção dos participantes. É orientado que o pesquisador classifique o procedimento adotado como Muito

¹ Disponível em: <https://merst.ca/ephpp-tools/>

² Disponível em: <https://merst.ca/ephpp-tools/>

Provável (1), Provável (2), Pouco Provável (3), e Não Identificável (4). Originalmente, segundo Thomas *et al.* (2004), este item é apreciado com avaliação (1) nos casos em que a amostra é randomizada; pontuação (2) é dada aos casos em que a amostra é selecionada de maneira sistemática; e (3) quando a amostra é formada de maneira intencional (auto-referida). Outras formas de seleção da amostra serão classificadas como (3).

A Q2, avalia a porcentagem dos convidados que aceitou fazer parte dos estudos. Pontuação (1), é atribuída aos estudos em que a participação se deu com taxa de aceitação entre 80 a 100% dos convidados selecionados; pontuação (2), nos casos em que a 60 a 79% concordou em participar; e pontuação (3) para os trabalhos em que o aceite dos participantes alcançou uma taxa igual ou inferior a 60%. A pontuação (4) representava os trabalhos que esta análise não se aplicava ao estudo; e (5), nos casos em que a informação não consta no texto.

Definidas as classificações para a Q1 e Q2, o *selection bias* do estudo era avaliado como *forte*, *moderado* ou *fraco*, conforme os parâmetros apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Selection Bias

<i>Selection Bias</i>	Q1	-	Q2
Forte	1	e	1
Moderado	1 ou 2	e	2 ou 5
Fraco	3 ou 4	ou	3 ou 5
n/a	4 ou 5	e	4 ou 5

Fonte: Adaptado de Thomas *et al.* (2004)

2.2.2.3.2.1.2 Design

Neste componente, segundo o QATQS, busca-se classificar o estudo avaliando o desenho utilizado na pesquisa. A pontuação é organizada conforme indicações do QATQS *Dictionary* (THOMAS *et al.*, 2004, documento eletrônico), da seguinte forma: “*Randomized controlled trial* (1); *Controlled clinical trial* (2); *Cohort analytic - two group pre + post* (3); *Case-control* (4); *Cohort - one group pre + post / before and after* (5); *Interrupted time series* (6); *Others - One time surveys or interviews* (7); *Can't tell* (8)”. No Quadro 3 estão apresentados

os critérios adotados para a avaliação.

Quadro 3 - Design

<i>Design</i>	Q1
Forte	1 ou 2
Moderado	3, 4, 5 ou 6
Fraco	7 ou 8

Fonte: Adaptado de Thomas et al. (2004)

2.2.2.3.2.1.3 *Confounders*

Segundo o QATQS *Dictionary*, *confounder* é uma variável que possui relação com os objetivos do estudo e está associada à intervenção e aos participantes. São exemplos de *confounders*: raça, sexo, idade, estado civil, família, indicadores de educação e saúde, avaliações pré-intervenção, entre outros (THOMAS *et al.*, 2004). Segundo os mesmos autores, o controle dos *confounders*, com técnicas como *stratification* e *matching*, deve ser anunciado no desenho ou na análise da pesquisa.

Duas questões definem a avaliação desse componente, de acordo com o QATQS *Dictionary* (THOMAS *et al.*, 2004). Na Q1 - Havia diferenças importantes entre os grupos antes da intervenção? as possibilidades de resposta são: Sim (1), Não (2), Não Identificável (3). Em caso resposta Sim (1), era solicitado que fosse indicado a porcentagem de *confounders* que foram controlados (Q2). Um controle de 80 a 100%, representava a classificação máxima (1); entre 60 e 79% recebia avaliação intermediária (2); nos casos com menos de 60%, avaliado como baixo controle (3); quando não era possível identificar tal informação a pontuação (4) era destinada.

Quadro 4 - Confounders

<i>Confounders</i>	Q1	-	Q2
Forte	2	ou	1
Moderado	1	e	2
Fraco	1	e	3
	3	e	4

Fonte: Adaptado de Thomas *et al.* (2004)

2.2.2.3.2.1.4 *Blinding*

Para proteger a análise dos resultados de um possível enviesamento, é recomendado que os avaliadores não sejam capazes de identificar os participantes do grupo controle e do grupo intervenção. Segundo os mesmos autores, os participantes do estudo também devem estar cegados em relação às questões de pesquisa e objetivos da intervenção.

O QATQS *Dictionary* (THOMAS *et al.*, 2004) apresenta as seguintes questões guia para este componente: Q1 - Os avaliadores estavam cientes sobre os objetivos da intervenção ou do fato de serem parte do controle ou intervenção; Q2 - Os participantes estavam cientes dos objetivos da pesquisa? Para ambos questionamentos, as possíveis respostas são: Sim (1); Não (2); Não Identificado (3), e, nessa dissertação, foi adicionada uma quarta alternativa, Não se Aplica (4), para os casos em que não foi realizada uma pesquisa com dois grupos.

Portanto, ao avaliar o *Blinding* dos avaliadores externos e participantes do estudo, inicialmente objetivou-se localizar a presença, ou não, de grupo controle. Não havendo, a avaliação da Q2 passa a definir a classificação deste componente, conforme indica o Quadro 5.

Quadro 5 - Blinding

Blinding	Q1	-	Q2
Forte	2	e	2
Moderado	2	ou	2
Fraco	1	e	1
	3	e	3
n/a	4	e	3 ou 4

Fonte: Adaptado de Thomas *et al.* (2004)

2.2.2.3.2.1.5 Data Collection Methods

No quesito *Data Collection Methods*, avaliou-se a validade e a confiabilidade dos instrumentos utilizados, bem como as referências e a apresentação e de tais procedimentos. Segundo Thomas *et al.* (2004), as ferramentas para coletas de dados utilizadas nas pesquisas precisam ter a confiabilidade e a validade descritas no texto. Para avaliar esse componente, duas questões foram realizadas: Q1 - As ferramentas para coleta de dados são descritas como válidas? Q2 - A confiabilidade das ferramentas para coleta de dados é apresentada? As possíveis respostas para estas questões são: Sim (1); Não (2); e Não Identificado (3). Em alguns casos, segundo Thomas *et al.* (2004), a confiabilidade e a validade podem estar relatadas apenas no estudo original. Quando não apresentada a validade e/ou a confiabilidade, estes dados serão buscados no estudo original. O Quadro 6 apresenta a classificação adotada.

Quadro 6 - Data Collection Methods

Data Col. Met.	Q1	-	Q2
Forte	1	e	1
Moderado	1	e	2 ou 3
Fraco	1	-	'-
	3	e	3

Fonte: Adaptado de Thomas *et al.* (2004)

2.2.2.3.2.1.6 *Withdrawals and Dropouts*

Observando os *Withdrawals and Dropouts*, foi avaliada a taxa de acompanhamento dos participantes do estudo. Thomas *et al.* (2004) apresentam duas questões para este componente ser avaliado: Q1 - Os *withdrawals* e os *dropouts* foram descritos? (Razões e Número). Para avaliar esta questão, as possíveis respostas são: Sim (1); Não (2); Não Informado (3); e Não se Aplica (4). A resposta Sim (1), só será aplicada nos casos em que o Número e as Razões forem apresentadas. Em casos de pesquisas transversais e entrevistas, deve-se classificar o item como Não se Aplica (4).

A segunda questão é: Q2 - Qual a porcentagem dos participantes que completaram o estudo? As respostas são: 80-100% (1); 60-79% (2); menor que 60% (3); Não Informado (4); Não se Aplica (5). Para calcular este número, foram observados dois dados: (I) a totalidade de participantes/sujeitos que iniciou os procedimentos de treinamento e/ou avaliação, descrita na metodologia de cada estudo; e (II) o número de participantes/sujeitos que completaram todos processos de intervenção e avaliação. O quociente obtido da relação entre o item II e o item I, nos permite avaliar a porcentagem de *Withdrawals and Dropouts*. A classificação deste componente segue os parâmetros apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 - *Withdrawals and Dropouts*

<i>Withd. and Drop.</i>	Q1	-	Q2
Forte	1	e	1
Moderado	-	-	2
	4	ou	5
Fraco	2	ou	4
	-	-	3

Fonte: Adaptado de Thomas *et al.* (2004)

A avaliação de todos os seis componentes do QATQS foi realizada pelo autor principal e, em procedimento semelhante, verificada por um avaliador secundário. Conforme avaliação da consistência entre os avaliadores (BAUMGARTNER; JACKSON, 1998), obteve-se

concordância em 0,750 das avaliações das classificações finais (forte, moderado ou fraco) de cada artigo. As discrepâncias (classificação final diferente) entre as avaliações dos pesquisadores foram analisadas novamente e em uma revisão conjunta desenvolvida pelos dois avaliadores chegou-se a um consenso.

2.2.2.3.2.2 *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ)*

O COREQ é um *checklist* de 32 itens desenvolvido para avaliar estudos qualitativos que utilizam entrevistas e grupos focais para coletar informações (TONG; SAIRBURY; CRAIG, 2007). O COREQ é uma das ferramentas mais utilizadas para reportar a qualidade de estudos qualitativos (WALSH *et al.*, 2020). Além de auxiliar pesquisadores a relatar aspectos importantes dos estudos - equipe de pesquisa, métodos, contexto, resultados, análises e interpretações (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007) - o COREQ tem sido recomendado como uma ferramenta que ajuda a estabelecer uma compreensão aprofundada sobre a integralidade das informações apresentadas nas pesquisas qualitativas, possibilitando que estudos de revisões sistemática apliquem este procedimento na avaliação da qualidade dos estudos (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007; BENNIE *et al.*, 2017). Segundo Al-Moghrabi *et al.* (2019), Walsh *et al.* (2020) e Bennie *et al.* (2017), o COREQ é uma ferramenta amplamente citada e utilizada em revisões sistemáticas.

Os 32 itens que constituem o COREQ, foram desenvolvidos com base nas diretrizes de outros 22 *checklists* para estudos qualitativos (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007). Os itens do COREQ estão organizados em três domínios: *research team and reflexivity* (8 itens), *study design* (15 itens) e *data analysis and reporting* (9 itens). No domínio *research team and reflexivity*, são avaliados os itens relacionados às características dos pesquisadores e a relação com os participantes; no domínio *study design*, são analisados os componentes relacionados ao fundamentação teórica, a seleção dos participantes, o local de coleta dos dados; e no domínio *data analysis and reporting*, são pontuados itens relacionados a análise e a apresentação dos dados.

Nesta revisão sistemática, cada um dos 32 itens foi avaliado como: Sim, quando o procedimento foi realizado e/ou a informação constava no estudo; e Não, quando o procedimento não foi realizado e/ou não anunciado de forma clara no estudo.

A classificação final relacionada à avaliação dos estudos qualificados pelo COREQ foi

desenvolvida com base no critério utilizado por Al-Moghrabi *et al.* (2019). Segundo os autores, as pesquisas avaliadas foram categorizadas como: *forte*, quando 25 ou mais itens estiveram presentes; *moderado*, quando localizados entre 17 a 24 itens do *checklist*; *fraco*, nos casos em que entre 9 e 16 itens foram encontrados; e *muito fraco*, quando 8 ou menos itens forem localizados. Apenas os estudos com a avaliação *moderado* ou *forte* foram aprovados nessa etapa.

A avaliação de todos os seis componentes do COREQ foi realizada pelo autor principal e, em procedimento semelhante, verificada por um avaliador secundário. Conforme avaliação da consistência entre os avaliadores (BAUMGARTNER; JACKSON, 1998) obteve-se concordância equivalente a 0,882 das avaliações referentes à classificação final dos artigos. As discrepâncias (classificação final diferente) entre as avaliações dos pesquisadores foram analisadas novamente e em uma revisão conjunta desenvolvida pelos dois avaliadores chegou-se a um consenso.

CAPÍTULO 1

3. MARCO TEÓRICO

Desenvolver pesquisas que utilizam uma abordagem metodológica qualitativa, exige que os pesquisadores construam uma estrutura teórica para sustentar os diálogos com o problema de pesquisa e amparar as análises e interpretações desenvolvidas (GAYA, 2016). Quando se parte de uma concepção teórica, de acordo com Gaya (2016, p. 103), o pesquisador passa a ter um “instrumento de análise empírica”, e pode “afirmar-se que há uma hipótese teórica (uma teoria) a priori que deve servir como referência para as interpretações das informações empíricas”.

Portanto, ao encontro dos conceitos apresentados acima, a estrutura desta dissertação foi desenvolvida com sustentação teórico-científica em dois ambientes: a Pedagogia do Esporte e o DPJ.

O presente Marco Teórico, inicialmente conta com uma apresentação relacionada aos conceitos que envolvem o processo de Formação do Cidadão (3.1) e a influência do esporte para este fim. Na sequência, destacamos conceitos e elementos relacionados a referências da Pedagogia do Esporte (3.2) onde são abordados temas relacionados ao novo paradigma do esporte e aos processos de ensino-vivência-aprendizagem. Por fim, este capítulo exibe uma revisão sobre temáticas que envolvem os estudos sobre DPJ (3.3), dialogando sempre com o esporte e a juventude.

A partir desse exercício, cria-se a sustentação teórica para as análises e interpretações desenvolvidas nos Artigos I, II e III, bem como para as Considerações Finais desta dissertação.

3.1 FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Cidadania é um termo que possui densidade cultural (MELO, 2004), podendo ser definido de diversas formas (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012), fato que exige que, neste capítulo, seja delimitado “qual é a cidadania que estaremos tratando”.

O cidadão, segundo o Dicionário *Oxford Languages* (2021, documento online), é o “indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos por este garantidos e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos”. Segundo Marshall (1967) não existem princípios universais para definir os direitos e obrigações do cidadão. Ou

seja, a cidadania precisa ser compreendida como algo vivo e que se transforma (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012).

Marshall (1967) conceitua que a cidadania se manifesta em três âmbitos: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. Os direitos civis, segundo o autor, são constituídos pelas liberdades individuais; enquanto os direitos políticos se manifestam pela participação no exercício do poder público ou como eleitor; e ainda, os direitos sociais que possuem relação direta com o sistema educacional, e existem, por exemplo, na garantia da segurança, da educação e do direito de participar da vida social (MARSHALL, 1967).

Segundo definição apresentada por Demo (1995, p. 1) a cidadania representa a “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada”, definição que para Ferreira e Castellani Filho (2012, p. 141) apresenta o indivíduo como o centro da sociedade: “é dele, e a partir dele, que se constroem todas as relações, bem como o mundo a sua volta”.

Lupton (2003, p. 14), apresenta uma noção contemporânea, idealizada em discursos pedagógicos, definindo o cidadão como um “indivíduo capaz de engajar-se em autodisciplina, auto-análise e reflexão éticas. Ao fazê-lo, ela ou ele atinge os objetivos projetados pelo Estado para o desenvolvimento e maximização do potencial de sua população”. No Brasil, o termo “cidadania” passou a receber grande importância após 1988, ano que marca a promulgação da Constituição Federal de 1988, documento que seria conhecido como a “Constituição Cidadã” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012). É nesse contexto que a “formação do cidadão” passa a se vincular aos ambientes de educação.

A educação e o esporte são apresentados na Constituição Federal de 1988 como um direito de todo o cidadão e um dever do Estado. Segundo o texto constitucional, a educação deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 215). Ferreira e Castellani Filho (2012) destacam a valorização da escola e o seu papel de “garantidora da formação da cidadania dos indivíduos” (p. 136).

O esporte é tratado no artigo 217, *caput*, da Constituição Federal de 1988, como um “dever do Estado”, o qual deve fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada pessoa. No inciso II do artigo 217, por exemplo, é orientado que exista uma “destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional”

(BRASIL, 1988, art. 217, II).

A escola, segundo Santos (2015), com base em publicações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é tratada como um espaço em que o indivíduo interage com seus pares e com o mundo que à sua volta, oportunizando que cada um se constitua como um ser autônomo, emancipado, um cidadão. Para Soares *et al.* (1992, p. 24) cabe à escola “formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe”. Segundo Severino (1992, p. 10, *apud* FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, 143) “a escola é espaço para o “aprendizado” da cidadania, [processo que] não se encerra no ambiente escolar, mas deve ser ali desenvolvida para que possa ser exercida fora”. Percebe-se, portanto, que a cidadania possui forte associação com à educação, e a educação física tem sido tratada como um dos componentes curriculares capazes de contribuir para o processo de desenvolvimento do aluno cidadão (DARIDO, 2012; SANTOS, 2015).

Santos (2015) aponta que a educação física e outras manifestações em ambientes de educação não-formal, são meios potenciais para a formação humana e cidadã. Em 1937, na era Vargas, já era possível identificar o discurso social e de formação da cidadania pelo esporte (MELO, 2005), pensamento que se amplia na década de 80, quando projetos sociais esportivos se consolidaram como uma ferramenta para assistência à crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (MACHADO, 2012, MELO, 2005).

Ferreira e Castellani Filho (2012) ao revisar a literatura, indicam que são poucas as obras que se dedicam a tratar da cidadania e da educação física, e, os trabalhos que abordam essa temática, a desenvolvem sem aprofundamento, dando destaque ao termo cidadania, porém, “pouco ou nada tratam do assunto ao longo do texto” (p. 146).

A escola e a educação física/esporte, portanto, são espaços onde diferentes conteúdos podem ser desenvolvidos, contribuindo para o processo de formação da cidadania de quem os vivencia (DORIA; TUBINO, 2006). Darido (2012, p. 58) com base nas ideias de Zabala (2002), comenta que, para formar cidadãos, os conteúdos desenvolvidos junto às atividades, devem proporcionar uma aprendizagem significativa, auxiliando-os a “compreender a sociedade em que vivem e nela participarem construtivamente”.

De acordo com Machado, Galatti e Paes (2015, p. 415), professores/treinadores, ao ofertar “o esporte como meio de cidadania, devem estruturar seu programa esportivo a fim de

oferecer prática e reflexão, para formar e transformar”. Diante do exposto, trataremos o estímulo à cidadania junto ao esporte, sob o olhar da Pedagogia do Esporte, área das Ciências do Esporte em que são desenvolvidas reflexões sobre os processos de ensino-vivência-aprendizagem esportiva, com base no objetivo de contribuir com a formação de “cidadãos críticos, autônomos, capazes de produzir, reproduzir e ressignificar a cultura esportiva” (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014, p. 419). Para isso, autores da Pedagogia do Esporte, defendem que as práticas pedagógicas necessitam ser organizadas, sistematizadas, aplicadas e avaliadas, oportunizando momentos de prática e reflexão para buscar atingir tais objetivos (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014, 2015). Segundo Machado (2017, p. 85):

As experiências proporcionadas aos alunos devem permitir a exploração e o contato com os variados tipos de conteúdo, sendo a aula um ambiente que estimule debates para que eles busquem formular respostas, seja no campo motor, no cognitivo, no afetivo-social ou no cultural, visando a uma aprendizagem significativa”.

Portanto, com base nos relatos apresentados, anunciamos que nesta dissertação, trataremos a cidadania, como o conjunto de direitos e deveres que contribuem para uma vida saudável, digna e feliz, para a compreensão e inserção na sociedade e para as transformações positivas na mesma. Entendemos que a cidadania é produto dos processos educativos. Com base no relato de Vasconcelos-Raposo (2012, p. 3), por exemplo, para a formação da cidadania e do civismo, deve se considerar o ensino de valores essenciais, entre os quais destaca “o entusiasmo, a cooperação, a lealdade, a amizade, o autocontrole, o alerta, a autoiniciativa, a intencionalidade, o condicionamento, a habilidade, o espírito de equipa, a firmeza/ atitude, a autoconfiança e a nobreza competitiva”.

Ou seja, essa dissertação parte do entendimento de que por meio do esporte é possível ensinar e estimular a vivência e a aprendizagem de diversos princípios, valores, habilidades e demais conteúdos que contribuem para o processo de formação do cidadão. Nos próximos itens deste capítulo, trataremos acerca das áreas das ciências que abordam o ensino destes conteúdos por meio do esporte: a Pedagogia do Esporte e o Desenvolvimento Positivo de Jovens.

3.2 PEDAGOGIA DO ESPORTE E O NOVO PARADIGMA

Chamar o esporte e a pedagogia para discussões científicas foi uma inovação, um movimento protagonizado pelo professor Jorge Olímpio Bento, em Portugal (MATOS;

GRAÇA, 2016). Motivado pela preocupação com qualidade da “formação do ser humano”, Bento conduziu a quebra de um paradigma, transformando uma educação física ligada a um saber profissional, em um “paradigma emergente da Pedagogia do Esporte, disciplina científica pertencente ao cosmos da ciência” (MATOS; GRAÇA, 2016, p. 55-56). Nesta nova realidade, segundo Bento (1999) *apud* Galatti (2006, p. 36) são realizados “questionamentos permanentes em relação aos objetivos, sentidos e valores, das condições e possibilidades, das normas e razões da educação e formação no e através do esporte”.

No Brasil, a Pedagogia do Esporte representa a área das Ciências do Esporte, responsável pelo tratamento das questões que se relacionam com os processos de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento de modalidades esportivas (MACHADO, 2012, GALATTI *et al.*, 2014). É, portanto, o campo de estudos responsável por organizar, sistematizar, refletir, avaliar e criticar as práticas esportivas, buscando estudar as possibilidades e garantir a intencionalidade daquilo que se ensina por meio do movimento, do jogo e do esporte (FERREIRA, 2009, MACHADO, GALATTI; PAES, 2015, PAES; MONTAGNER; MACHADO, 2012).

Além disso, a Pedagogia do Esporte aborda também, a construção de um ambiente favorável (MACHADO, 2012), pensado e alinhado com base na realidade social em que se insere, onde se façam relações entre o que é ensinado e o cotidiano dos alunos (GACHET; LEONARDI; PRODÓCIMO, 2017). Para isso, os estudos na Pedagogia do Esporte envolvem desde os processos de planejamento, organização, sistematização, até a aplicação prática e a avaliação de procedimentos pedagógicos (GALATTI *et al.*, 2014).

Ferreira (2009, p. 36) alerta que “a participação no esporte não é em si mesma, positiva ou negativa para os praticantes, pois o que a faz positiva ou negativa é a qualidade da experiência vivenciada”. As virtudes educativas do esporte dependem diretamente dos objetivos definidos para a prática (PARLEBAS, 1987). Portanto, ao propor o ensino por meio do esporte (MACHADO, 2012), a intencionalidade pedagógica aparece como um dos pilares fundamentais da Pedagogia do Esporte. “Falar de educação por meio do esporte é, portanto, falar de intencionalidade de educar”, comentam Gachet, Leonardi e Prodócimo (2017, p. 56). Investigar meios para garantir a intencionalidade e a funcionalidade da atuação pedagógica (FERREIRA, 2009; LEONARDI; BERGER; REVERDITO, 2019), é um dos objetivos centrais dos estudos na Pedagogia do Esporte. Outra função essencial da Pedagogia do Esporte, é a busca constante por relacionar e aproximar a teoria e a prática (práxis) (MATOS, 2006). Para

Ferreira (2009), a teoria é o ponto de partida e imprescindível para a práxis, pois sem teoria, a práxis pode resultar em uma prática reducionista.

As pesquisas e discussões na Pedagogia do Esporte, por tratar de um fenômeno social em constante transformação, consideram a vivência esportiva (PAES; BALBINO, 2009) como um elemento que deve ser estudado e exige reflexões assim como os processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, a Pedagogia do Esporte não trata apenas de questões metodológicas (GALATTI, 2006; FERREIRA, 2009), pois se atenta a todos os elementos que envolvem os processos de ensino-vivência-aprendizagem da prática esportiva (PAES; BALBINO, 2009; MACHADO, 2012).

Autores da Pedagogia do Esporte, propõem a organização dos conteúdos três referenciais. O referencial técnico-tático, orienta o desenvolvimento de questões motoras, físicas, fundamentos e sistemas de cada modalidade; o histórico-cultural, é responsável por apresentar a história do esporte e das modalidades e discutir os elementos culturais, o papel da mídia, *etc.*; o socioeducativo, trabalha com os valores, princípios e modos de comportamento como objetivos (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). Visto que esta dissertação dá destaque ao referencial socioeducativo, o item 3.2.1, bem como os Artigos I e II, apresentam e discutem conceitos e questões relacionadas a este referencial.

Santana (2005), destaca que educar por meio do esporte, pode se dar em variados cenários, e com diferentes personagens envolvidos. Estudos da Pedagogia do Esporte no século XXI, têm sido realizados em clubes (GALATTI, 2010), em escolas (SOARES; MILLEN NETO; FERREIRA, 2013), em projetos socioesportivos (HIRAMA, 2008) no esporte para pessoas com deficiência (GALATTI *et al.*, 2015), entre outros espaços. Ou seja, ao estudar o ensino, a vivência e a aprendizagem junto as pratica esportivas, é preciso considerar a complexidade do esporte contemporâneo e a pluralidade de formas e significados que são incorporados às inúmeras manifestações do esporte (LEONARDI; BERGER, REVERDITO, 2019; FERREIRA, 2009).

3.2.1 Referencial Socioeducativo

No referencial socioeducativo, os princípios, valores e modos de comportamento são tratados como elementos centrais (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). Machado, Galatti e Paes (2015) apresentam que, de acordo com os parâmetros do referencial socioeducativo, ao se

organizar e sistematizar pedagogicamente as práticas esportivas, deve-se promover momentos em aula para “discussões sobre valores, princípios e modos de comportamento”, prezando pela construção de “um ambiente favorável para o desenvolvimento de relações intrapessoais e interpessoais, além de estabelecer relações entre o que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade” (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, p. 407).

No entanto, pode-se identificar que a grande maioria das produções acadêmicas na Pedagogia do Esporte se localizam no referencial técnico-tático. O estudo de Rufino e Darido (2011), ao analisar oito periódicos brasileiros de Educação Física, entre o período de 2000 e 2009, ilustra esse relato, ao constatar que, dos 2.378 artigos publicados, “apenas 52 estavam relacionados à Pedagogia do Esporte e desses, apenas 11% se relacionavam aos valores e atitudes” (RUFINO; DARIDO, 2011 *apud* GINCIENE, 2016, p. 21). Ou seja, observa-se um baixo interesse na sistematização dos processos de ensino e aprendizagem relacionados aos princípios, valores e atitudes, relato que indica uma lacuna na educação física (GINCIENE, 2016, GINCIENE; MATTHIESEN, 2018). Rodrigues e Darido (2013) confirmam essa realidade, indicando que o referencial socioeducativo tem sido deixado em segundo plano, enquanto estudos dentro da Pedagogia do Esporte vem privilegiando as pesquisas relacionadas aos conteúdos técnico-táticos.

Enquanto a discussão sobre as possibilidades de se ensinar valores na Pedagogia do Esporte é frequente, poucas pesquisas objetivam investigar como esse processo de educação acontece (FREIRE; MARQUES; MIRANDA, 2016). Barroso (2009) acrescenta que, ao se tratar dos conteúdos atitudinais, percebe-se que apesar de existir uma identificação sobre o que abordar, faltam estudos que indiquem como esses aspectos devem ser desenvolvidos na prática pedagógica do professor. Ginciene e Matthiesen (2018, p. 163) complementam, informando que ao se projetar o ensino de valores são necessárias “estratégias condizentes com esse objetivo, pois a simples prática da Educação Física não vai, necessariamente, ensinar valores ou promover mudanças nas atitudes das crianças”. O estudo de Rodrigues, Darido e Paes (2013), documenta a existência de propostas da Pedagogia do Esporte onde se localizam referências explícitas no que diz respeito à formação integral e formação do cidadão por meio da prática esportiva, mas relata que na maioria destas, existe “alusão ao que deve ser ensinado, sem que haja preocupação de indicar estratégias metodológicas para o desenvolvimento desse referencial” (p. 333).

Identifica-se, portanto, a necessidade de que sejam realizados trabalhos que estudem as

questões socioeducativas, objetivando desenvolver subsídios teóricos e práticos que possam sustentar e potencializar as ações de professores e treinadores esportivos (MACHADO, 2012; MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

Um dos locais onde o esporte é desenvolvido são os projetos socioesportivos. Estes, representam um cenário crescente no país e é possível observar que o desenvolvimento de valores, a formação do cidadão e as transformações sociais são tratadas como objetivos desses programas, tanto nos documentos pedagógicos, quanto no discurso de professores (RODRIGUES; DARIDO; PAES, 2013; MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, BERGER; GINCIENE, LEONARDI, 2020). O estudo de Machado, Galatti e Paes (2015), por exemplo, realizado com alunos e professores de um projeto socioesportivo, concluiu que os valores e princípios objetivados pelos projetos não aparecem como conteúdo de aula no projeto avaliado. A pesquisa realizada por Berger, Ginciene e Leonardi (2020), identificou que treinadores de projetos socioesportivos utilizavam o diálogo como ferramenta para o ensino de princípio e valores, desenvolvendo esses conteúdos, muitas vezes em situações deslocadas da atividades esportivas, em conversas pré ou pós treino, estimulando leituras, promovendo palestras e conversando individualmente sobre temáticas como desempenho escolar e relações familiares. Portanto, conforme indica a revisão sistemática realizada por Kravchychyn e Oliveira (2015), existe a necessidade de que estudos futuros identifiquem questões relacionadas a “como ensinar e desenvolver o esporte educacional nos projetos socioesportivos” (p. 1063). Leonardi (2013, p. 29), justifica, destacando que tão importante quanto compreender e aplicar as orientações de cada referencial, é “inserir essas ideias em um contexto prático em um processo de ensino, vivência e aprendizagem”.

3.2.2 O Professor/Treinador

Segundo Paes (1996), ao se oportunizar a vivência do esporte para as pessoas, ele se constitui como uma área de conhecimento com capacidades transformadoras, e um meio pelo qual os professores podem intervir junto a seus alunos na busca por transformações sociais. Para isso, é indicado que, além da organização das aulas a partir dos três-referenciais (MACHADO, GALATTI e PAES, 2015), se reflita e busque identificar e compreender qual o cenário, seus personagens, os objetivos relevantes para aquele grupo, as modalidades que motivam, entre outros inúmeros elementos que envolvem o ensino do esporte (PAES; BALBINO, 2009). A complexidade e o desafio do processo de ensino é ilustrado por Freire

(2003), ao relatar que ao se ensinar futebol (esporte), à luz dos ideais de Pedagogia do Esporte, treinadores/professores tem a missão de: “ensinar futebol a todos”, “ensinar futebol bem a todos”, “ensinar mais do que futebol a todos” e “ensinar a gostar do esporte” (FREIRE, 2003, p. 8-10 *apud* GINCIENE, 2016, p. 19).

O professor/treinador é, portanto, o elemento fundamental do processo de educação e formação dos jovens por meio do esporte. Para Leonardi *et al.* (2014) o professor assume o papel de “agente direto” na formação de seus alunos. Leonardi (2010, p. 35) comenta que o professor deve “planejar e oferecer aulas sob um cunho pedagógico, visando alcançar objetivos sistematizados [...] objetivando levar ao aluno não a um acréscimo de conhecimento, mas à sua construção”. Segundo Freire (2003, p. 9): “deve fazer parte da Pedagogia do Esporte conversar sobre os acontecimentos da aula, colocar o aluno em situações desafiadoras, estimulá-lo a criar suas próprias soluções e a falar sobre elas, levando-o a compreender suas ações”.

Ferreira, Galatti e Paes (2005, p. 128), relatam que:

o professor deve estar atento em promover intervenções positivas; ter a participação, a cooperação, a co-educação, a emancipação e a totalidade como princípios; buscando, assim, valer-se da pedagogia do esporte já discutida e não da simples administração da prática esportivizada.

A formação do treinador e o seu desenvolvimento profissional tem sido motivo de interesse para diversos estudos em países como Canadá, Austrália, Reino Unido e Estados Unidos (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010 *apud* RODRIGUES *et al.*, 2017). Para Rodrigues *et al.* (2017, p. 114), a “formação do treinador esportivo é um tema emergente [também no Brasil] e de extrema relevância no campo da educação física e Ciências do Esporte, uma vez que esse profissional é fundamental na formação de jovens atletas e no sucesso de equipes adultas”.

Segundo Côté e Gilbert (2009) *apud* Collet *et al.* (2019), os treinadores têm papel fundamental no desenvolvimento de programas esportivos que valorizem as virtudes e os recursos pessoais dos atletas. O estudo realizado por Collet *et al.* (2019), verificou a percepção de treinadores de basquete quanto ao DPJ por meio da modalidade, concluindo que estes consideraram importante, além do engajamento pessoal do jovem atleta nas atividades, o desenvolvimento de relações de qualidade.

Segundo Rodrigues, Darido e Paes (2013), professores de Educação Física envolvidos

em projetos que objetivam a inclusão e a formação da cidadania, precisam desenvolver suas propostas, conscientes das conexões entre os referenciais socioeducativo e técnico-tático. Para os mesmos autores, “não se trata de negar os estudos que focalizam um ou outro referencial, mas de estabelecer reflexões que permitam uma conexão entre as contribuições de cada um dos referenciais” (RODRIGUES; DARIDO; PAES, p. 327). Segundo Lee (2004), o professor/treinador deve ter consciência quanto ao seu propósito com aquele grupo, avaliando se suas ideias se adequam às necessidades e desejos dos alunos.

Para auxiliar o tratamento intencional de conteúdos como valores e habilidades para a vida, há na literatura nacional, publicações recentes que contribuem para a aproximação teórico-prática dos conceitos do DPJ (temática abordada no item 3.3). Os Cadernos do Treinador - Desenvolvimento Positivo de Jovens (MILISTETD *et al.*, 2020), oferecem conceitos e exemplos teóricos e práticos com a intenção de dar suporte ao planejamento, a intervenção e a avaliação da atuação de professores e treinadores esportivos, apresentando ainda exemplos de como conteúdos como o trabalho em equipe, foco, empatia e o respeito podem ser abordados. Já os os Cadernos do Treinador - Coaching Esportivo e Competências Profissionais (MILISTETD *et al.*, 2021), dá destaque para o tratamento pedagógico - pensar, decidir, refletir - frente ao contexto em que se insere (ajuste das crenças e valores do professor com o contexto de atuação), ao planejamento das ações (alinhar a realidade do contexto com os objetivos) e construção das relações (comissão técnica, pais, gestores, atletas, *etc.*).

Porém, professores têm dado maior atenção para o desenvolvimento de conteúdos procedimentais, “privilegiando o “saber fazer” em relação ao “saber sobre” e ao “saber se relacionar” (RODRIGUES; DARIDO; PAES, 2013, p. 332). Para equilibrar esse processo, torna-se indispensável que os professores considerem uma abrangência maior de conteúdos, principalmente quando objetiva a formação do cidadão (BARROSO; DARIDO, 2009). Rigoni, Belém e Vieira (2017, p. 12) acrescentam que quando os treinadores criam um ambiente rico em relacionamentos positivos, se dedicam a ensinar habilidades e estratégias esportivas que servem como modelo de comportamento, e estimulam a transferência dos aprendizados no esporte para a vida, impactos positivos podem ser percebidos nas experiências além do esporte e na formação jovens atletas.

Na presente dissertação, trataremos ambos, professores(as) (aquele(a) que atua na escola) e treinadores(as) como agentes pedagógicos. No item seguinte daremos destaque para a infância e a adolescência como períodos importantes para o desenvolvimento dos jovens.

3.2.3 Desenvolvimento de Crianças e Jovens

Durante a vida - infância, juventude e idade adulta - o ser-humano se relaciona com diferentes ambientes onde vivencia experiências fundamentais para seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo (MILISTETD *et al.*, 2020). Piaget (1982) define o organismo como um “ciclo de processos físico-químicos e cinéticos que, em relação constante com o meio, se engendram uns aos outros” (p. 18). O autor comenta que “pressões” exercidas pelo meio resultam em acomodações, à nível neural, que são assimiladas ao se incorporar todos elementos da experiência.

Weineck (1999) destaca que crianças e jovens se encontram em um processo constante de desenvolvimento, com alterações físicas, psíquicas e sociais significativas, exigindo que os objetivos, programas e procedimentos sejam desenvolvidos de maneira específica às necessidades dos envolvidos. Para Weiss e Williams (2004), os jovens vivenciam o esporte por uma série de razões, para melhorar suas competências físicas; pela aprovação e aceitação social, oportunizando estar próximo de amigos; e pelo prazer da própria experiência. Segundo Leonardi, Berger e Reverdito (2019), toda intervenção de professores/treinadores deve considerar as características dos seus alunos, sua idade e as transformações cognitivas, maturacionais e psicológicas que ocorrem neste determinado período.

Segundo o *United States Department of Health and Human Services* (USDHHS, 2008), durante a infância e adolescência, o desenvolvimento de habilidades motoras e o aprendizado de hábitos saudáveis fortalecem a base para a construção de uma vida com saúde e bem estar. O USDHHS (2018), por meio do documento *Physical Activity Guidelines for Americans* (2018), recomenda que pessoas entre os 5 e os 17 anos de idade realizem atividades, moderadas ou vigorosas, por pelo menos 60 minutos, todos os dias. Segundo Watson, Connole e Kadushin, (2011) a popularidade das práticas esportivas entre as crianças e jovens transformou o esporte em uma grande instituição social em que questões morais e valores ganham espaço para serem trabalhados. Para Balbino (2001), práticas de iniciação e formação esportiva, em uma perspectiva educativa, podem trazer inquestionáveis benefícios para crianças e jovens.

Lee e Cockman (1995) relatam que o valor mais comum, resultado da participação em atividades esportivas durante a infância e a juventude, é o prazer pessoal e o companheirismo. Segundo Lee (2004), durante a infância e juventude, as atitudes estão em processo de

desenvolvimento, momento em os treinadores influenciam diretamente não apenas no desenvolvimento de habilidades esportivas, mas também, nas atitudes dos alunos, em relação a si mesmos e ao mundo.

Almeida e Cunha (2003) destacam a infância como uma fase da vida em que crianças, ainda sob a proteção dos adultos, devem brincar, descobrir e experimentar, para adquirir competências que as preparem para a vida adulta. A transição da infância para adolescência (período púbere), segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), é um “período marcado por uma série de eventos físicos e culturais significativos, que combinados, contribuem para o desenvolvimento motor” (p. 315). Os mesmos autores, apresentam que os professores devem desenvolver o esporte com jovens, objetivando além de promover controle do movimento, deve se desenvolver o controle emocional, habilidades de comunicação, autocontrole, autodisciplina, responsabilidade, possibilitando interações positivas com os pares e o prazer no aprendizado.

A adolescência é tratada como uma fase já próxima da vida adulta e é associada a idéias de conquista da maturidade e emancipação, transição que envolve experiências do passado e elaborações de projetos futuros (ALMEIDA; CUNHA, 2003). Segundo Erikson (1959) *apud* Petitpas (2005, p 67) a adolescência é um período em que “*young people should be trying out different experiences, establishing a sense of industry, and planning for the future*”.

O estudo de Côté (1999) identificou que do início da infância até o fim da adolescência, a participação das crianças e jovens no esporte passa por três fases: os anos de diversificação (*sampling years*), os anos de especialização (*specializing years*) e os anos de investimento (*investment years*) Cada fase possui características predominantes, mesmo não sendo precisa a idade de transição (COLLET *et al.*, 2017).

Durante os anos de diversificação (6-13 anos), os pais são os principais responsáveis pela aproximação das crianças com o esporte, além de promover momentos para que estes, desfrutem e divirtam-se durante as práticas (CÔTÊ, 1999). Programas esportivos devem proporcionar interações entre os pares e entre crianças e adultos, oportunizando vivências em diferentes formas de esportes e jogos deliberados (CÔTÊ; STRACHAN; FRASER-THOMAS, 2008), “os quais envolvem atividades lúdicas, não-estruturadas e que tem como principal propósito a diversão” (COLLET *et al.*, 2017, p. 96).

Durante os anos de especialização (13-15 anos), a diversão e as emoções seguem sendo elementos importantes na experiência esportiva e o desenvolvimento de habilidades específicas

dos esportes começa a aparecer como uma característica marcante (CÔTÉ, 1999). Nesta fase, os jovens costumam se envolver com uma menor variedade de atividades e se direcionam para uma ou duas modalidades esportivas (CÔTÉ, 1999; CÔTÉ, STRACHAN, FRASER-THOMAS, 2008).

Nos anos de investimento (mais de 15 anos), segundo Côté (1999), o desenvolvimento de habilidades e estratégias frente a uma modalidade específica surge como elemento central. A intensidade das práticas e frequência com que são vivenciadas aumenta consideravelmente neste período (CÔTÉ, 1999).

No século XX, o modo de viver de crianças e jovens mudou substancialmente (ESCARTÍ *et al.*, 2010). Hoje, os jovens estão expostos às mídias eletrônicas, sendo bombardeados por informações sobre dinheiro, fama, drogas e violência (WEISSBERG; KUMPFER; SELIGMAN, 2003). Além disso, *videogames* e *internet* estão utilizando o tempo que era reservado para as tarefas de casa e atividades em família (PETITPAS *et al.*, 2005).

Portanto, adolescência é considerada como um momento oportuno para grandes transformações físicas, psicológicas e sociais (STEINBERG, 1993 *apud* HOLT, 2008), pois permite que se utilize da grande energia dos jovens para estimular positivamente seu crescimento emocional, que passa por grandes mudanças neste período da vida (SAWYER *et al.*, 2018). Diante disso, segundo Escartí *et al.* (2010) o número de programas que utilizam o esporte e as atividades físicas para o desenvolvimento dos jovens cresceu nos últimos 30 anos. O DPJ é a temática tratada no item seguinte.

3.3 DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS

Gould e Carson (2008) apresentam que a literatura indica que pesquisas sobre o DPJ podem estar associadas outros termos, como “*positive youth development* (desenvolvimento positivo de jovens), *social-emotional growth* (crescimento social e emocional) e *life skills development* (desenvolvimento de habilidades para a vida)” (p. 59). Neste projeto o PYD será tratado como Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ) (CIAMPOLINI *et al.*, 2020a, MILISTETD *et al.*, 2020).

O DPJ é uma abordagem social, que observa na juventude, potenciais a serem desenvolvidos (HOLT, 2008; HOLT; NEELY, 2011, LERNER *et al.*, 2005). Esse movimento

possui sua origem, conceitual e empírica, nos Estados Unidos (HOLT, 2008). As teorias que fundamentam o DPJ estão baseadas em uma perspectiva de valorização da juventude/adolescência, direcionando o olhar para as competências, interesses e contribuições deste grupo, que favoreçam o bem estar individual e social (REVERDITO *et al.*, 2020).

O DPJ tem sido um tópico importante em estudos da psicologia nos últimos anos (HOLT; NEELY, 2011), representando a quebra de um paradigma, ao deixar de se olhar para os jovens como um “problema a ser resolvido” (HOLT; NEELY, 2011, LERNER *et al.*, 2015), para considerá-los um grupo com potenciais valores a serem desenvolvidos na construção de uma comunidade. Pittman e Wright (1991) comentam que jovens que se distanciam dos problemas como crimes e consumo de drogas e álcool não necessariamente estão preparados para se tornarem parte de uma sociedade - “*prevention is not synonymous with development*” (p. 38).

Segundo informações do *United States Department of Health and Human Services* (USDHHS, 2007), o DPJ está baseado na crença de que quando aumentados os fatores de proteção e as relações positivas no ambiente de vida dos jovens, estes podem crescer com saúde, felizes e capazes de colaborar com suas famílias, na escola e na comunidade. Informações da mesma fonte, apresentam que o DPJ oportuniza jovens a desenvolverem suas estruturas emocionais, a ter interações positivas com adultos, e desenvolver habilidades enquanto participam do processo de contribuir positivamente dentro das suas comunidades (USDHHS, 2007).

O *The National Research Council and Institute of Medicine* (NRCIM, 2002), destaca que o desenvolvimento dos jovens deve alcançar quatro áreas: física, intelectual, psicológica/emocional e social. O mesmo documento ainda apresenta que a participação de jovens em atividades não desenvolve automaticamente estas questões, e indica que os programas devem ser desenhados com o objetivo de estimular e garantir o ensino de *life skills* (habilidades para a vida, ver item 3.2.2). Segundo Petitpas *et al.* (2005) programas de DPJ possuem seu foco na construção de capacidades para se enfrentar os vários desafios da vida.

Lerner *et al.* (2002), apresenta cinco termos que contemplam os conteúdos desenvolvidos pelos programas de DPJ: competência, confiança, conexão, caráter, cuidado (*competence, confidence, connection, character, caring e compassion*). Estes, são conhecidos na literatura como os 5C's do DPJ (LERNER *et al.*, 2002). Lerner, Dowling e Anderson (2003), acrescentam que quando os 5C's são assimilados, surge um sexto C, contribuição, que se

manifesta quando os conteúdos do DPJ alcançam positivamente, além do indivíduo, sua família, a comunidade e a sociedade civil, sendo reconhecido como o produto final do DPJ (LERNER *et al.*, 2005).

Conforme ilustrado anteriormente, o desenvolvimento do DPJ representa a quebra de um paradigma. Na psicologia e na biologia os estudos do desenvolvimento humano evoluíram de uma abordagem reducionista para uma visão multidisciplinar, procurando integrar as variáveis biológicas a diferentes contextos culturais e históricos (LERNER *et al.*, 2015).

No campo da psicologia, até o período pós Segunda Guerra Mundial, se utilizava uma abordagem de redução de danos, onde o foco estava em reparar os problemas mentais e “consertar” as deficiências dos indivíduos (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; HOLT; NEELY, 2011). O movimento da psicologia positiva surge nas palavras do psicólogo, presidente da *American Psychological Association*, Martin Seligman (HOLT; NEELY, 2011, p. 4), defendendo ideia de que:

Psychology is not just the study of disease, weakness, and damage; it also is the study of strength and virtue. Treatment is not just fixing what is wrong; it also is building what is right. Psychology is not just about illness or health; it also is about work, education, insight, love, growth, and play.

Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000) o objetivo da psicologia positiva é catalisar as mudanças psicológicas, considerando não apenas reparar as coisas ruins da vida, mas a necessidade de construir qualidades.

O termo *Positive Youth Development* tem sido utilizado nos últimos 15 anos (HOLT; NEELY, 2011; KING *et al.* 2005), porém, o interesse da psicologia no desenvolvimento de jovens associados a participação em atividades orientadas antecede esse período (HOLT; NEELY, 2011). Catalano *et al.* (2002) apresenta que na década de 80, nos Estados Unidos, surgiram abordagens protetivas para jovens visando a prevenção de problemas comportamentais. Ações protetivas eram realizadas focando na prevenção de um problema (ex. consumo de drogas), porém, tais intervenções foram alvo de críticas. Segundo Catalano *et al.*, (2002, p. 100) “*to develop [...] a successful transition to adulthood requires more than avoiding drugs, violence, or precocious sexual activity*”.

Ao ampliar o olhar e considerar as interações entre o indivíduo e o ambiente, se expandiu o desenvolvimento de programas de prevenção na direção de uma proposta com

conteúdos destinados ao DPJ. Lerner *et al.* (2005), apresentam que esse novo vocabulário e forma de visualizar o desenvolvimento dos jovens, se iniciou nos anos 90, ganhando maior proporção no início do século XXI. A revisão realizada por King *et al.* (2005), analisou dentro da literatura produzida entre 1991 e 2003, os conceitos e termos relacionados ao desenvolvimento de jovens, no meio acadêmico. O conjunto de autores identificou 16 termos chave, além de DPJ, utilizados: “*competence, coping, developmental assets, developmental strengths, flourishing, health, human strengths, idealized personhood, optimal development, positive psychology, resilience, successful development, thriving, well-being, and wellness* (KING *et al.*, 2005, p. 219)”.

Segundo Holt e Neely (2011), dentro da psicologia não são enfatizadas as atividades físicas e seus benefícios no DPJ. Porém, os autores comentam que apesar da nomenclatura ser recente, existe uma longa tradição no estudo do DPJ no esporte, como por exemplo, dentro da psicologia do esporte. Weiss (2008) relata a existência de estudos, anteriores ao século XXI, envolvendo as práticas esportivas e conteúdos como, por exemplo, autopercepção (WEISS; EBBECK; HORN, 1997), motivação (WEISS; FRASER, 1995), e desenvolvimento de caráter (McCLOY, 1930; McCLOY; HEPP, 1957), autoestima (WEISS *et al.*, 1990), *etc.* A relação do DPJ com o esporte será abordada no item seguinte deste Marco Teórico.

3.3.1 Desenvolvimento Positivo de Jovens e o Esporte

Por meio da prática de esportes, jovens têm oportunidades de experienciar relações positivas em grupo e de integração com a comunidade (WANKEL; BERGER, 1990), estimular um estilo de vida ativo em um contexto social que promove benefícios sociais, psicológicos e motores (WEISS, 2008). Gould e Carson (2008) apresentam que, a forte motivação e interesse dos jovens na prática esportiva, faz com que as atividades esportivas organizadas se constituam como uma forma viável de se trabalhar diversos valores e habilidades para a vida (temática abordada no item 3.3.2)

Hellison, Martinek e Walsh (2008), comentam que os programas esportivos aparentam se encaixar naturalmente aos objetivos do DPJ e sua capacidade de gerar oportunidades para serem trabalhadas questões como “*growth conflict resolution, cooperation and team-building, goal-setting and leadership*” (p. 50), têm sido utilizadas para atrair jovens para programas. Porém, segundo Papacharsis *et al.* (2005), estar no campo ou na quadra não contribui

automaticamente para o DPJ, “*is the experience of sport that may facilitate this result*” (p. 247).

Camiré, Trudel e Bernard (2013) destacam alguns pré-requisitos necessários para programas esportivos que objetivam o desenvolvimento de jovens, alertando para a necessidade de capacitar instrutores a proporem e organizarem atividades que tenham foco nos conteúdos do DPJ. Além disso, compreender os sentimentos que são experienciados pelos jovens no esporte é essencial dentro deste processo (REVERDITO *et al.*, 2020), visto que, conforme relatam Côté e Hancock (2016), os programas esportivos com o foco unicamente no desenvolvimento pessoal precisam ter cuidados ao alinhar suas propostas com a motivação das crianças e jovens em participar dessas atividades. Ou seja, os jovens devem ser os elementos centrais nos programas esportivos (HELLISON, 2003), os quais precisam oferecer oportunidades para que, durante a prática esportiva, o desenvolvimento de habilidades para a vida e atitudes positivas seja estimulado (PAPACHARSIS *et al.*, 2005).

Petitpass *et al.* (2005), apresentam que resultados positivos em programas esportivos para o DPJ são obtidos quando os jovens: se envolvem em um ambiente apropriado para se auto-descobrirem; relacionam-se positivamente com a comunidade e com adultos mentores; aprendem e adquirem elementos internos importantes para lidar com os desafios da vida; e tem oportunidades para ganhar confiança para utilizar estas habilidades. Segundo os autores, a efetividade dos programas depende diretamente dos seus organizadores.

Para maximizar os resultados, pesquisadores criaram atividades físicas e programas esportivos designados especificamente para estimular o desenvolvimento de jovens, utilizando a atividade física e o esporte como ferramentas para a promoção do desenvolvimento acadêmico, pessoal e social destes jovens (CAMIRÉ; TRUDEL; BERNARD, 2013). Programas para o DPJ baseados em atividades físicas e esportes têm utilizado o desenvolvimento de habilidades para a vida como foco de intervenção (BEAN *et al.*, 2015; GOULD; CARSON, 2008). Segundo Olenik (2018), intervenções com foco no DPJ, demonstraram resultados positivos em desenvolver habilidades para a vida. O autor relata que participantes de projetos sustentados pelos ideais do DPJ, apresentaram melhoras na auto-estima, confiança, comunicação, além de evoluções na capacidade de gerenciar e solucionar problemas.

Anunciado que não existe nada mágico no esporte (THEOKAS *et al.*, 2008; PAPACHARSIS *et al.*, 2005), programas esportivos, professores e treinadores têm adotado metodologias específicas para o DPJ e ensino de habilidades para a vida. O *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR, HELLISON, 2003) é um exemplo de metodologia - ou um

“modo de ser do professor/treinador”, como prefere definir o autor - para DPJ. O TPSR foi desenvolvido com o objetivo de que por meio das atividades físicas, fosse estimulado o contato de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social, com o aprendizado de valores e habilidades para a vida. Alguns estudos realizados em projetos esportivos destacaram, com base nas ideias do TPSR, a utilização momentos específicos para que aconteçam trocas formais e informais entre instrutores e os participantes e estimular/oportunizar a conexão e a construção de relacionamentos para criação de conceitos e discussões sobre habilidades para a vida; e atividades para vivência das habilidades junto à prática esportiva (ALLEN; RHIND, 2018, BEAN *et al.*, 2015, ULLRICH-FRENCH; McDONOUGH; SMITH, 2013, WALSH; OZAETA; WRIGHT, 2010, MARTTINEN *et al.*, 2019).

Na última década cresceu o número de programas esportivos que visam auxiliar jovens a se desenvolver psicologicamente e socialmente, orientando-os a fazer boas escolhas para sua saúde e desenvolver habilidades acadêmicas (FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005). Conforme relatado anteriormente, ainda não se tem um grande entendimento de como organizar estes programas esportivos para fins socioeducativos, porém, como já mencionado no parágrafo anterior, estudos sobre o DPJ têm sido produzidos em diversos locais, com diferentes grupos em variadas modalidades esportivas.

Por exemplo, a pesquisa de Furneriss e Jacobs (2020), avaliou um programa que utiliza o boxe na escola, para crianças do ensino fundamental; Drapper e Coalter (2016), avaliaram um programa onde o futebol é o meio utilizado para o ensino de habilidades para a vida; DeBate e Bleck (2016) e Bean, Forneris e Halsall, (2014) analisaram os efeitos no DPJ a partir de projetos de corrida baseados no ensino de habilidades para a vida para meninas. O vínculo entre DPJ, esporte e jovens em vulnerabilidade social tem sido motivo de diversos estudos também (FULLER *et al.*, 2013; HERMENS *et al.*, 2017). Outros estudos direcionam o olhar para os professores e treinadores, realizando intervenções para capacitar e/ou orientar estes profissionais para atuar junto ao DPJ (TOIVONEN *et al.*, 2019, HELLISON, 2003).

No entanto, apesar dos inúmeros benefícios possíveis ilustrados até aqui, Camiré (2012) alerta que existem diversos estudos que apresentam aspectos negativos na participação esportiva. Camiré e Trudel (2010) demonstraram a presença de táticas de jogo, como *trash talk* e realização de faltas intencionais, são utilizadas por atletas universitários para obter vantagens sobre os adversários. Petitpas *et al.* (2005) relatam que revisões de literatura sobre a relação entre a participação em programas esportivos e a aquisição de habilidades para a vida e

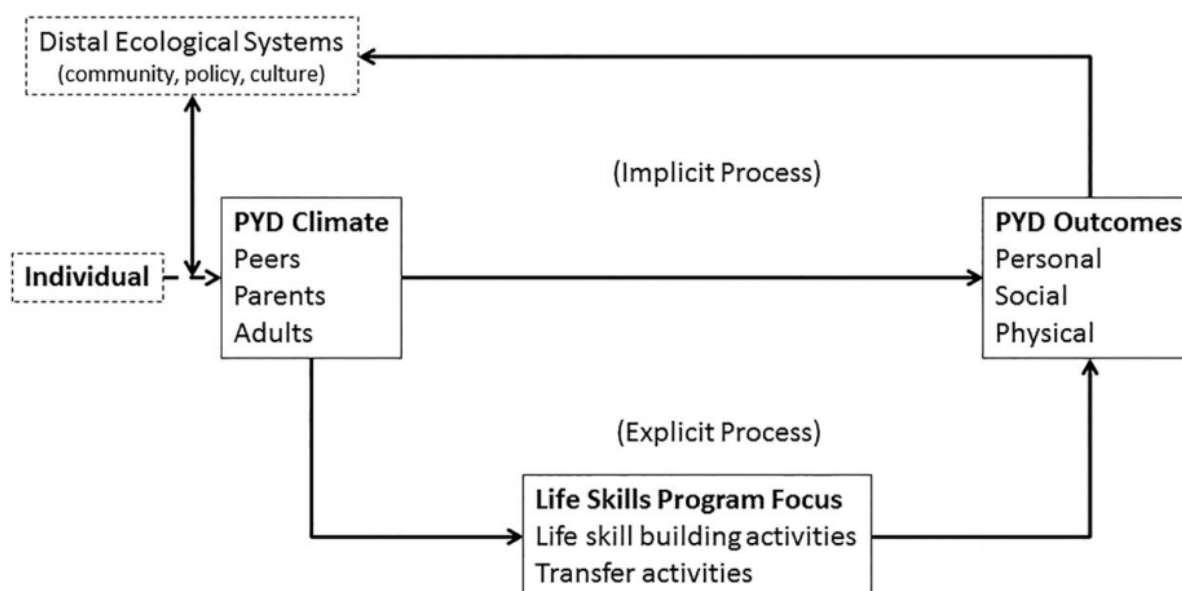
características positivas, revelam resultados inconsistentes, dando um leve suporte para a valorização do esporte neste processo.

Hansen, Larson, e Dworkin (2003) realizaram um estudo com 450 estudantes universitários nos Estados Unidos, para examinar as experiências nos “*sports, faith-based/service, academic/leadership, performance/fine arts, and community/vocational*” (p. 6). A participação no esporte apresentou resultados positivos no desenvolvimento de relações pessoais e interpessoais, porém foram reportados efeitos negativos com experiências relacionadas ao “*stress, negative peer interactions, social exclusion, negative group dynamics, and inappropriate adult behavior*” (p. 2). Holt e Jones (2008) comentam que os resultados positivos proporcionados pelas práticas esportivas superam os efeitos negativos, pois preservar e regular emoções, estimular o trabalho em equipe são experiências inerentes ao esporte.

O recente estudo de Holt *et al.* (2017), destacou quatro questões que restringem o avanço das pesquisas do DPJ no esporte: a necessidade de: a) consolidar as evidências contemporâneas; b) compreender quais são os processos que contribuem para resultados positivos; c) reduzir a lacuna entre as pesquisas e a prática; e, d) criar uma teoria abrangente, capaz de orientar a intervenções em diferentes realidades. Para preencher algumas destas lacunas, os autores desenvolveram uma meta-análise, com objetivo de revisar a literatura, sintetizar os achados e desenvolver uma teoria para o DPJ no esporte.

Como resultado do estudo, Holt *et al.* (2017) apresentam o modelo do DPJ no esporte (Figura 1). O modelo pode ser enquadrado dentro o contexto dos sistemas ecológicos distais (ex., comunidade, cultura), o qual influencia e é influenciado pelas características dos microsistemas da sociedade, entre os quais, os programas esportivos para os jovens (HOLT *et al.*, 2017, MARTTINEN *et al.*, 2019). Segundo os autores, os jovens que consolidam aprendizados junto ao esporte se tornam capazes de prosperar e contribuir com suas comunidades. Holt *et al.* (2017) destacam que o processo do DPJ pelo esporte é organizado em três etapas: a) organização de um ambiente para DPJ, por meio da construção de relacionamentos positivos com adultos e colegas; b) ensino e transferência de habilidades de vida, e, c) resultados do DPJ, relacionados ao desenvolvimento pessoal, social e físico dos jovens participantes. Como pode ser observado na Figura 1, o modelo reconhece a possibilidade tanto de um processo explícito para o ensino e transferência de habilidades para a vida, quanto implícito.

Figura 1 - Modelo de Holt *et al.* (2017) para o DPJ por meio do esporte



Fonte: Holt *et al.* (2017, p. 36).

3.3.2 Habilidades para a Vida

Conforme relatado nos itens anteriores, o DPJ enfatiza a promoção de competências sociais, emocionais e comportamentais. Nestas competências, estão presentes os valores e habilidades para a vida, relacionadas à comunicação, liderança e organização (CAMIRÉ; TRUDEL; FORNERIS, 2014). Trataremos, nesta dissertação, as *life skills* como “habilidades para a vida”, de acordo com adaptação à língua portuguesa proposta por Ciampolini *et al.* (2020a).

As habilidades para a vida são definidas por Gould e Carson (2008), como questões internas e pessoais, características e habilidades que capacitam o jovem a definir metas para a vida, ter controle emocional, desenvolver autoestima, entre outras questões que podem ter sua compreensão facilitada ou ser estimulada pelo esporte e conseqüentemente transferida para outros momentos da vida. Pierce, Gould e Camiré (2017) conceituam o desenvolvimento de habilidades para vida como um processo contínuo, pelo qual um indivíduo desenvolve, aprende e internaliza um ativo pessoal.

Hodge e Danish (1999) indicam que as habilidades para a vida envolvem questões

físicas, comportamentais e cognitivas, as quais são necessárias para se enfrentar os desafios da vida, e capacitam os indivíduos a ter sucesso nos variados ambientes em que vivem, como a escola, a casa e na vizinhança (DANISH *et al.*, 2004). Segundo Papacharisis *et al.* (2005) as habilidades para a vida representam as qualidades e capacidades para “*perform overpressure, solve problems, meet deadlines and/or challenges, set goal, communicate, handle both success and failure, work with a team and receive feedback and benefit from it*” (p. 248). Segundo os mesmos autores, para consolidar o ensino de uma habilidade para a vida, essas qualidades precisam ser transferidas para além do esporte. Ciampolini *et al.* (2020a) indicam que as habilidades psicossociais, valores, atitudes, competências, ativos pessoais, caráter, comportamentos, conhecimentos, aprendizagens e lições, são termos abrangidos pelos estudos e conceitos que envolvem as habilidades para a vida.

Segundo Fuerniss e Jacobs (2020), programas esportivos que decidem utilizar as habilidades para a vida para o desenvolvimento dos jovens, devem estar formatados para tal objetivo, para assegurar que tanto as competências físicas quanto habilidades para a vida, como respeito e liderança, possam ser assimiladas nas atividades práticas e conseqüentemente aplicadas em outras esferas da vida. Segundo Cope *et al.* (2017) acredita-se que realizar o DPJ, por meio do desenvolvimento de habilidades para a vida é essencial no processo de capacitar os jovens a enfrentar os desafios e riscos do dia-a-dia, bem como, serem capazes de participar produtivamente na sociedade.

A maneira como as habilidades para a vida podem ser desenvolvidas por meio das práticas esportivas tem sido motivo de estudos por pesquisadores da Psicologia do Esporte e do DPJ (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2016). O desenvolvimento de habilidades para a vida por meio da prática esportiva foi objeto de estudo da revisão realizada por Gould e Carson (2008). Na pesquisa, concluiu-se a existência de uma lacuna na ciência, reflexão que resultou na apresentação de alguns “caminhos” para a realização de futuras pesquisas. Entre as recomendações, os autores indicam que novos trabalhos precisam dar atenção para: a) identificar como utilizar as explicações teóricas no desenvolvimento de habilidades para a vida na participação em programas esportivos; b) examinar efeitos dos programas esportivos e metodologias utilizadas em alunos e profissionais envolvidos; e ainda, c) desenvolver métodos para avaliação destes conteúdos.

Hermens *et al.* (2017) realizaram uma revisão sistemática que fornece uma visão geral sobre o desenvolvimento de habilidades para a vida em projetos esportivos destinados a jovens

em contexto de vulnerabilidade social. Os autores localizaram 18 programas socioesportivos e identificaram que todos os projetos estudados demonstraram a evolução de seus alunos em pelo menos uma habilidade para a vida. O mesmo estudo ainda analisou condições favoráveis para o ensino destas habilidades, apresentando que uma relação positiva entre os jovens e o treinador foi um dos principais fatores encontrados. Projetos onde os treinadores utilizam as habilidades para a vida como elemento educativo, encorajam jovens a enfrentarem desafios que surgem nas atividades esportivas e desenvolvem um senso de pertencimento dos alunos junto ao programa (HERMENS *et al.*, 2017).

Outros trabalhos também sustentam os benefícios destas atividades para o desenvolvimento de habilidades, em diversos locais, variados públicos e contextos. O estudo de Lee *et al.* (2017), por exemplo, avaliou a influência do programa esportivo *after-school* no desenvolvimento de habilidades para a vida em adolescentes. Os autores relatam que a participação no projeto melhorou as habilidades para a vida em quatro domínios: em habilidades esportivas, se divertindo durante atividades físicas; nas conexões com os colegas, trabalhando em/para equipe; aprendendo a lidar com problemas, dificuldades conflitos, de uma maneira construtiva; e projetando objetivos e metas para o futuro.

Existe na literatura um debate acerca das abordagens possíveis para o ensino de habilidades para a vida por meio do esporte (TURNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014, BEAN *et al.*, 2018). Enquanto alguns autores sustentam suas práticas com base em um modelo de ensino que considera estratégias explícitas para desenvolver esses conteúdos (DANISH *et al.*, 2004, ALLEN; RHIND, 2018; BEAN, KENDELLEN; FORNERIS, 2015; GOULD E CARSON 2008), outros pesquisadores indicam que o desenvolvimento de jovens pelo esporte ocorre de maneira implícita, independente do ensino deliberado das habilidades para a vida por um adulto (CHINKOV; HOLT, 2016).

Para Allen e Rhind (2018), os jovens precisam de orientação para compreender o que são as habilidades para a vida, mas também, serem estimulados e sobre como aplicá-las em outros ambientes da vida. Ou seja, além das estratégias para o ensino, a transferência destas habilidades para outros ambientes da vida, também é uma temática abordada junto aos estudos sobre o DPJ no esporte.

3.3.3 Transferência: do esporte para vida

Segundo Papacharsis *et al.* (2005), Danish *et al.* (2004), Allen e Rhind (2018), as habilidades para a vida, desenvolvidas no esporte, devem ser transferíveis para outros domínios da vida. Ou seja, o ensino de uma habilidade para a vida só é concretizado quando este conhecimento/comportamento é manifestado em outras esferas da vida (PAPACHARSIS *et al.*, 2005; DANISH *et al.*, 2004). Allen e Rhind (2018) alertam que a transferência ainda é uma temática recente e pouco compreendida.

Pierce, Gould e Camiré (2016, p. 194) definem a transferência de habilidades para a vida como:

“The ongoing process by which an individual further develops or learns and internalises a personal asset (i.e., psychosocial skill, knowledge, disposition, identity construction, or transformation) in sport and then experiences personal change through the application of the asset in one or more life domains beyond the context where it was originally learned”.

Para Gould e Carson (2008), ensinar um jovem atleta de basquete a respirar fundo e ter a capacidade de se concentrar para executar um movimento de qualidade em meio às pressões que o jogo exerce, representa o desenvolvimento de uma habilidade socioemocional. No entanto, segundo os autores, esse aprendizado só se concretizará como uma habilidade para a vida, no momento em que essa técnica de respiração, capaz de regular o emocional, for aplicada ao realizar uma prova em alguma disciplina na escola, por exemplo. Para isso, Allen e Rhind (2018) defendem que os treinadores necessitam criar estratégias e oportunizar momentos para que essa transferência possa ser facilitada.

Autores como Papacharsis *et al.* (2005), defendem que os jovens podem não estar cientes das habilidades que desenvolvem no esporte e, conseqüentemente, podem não ter a confiança e/ou o conhecimento necessário para empregar essas habilidades nas outras esferas da vida. O estudo de Hemphill *et al.* (2019), objetivando descrever como participantes de um programa esportivo que utilizava o boxe como contexto para o ensino de habilidades para a vida para jovens experienciam estas habilidades em outros contextos, relata que os jovens que assimilaram as definições das habilidades para a vida desenvolveram uma base para estabelecer conexões cognitivas sobre como aplicar estes conceitos além da academia.

Segundo Danish *et al.* (2005) são necessárias estratégias para melhorar a transferência

de habilidades para a vida. Para os autores, as habilidades para a vida são conteúdos a serem ensinados de maneira explícita, e não deixados ao acaso: “*skills must be taught, not caught*” (p. 54). Nesta linha de pensamento, Gass (1985, p. 23-24) orienta treinadores e professores com dez técnicas para se desenvolver o processo de aprendizado e transferência de habilidades para a vida:

Design conditions for transfer before the course/program/learning activities actually begin [...] Create elements in the student's learning environment similar to those elements likely to be found in future learning environments; [...] Provide students with the opportunities to practice the transfer of learning while still in the program; [...] Have the consequences of learning be natural - not artificial; [...] Provide the means for students to internalize their own learning; [...] Include past successful alumni in the adventure program; [...] Include significant others in the learning process; [...] When possible, place more responsibility for learning in the program with the student/clients; [...] Develop focused processing techniques that facilitate the transfer of learning; [...] Provide follow-up experiences which aid in the application of transfer.

Segundo Bean, Kendellen e Forneris (2016), o processo de transferência de habilidades para a vida pode ser desenvolvido de maneira implícita ou explícita. Em uma perspectiva de ensino implícita, a transferência não é abordada de maneira específica durante as atividades, enquanto em uma explícita, são realizadas referências, pelo professor/treinador, quanto à aplicabilidade das habilidades para a vida em diferentes ambientes da vida (BEAN; KENDELLEN; FORNERIS, 2016).

O estudo realizado por Allen e Rhind (2018) examinou o aprendizado e a transferência de habilidades para a vida, do esporte para a escola. Os autores concluíram que as atividades oferecidas na sala de aula e no ambiente escolar, geram poucas oportunidades para o uso destas habilidades. Outros autores, acreditam que os treinadores não precisam desenvolver estratégias explícitas para o desenvolvimento do processo de transferência. O estudo de Marsollier, Trottier e Falcão (2019), por exemplo, realizado com treinadores e atletas de skate, apresentou que ambos descrevem o processo de transferência de habilidades para a vida como “natural” (implícito), destacando que os skatistas acreditam que o envolvimento com contexto esportivo gera mudanças pessoais suficientes para estimular que as habilidades para a vida sejam utilizadas em outros momentos da vida.

Como possível “solução” para esse debate (explícito x implícito), Bean *et al.*, (2018) desenvolveram um modelo contínuo para o ensino e transferência de habilidades para a vida, o qual considera e relaciona as virtudes de ambas abordagens. Os autores sugerem seis níveis onde direcionam as ações intencionais de professores e treinadores propondo uma sequência metodológica. Antes de discutir e praticar a transferência de habilidades para a vida, os autores indicam que alunos precisam compreender e discutir estas habilidades (fase 3), e praticá-las (fase 4) em um ambiente positivo (fase 2) desenvolvido em um espaço estruturado para tal objetivo (fase 1) (BEAN, *et al.*, 2018).

CAPÍTULO 2

Artigo I

PEDAGOGIA DO ESPORTE E O REFERENCIAL SOCIOEDUCATIVO: O QUE SABEMOS E COMO PODEMOS AVANÇAR?

RESUMO

O esporte tem sido tratado como meio capaz de contribuir com a formação de cidadãos e transformações sociais positivas. Porém, compreender como se dá o ensino-vivência-aprendizagem dos conteúdos socioeducativos é fundamental para garantir a intencionalidade das ações pedagógicas. No entanto, a literatura da Pedagogia do Esporte carece de evidências empíricas relacionadas a esta temática. Diante da lacuna anunciada, percebemos a necessidade de elencar os conhecimentos já produzidos para, ao identificar e reunir aquilo que “sabemos”, seja possível perceber e indicar propostas para futuras intervenções e pesquisas. Com isso, anunciamos que este estudo foi desenvolvido com a pretensão de identificar e descrever como as orientações do referencial socioeducativo são tratadas na literatura, oportunizando ainda, identificar e interpretar possíveis relações entre teoria e prática. Para tanto, foi desenvolvida uma revisão narrativa da literatura, considerando publicações relacionadas ao referencial socioeducativo e/ou a Pedagogia do Esporte. As discussões desenvolvidas no presente artigo estão organizadas em três tópicos: (i) Do esporte para a vida: Relações Entre a Aula de Esportes e a Vida em Comunidade; (ii) Construção de um Ambiente Favorável para o Desenvolvimento de Relações Interpessoais e Intrapessoais; e (iii) Princípios e Valores: os Conteúdos Socioeducativos. Apresentamos que a intencionalidade do planejamento do professor/treinador ou gestores esportivos, necessita considerar e a realidade na qual se insere (ex. cultura, motivações, virtudes, necessidades), identificando princípios e valores relevantes para a vida destas crianças e jovens. Como conclusão, indicamos que a Pedagogia do Esporte possui uma estrutura teórica consistente, e reflexões importantes no que diz respeito, principalmente, às questões relacionadas à ‘porquê ensinar?’ e ‘o que ensinar?’. Discorreremos sobre algumas possibilidades práticas para o ensino intencional de princípios e valores e indicamos problemas de pesquisa que necessitam de respostas.

Palavras-Chave: Pedagogia do Esporte. Referencial Socioeducativo. Valores. Esporte.

INTRODUÇÃO

É comum, conforme alerta Montagner (2015) “encontrar afirmações do tipo: O esporte é vida! Fuja das drogas, pratique esporte! O esporte ensina disciplina, trabalho em equipe, respeito!” (p. 140). Há muito tempo, estes objetivos relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades, além das físicas e esportivas, têm sido vinculados ao ensino do esporte (SCAGLIA, 2008). A Inglaterra, no século XIX, foi o país em que, pela primeira vez, o esporte foi utilizado junto aos ambientes formais de educação (GALATTI, 2010), perspectiva na qual era estimulado, por exemplo, o controle de si, a capacidade de liderança (SCAGLIA, 2008) e princípios como o *fair play* (TUBINO, 2010). Segundo Scaglia (2008) essa realidade estava vinculada aos ideais de construção do “modelo de homem inglês”.

Mais de um século depois, desenvolvemos este texto enquanto vivemos o novo paradigma do esporte contemporâneo (FERREIRA, 2009, GALATTI *et al.*, 2014, 2017). Hoje, o esporte é tratado como um direito fundamental de todos cidadãos (UNESCO, 1978, BRASIL, 1988), assumindo junto à sociedade, inúmeras formas e significados, ao se manifestar em diferentes personagens e cenários (GALATTI, 2010, GALATTI *et al.*, 2017, PAES, 1996). Segundo Hirama, Joaquim e Montagner (2015) um dos principais papéis que o esporte contemporâneo assumiu, é o de “contribuir para a formação moral, em especial, de crianças e jovens” (p. 529). Nesta perspectiva, diferentemente da realidade relatada no século XIX, cresce a valorização do “ser humano que joga”, temática que tem despertado o interesse de pesquisadores e professores (PAES, 1996, BALBINO, 2001).

Concordamos que, em qualquer prática esportiva, sempre haverá um componente educacional, seja ele positivo ou negativo, visto que as trocas de informações e os relacionamentos interpessoais inerentes à vivência dos esportes coletivos, o constituem com um espaço rico em aprendizados (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). Porém, retomando os relatos iniciais deste artigo, ao mesmo tempo em que concordamos que o esporte pode afastar os jovens das drogas e ensinar sobre respeito, afirmamos que esses resultados não são “mágicos” e dependem diretamente dos objetivos das práticas (FERREIRA, 2009, MONTAGNER, 2015, PARLEBAS, 1987).

Diante das possibilidades e objetivos vinculados ao ensino dos esportes, este fenômeno passou a ser tratado como objeto de estudo de múltiplas áreas da ciência (GALATTI *et al.*, 2014, GALATTI, 2010). A Pedagogia do Esporte surge como a área das Ciências do Esporte, responsável por organizar, sistematizar, refletir, avaliar e criticar as práticas esportivas (PAES;

MONTAGNER; FERREIRA, 2009). Mais que isso, entende-se que a Pedagogia do Esporte tem a função de desenvolver possibilidades para se criar um ambiente favorável ao processo de ensino, vivência e aprendizagem da prática esportiva (MACHADO, 2012; GALATTI *et al.*, 2014) e investigar a funcionalidade da atuação pedagógica, garantindo a intencionalidades das decisões (FERREIRA, 2009; LEONARDI; BERGER; REVERDITO, 2019, MACHADO, 2012; MACHADO, GALATTI; PAES, 2015).

Entre as reflexões da Pedagogia do Esporte, identificamos questionamentos acerca de como o esporte pode contribuir para o processo educacional do ser humano (PAES; BALBINO, 2009). Ao considerar a complexidade do esporte (LEONARDI; BERGER; REVERDITO, 2019) a Pedagogia do Esporte, na intenção de garantir o ensino em sua totalidade, e a formação integral dos sujeitos (LEONARDI *et al.*, 2014), está organizada em três referenciais: o técnico-tático, (questões motoras e fundamentos dos esportes); o histórico-cultural, (ensino das regras e história do esporte); e socioeducativo, no qual os valores e modos de comportamento são apresentados como elementos centrais (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

De acordo com Machado, Galatti e Paes (2015, p. 407), os parâmetros do referencial socioeducativo indicam que as práticas esportivas precisam:

Promover a discussão de princípios, valores e modos de comportamento; Propor a troca de papéis (colocar-se no lugar do outro); Promover a participação, inclusão, diversificação, a coeducação e a autonomia; Construir um ambiente favorável para desenvolvimento de relações intrapessoais e interpessoais (coletivas); Estabelecer relações entre o que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade.

No entanto, ao buscar compreender como se dá o ensino-vivência-aprendizagem (PAES; BALBINO, 2009) destas questões, com base em evidências científicas, percebemos que, apesar da importância destacada, o trato intencional dos conteúdos socioeducativos junto ao esporte é uma lacuna. Rodrigues e Darido (2013) confirmam o relato, anunciando que os conteúdos como princípios e valores têm sido deixado em segundo plano, em comparação com as pesquisas relacionadas aos conteúdos técnico-táticos. Hiramã, Joaquim e Montagner (2015), acrescentam que pesquisas associadas à Pedagogia do Esporte não tratam de maneira aprofundada o desenvolvimento dos valores nos ambientes de ensino do esporte. Montagner (2015, p. 141) confirma que são raras as ‘bibliografias referentes às propostas de intervenção e experiências específicas para o desenvolvimento de valores’.

Diante da lacuna anunciada, identificamos a necessidade de elencar os conhecimentos

já produzidos para, ao identificar e reunir aquilo que “sabemos”, seja possível perceber e indicar propostas para futuras intervenções e pesquisas. Com isso, anunciamos que este estudo foi desenvolvido com a pretensão de identificar e descrever como as orientações do referencial socioeducativo são tratadas na literatura, oportunizando ainda, identificar e interpretar possíveis relações entre teoria e prática.

Para tanto, foi desenvolvida uma revisão narrativa da literatura (SBRUZZI, 2016), considerando publicações relacionadas ao referencial socioeducativo e/ou a Pedagogia do Esporte. Utilizamos, ainda, estudos da sociologia e da psicologia, os quais contribuíram com a apresentação de alguns conceitos que sustentaram os debates produzidos. As discussões estão organizadas em três tópicos: (i) Do esporte para a vida: Relações Entre a Aula de Esportes e a Vida em Comunidade; (ii) Construção de um Ambiente Favorável para o Desenvolvimento de Relações Interpessoais e Intrapessoais; e (iii) Princípios e Valores: os Conteúdos Socioeducativos. Em cada, são apresentados: os conceitos básicos relacionados às temáticas centrais; o vínculo com o esporte; as pesquisas teóricas e aplicadas relacionadas; e, recomendações práticas para atuação de professores/treinadores.

DO ESPORTE PARA A VIDA: RELAÇÕES ENTRE A AULA DE ESPORTES E A VIDA EM COMUNIDADE

De acordo com as orientações anunciadas junto ao referencial socioeducativo, Machado, Galatti e Paes (2015, p. 407) destacam que para o ensino dos princípios e valores, uma das funções dos professores/treinadores é “estabelecer relações entre o que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade”. Mais que isso, Galatti e Paes (2006) destacam que o esporte possui virtudes educacionais, e a partir destas tem-se a possibilidade de “contribuir para a formação do cidadão e sua inserção social” (p. 18). Freire (1994) acrescenta que, por meio do esporte, deve-se educar os alunos para a vida em sociedade e para se tornarem cidadãos críticos e conscientes de seu tempo e espaço social.

Segundo Hirama e Montagner (2012), para se oferecer um projeto esportivo com uma proposta pedagógica adequada, é preciso conhecer o público ao qual se destina a intervenção, buscando identificar suas características, especificidades e compreender como as relações se desenvolvem junto ao determinado ambiente. Sustentamos o relato dos autores, acrescentando à discussão as palavras de Schwartz (1992), pesquisador que alerta que diferentes sociedades

ou até mesmo grupos variados, podem ter valores específicos, motivo pelo qual, destacamos que estabelecer essa conexão entre o ensino do esporte (o quê, por quê, como se ensina) e a realidade em que se insere, como primeira ação intencional do professor/treinador para se organizar este processo e sistematizar as ações. Galatti *et al.* (2008) confirmam essa interpretação, indicando a necessidade de se estar atento para o contexto sociocultural no qual o esporte se manifesta, visto que este é determinante para se identificar quais os valores devem ser estimulados junto à prática esportiva educativa.

Montagner (2015), acrescenta que as propostas do professor/treinador precisam ser pensadas para ter significado na vida dos alunos e construída com base na aceitação dos envolvidos. Scaglia (2008) valoriza a necessidade de se compreender quem são os personagens da prática, identificando o que os motiva, bem como seus anseios e intenções. Porém, Balbino (2001), alerta que a conexão entre as crenças, valores, experiências de vida e os resultados dessas experiências, nem sempre são positivas, visto que possuem relação direta com os procedimentos pedagógicos praticados pelos professores/treinadores. Para tanto, além do desenvolvimento de diferentes modalidades, oportunidades para conhecer e vivenciar suas regras, e fundamentos (PAES, 2001), Balbino (2001) indica que em uma aula de esportes, a aprendizagem social deve ser tratada como elemento central. O autor sugere que, pela valorização do potencial de inteligência dos sujeitos, pode-se ampliar as

“possibilidades de aprendizado, preparando quem aprende não somente para os desafios esportivos, como também para o desenvolvimento de características internas na resolução de problemas de diferentes estruturas, criando consistentes metáforas para a Vida” (BALBINO, 2001, p. 7).

Segundo Ferreira, Galatti e Paes (2005, p. 125), ao se estabelecer metáforas com a vida, “as situações cotidianas na vida dos alunos participantes, conseqüentemente serão facilitadas a discussão e a transformação de valores positivos para o convívio em grupo”. Para isso, criar oportunidades para reflexão e vivência de sentimentos e emoções que contribuam para a formação dos alunos (GACHET; LEONARDI; PRODOCIMO, 2017, MONTAGNER, 2015, FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005), tem sido abordado como uma combinação positiva para a formação dos jovens para a vida.

Destacamos dois exemplos de artigos que relacionam conteúdos socioeducativos aos aprendizados para a vida. O estudo de Gachet, Leonardi e Prodócimo (2017), indica que, além do planejamento estar alinhado com a realidade social, o professor/treinador, ao abordar estas

questões, precisa fazer relações entre o que é ensinado e o cotidiano dos alunos, para que desta forma, o aluno seja capaz de ver significados no que aprende. Na referida pesquisa, os autores buscaram analisar como a prática do futsal pode influenciar nas manifestações de violência em grupos de crianças, utilizando os elementos competitivos da modalidade para criação de vivências, e rodas de conversas para a discussão sobre os conteúdos aprendidos, trocas de opiniões e sentimentos ao final das aulas. As conclusões do estudo apontam para a diminuição dos comportamentos violentos no grupo, destacando a contribuição do aprendizado de valores, atitudes e comportamentos positivos.

Já o estudo de HIRAMA, Joaquim e MONTAGNER (2015), buscou verificar as impressões de ex-alunos - participantes de três ONGs destinadas ao ensino do voleibol - relacionadas ao aprendizado de valores morais para a vida, frutos da vivência esportiva. Nestes espaços, os treinadores abordavam intencionalmente o ensino dos valores. Segundo os autores, todos os ex-alunos confirmaram que os valores aprendidos nos projetos contribuíram para a sua formação e para uma boa vida. Os depoimentos dos alunos destacaram questões como:

“a proximidade nas relações entre pares e entre professores e alunos, abertura permanente para o diálogo, a corresponsabilidade pela manutenção das atividades, a vivência de dilemas morais que colocavam alunos e professores em situações que exigiam a reflexão em busca da melhoria da convivência para todos e, finalmente, a intenção de relacionar constantemente as experiências vivenciadas dentro do ambiente esportivo com os demais ambientes da vida de cada participante, na esperança de que valores morais desenvolvidos ali pudessem ser compartilhados em qualquer lugar ou momento (HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015, p. 550).

Após apresentar indícios dos benefícios que o esporte pode proporcionar para a vida de quem o vivencia, concluímos que o envolvimento entre o esporte e a vida em comunidade, de acordo com a literatura revisada, é uma relação indissociável e de trocas constantes. Entendemos e destacamos a importância, de que os olhares do professor estejam atentos tanto à realidade sociocultural e os acontecimentos na sociedade em que se insere, quanto às possibilidades e aos efeitos de suas ações intencionais junto ao esporte como contribuintes da formação dos jovens. Enquanto a cultura local influencia as reflexões dos docentes acerca do "porquê" ensinar os conteúdos socioeducativos, “o que” deve ser ensinado, e “como” o professor pode atuar, entendemos que o “produto final” deste processo, quando desenvolvido com estratégias intencionais adequadas, contribui com o ensino de princípios, valores e consequentemente, com a formação para a vida dos jovens, os quais atuam na (re)construção da cultura local.

Diante disso, recomendamos que, com base nos princípios da Pedagogia do Esporte, para garantir que sejam estabelecidas relações e trocas positivas entre as aulas de esporte e a sociedade, a prática de professores/treinadores deve considerar: a cultura local, a realidade social e as reais necessidades do público alvo para refletir acerca de “porque” e “o que” ensinar, identificando os princípios e valores relevantes tanto para o aprendizado esportivo, quanto para a vida em comunidade; as motivações, dificuldades, e principalmente, os potenciais e virtudes a serem desenvolvidos, para perceber, além de quais conteúdos tratar, “como” as abordagens devem ser construídas; as situações do cotidiano dos alunos, utilizando-as como possíveis temas e dando significado para o que se ensina; a vida dos alunos fora do esporte, buscando identificar questões relacionadas ao desempenho escolar e a convivência familiar, e evidenciando para os alunos que se importa; a realização de diálogos para estimular a reflexão acerca de como os aprendizados da aula de esporte podem ser utilizados nas demais esferas da vida.

CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE FAVORÁVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS E INTRAPESOAIS

São diversos os fatores que contribuem para a construção de um ambiente favorável para a educação e formação por meio do esporte. Destacamos, por exemplo, a construção da intervenção com base na realidade social, motivações e necessidades dos participantes ensinando questões significativas (MONTAGNER, 2015), a organização e planejamento com base em princípios como a participação, coeducação (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015), em atividades que estimulem a solidariedade, o respeito (GALATTI *et al.*, 2008), a cooperação e o *fair play* (TUBINO, 2010); a criação de oportunidades para a vivência de dilemas morais, para que possam ser refletidos, discutidos e resolvidos de forma consciente e intencional (HIRAMA; MONTAGNER, 2012), a adequação do esporte à criança e não da criança ao esporte (GALATTI *et al.*, 2008), “a busca pelo novo e o prazer pela prática esportiva” (BETTEGA *et al.*, 2015, p. 490), o desenvolvimento de oportunidades para os alunos, lidarem com a vitória e a derrota, e a construção de variadas formas de relacionamento (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, SANTOS, 2005, GACHET; LEONARDI; PRODÓCIMO, 2017).

Galatti *et al.* (2008) e Machado, Galatti e Paes (2015) fazem questão de evidenciar que a preocupação e a organização do ambiente para a construção das relações é uma atribuição do professor/treinador. Essa construção se inicia junto a criação e organização da proposta

pedagógica, a qual precisa estar fundamentada em uma filosofia norteada por princípios essenciais para a educação dos alunos (PAES; BALBINO, 2009). Paes e Balbino (2009) anunciam que, em um contexto de iniciação esportiva, a organização das práticas precisa estar sustentada em quatro princípios filosóficos: a participação (é preciso jogar para aprender); a cooperação (é preciso “jogar com” ao invés de apenas “jogar contra”); a coeducação (aluno e professor devem coparticipar do processo); e a convivência (é preciso jogar respeitando as diferenças). Tubino (2010) menciona, além dos já referidos, os princípios da inclusão e da corresponsabilidade, como elementos que devem sustentar as práticas com base no Esporte Educacional. Montagner (2015, p. 11) indica que os princípios balizadores das práticas pedagógicas do esporte contribuem para:

“estabelecer relações pessoais de valores morais, tais como cooperação, empatia, ética e respeito (...), buscar o desenvolvimento integral do aluno/atleta, estimulando suas múltiplas competências, [e] valorizar a diversidade esportiva e refletir sobre a especialização esportiva precoce”.

Ferreira (2015) apresenta que os princípios são a referência para as decisões metodológicas e pedagógicas do professor/treinador. Ferraz (2009, p. 46) corrobora acrescentando que, ao se partir de princípios básicos pode-se inibir “análises carregadas de preconceitos, com base na experiência particular da vida de renomados atletas ou até mesmo de pais que gostariam de compensar frustrações antigas no campo esportivo”.

Entendemos, portanto, que no processo de organização e sistematização de uma aula/treino de esporte, professores e treinadores precisam eleger os princípios que servirão como base lógica do projeto e da sua atuação. Será a partir da definição destes princípios balizadores, e pautados pelos objetivos e pela intencionalidade da prática (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009, p. 10), que será construído o ambiente em que os raciocínios, as ideias, as vivências e as relações sociais se desenvolverão. Ferreira (2015) confirma essa interpretação, indicando que as diretrizes que balizam a prática, servem como alicerces pelos quais perpassam todas as decisões do educador.

As relações vivenciadas pelos jovens no esporte são classificadas como intra e interpessoais (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, MONTAGNER, 2015). Montagner (2015) compreende que os valores humanos intrapessoais podem “traduzir o comportamento relacional do indivíduo consigo mesmo” (p. 140), e apresenta como exemplo, a auto-estima, a superação, a coragem, e a motivação. Ferreira, Galatti e Paes (2005), acrescentam ainda, a

autoconfiança e a capacidade de tomar decisões. Já os aspectos interpessoais representam as relações construídas com o ambiente e a sociedade em geral e se manifestam junto ao esporte, de acordo com Montagner (2015), no “respeito às regras e diferenças, trabalho em equipe, solidariedade, caridade” (p. 140), e, para Ferreira, Galatti e Paes (2005), ao estabelecer relações de valor, baseadas ainda na cooperação, empatia e no respeito. Hiramã, Joaquim e Montagner (2015) apresentam que a construção da moralidade não pode ser entendida como um processo individual, visto que é a partir das relações com os outros e das experiências vivenciadas, que a personalidade se desenvolve. Os autores ainda destacam que o ambiente esportivo é rico em situações para o tratamento pedagógico das questões sociomorais.

Diante do exposto, revisamos a literatura e identificamos que o fortalecimento e tratamento adequado da relação professor-aluno (MONTAGNER, 2015, PAES; BALBINO, 2009), bem como, a utilização dos jogos esportivos coletivos e brincadeiras como ferramenta pedagógica (FREIRE; SCAGLIA, 2003; VENDETTI JR; SOUSA, 2008; BETTEGA *et al.*, 2015, PAES, 2008), são temáticas mencionadas por diversos autores ao discutirem sobre a construção das relações e ensino de valores pelo esporte.

Montagner (2015) destaca a proximidade entre professor e aluno como um dos elementos centrais para a organização de um ambiente esportivo educativo. Segundo o autor, o professor/treinador, muitas vezes é visto como um amigo, um confidente, que ao assumir, eventualmente, o papel do “adulto mais próximo dos alunos” (p. 142), se torna um agente responsável pela transmissão de valores. Venditti Júnior e Sousa (2008) consideram que o docente do esporte, precisa ser capaz de encantar e inspirar seus alunos para a prática, o que se dá por meio da combinação entre recursos pedagógicos adequados, com a motivação e a atuação deste profissional. Hiramã e Montagner (2012), com base na investigação realizada em um projeto socioeducativo, indicam que os professores representavam o papel de confidente e amigo dos seus alunos, visto que se dispunham a ouvir e compreender as realidades vivenciadas por estes. Portanto, entende-se que a prática pedagógica de cada professor/treinador é influenciada diretamente por suas crenças e valores (FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005, MILISTETD *et al.*, 2021).

Segundo Hiramã *et al.* (2014) o professor deve considerar o aprendiz como o centro das atenções e intenções da proposta de ensino. Gachet, Leonardi e Prodócimo (2017), corroboram acrescentando que nesta relação, deve ser destacado “o papel central do aluno como protagonista e do professor como mediador do processo educativo” (p. 62). Ferreira, Galatti e

Paes (2005) destacam a necessidade do professor/treinador esportivo relacionar os valores da vida ao cotidiano das aulas, nas tarefas, problemas, exercícios, e competições, valorizando especialmente o aluno que joga.

Segundo Galatti *et al.* (2008) o professor, no contexto da iniciação esportiva, é responsável pela organização intencional de um ambiente que facilite o desenvolvimento e fortalecimento de relações interpessoais. Segundo os autores, por meio dos Jogos Esportivos Coletivos se tem uma ferramenta com forte potencial para estimular o ensino de princípios e valores, ao oportunizar a criação de diferentes possibilidades para vivenciar “experiências sócio-afetivas individuais e coletivas que podem ser levadas como lições para a vida” (p. 406). O potencial dos jogos e brincadeiras é justificado tendo em vista as possibilidades de adaptação relativa ao espaço, ao material, às regras e ao número de alunos envolvidos, por exemplo (PAES, 2001); a possibilidade de dar enfoque tanto nos elementos competitivos, quanto direcionar a prática para uma abordagem voltada para a cooperação (GALATTI, 2006); bem como, pelas características imprevisíveis, complexas e criativas inerentes aos jogos e brincadeiras, os tornando aliados no processo de formação do cidadão, (PAES, 2008) ao incitar valores e modos de comportamento (FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005). Ou seja, entende-se que o professor, por meio dos jogos, pode desenvolver e adequar a proposta ao público que se destina e ao ambiente em que se insere, e assim, potencializar as relações e trocas entre os pares, favorecendo o ensino de valores e princípios (GALATTI *et al.*, 2008).

Mesquita (2006), por exemplo, apresenta que por meio de jogos reduzidos, pode se potencializar o ensino do voleibol, possibilitando que, a partir das adaptações da modalidade, se oportunize, além da maior participação ativa nas situações do jogo, uma maior interação entre os integrantes da equipe. A partir do tratamento pedagógico das interações entre os companheiros de time, pode ser um caminho para se abordar - intencionalmente -, por exemplo, questões interpessoais como a liderança, o trabalho em equipe, a cooperação, o respeito e a solidariedade (GALATTI *et al.*, 2008).

O jogo também pode ser palco para o estímulo de diversas questões intrapessoais. Autores da Pedagogia do Esporte indicam que a criança, junto à prática esportiva, precisa sentir-se bem, com liberdade para dialogar, arriscar e propor (SANTANA, 2005), além de ter o direito e oportunidades para acertar e errar (GALATTI *et al.*, 2008). Segundo Galatti *et al.* (2008), a partir do erro, o aluno pode ser estimulado, por exemplo, a refletir e encontrar soluções para os desequilíbrios do jogo, além de aprender a lidar com a vitória e a derrota e desenvolver um

maior controle emocional e confiança.

Portanto, identificamos e destacamos alguns pontos para potencializar a criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento de relações junto ao esporte. Inicialmente, abordamos a organização da prática com sustentação em princípios balizadores, através dos quais se desenvolverá o ambiente para as relações. Destacamos a figura do professor, indicando este como um “exemplo”, um "modelo" para seus alunos, demonstrando comportamentos positivos, bem como uma preocupação constante com os jovens e sua vida além do esporte. Além disso, orienta-se que a proposta do pedagogo do esporte oportunize o estímulo à autonomia e a liderança dos seus alunos, dando voz a estes para a escolha das atividades, pedindo auxílio para a organização e arbitragem, oportunizando que assumam o papel de professor dos alunos mais novos, entre outras possíveis estratégias. Por meio do jogo, identificamos que o professor tem uma ferramenta cujas possibilidades de adaptação podem contribuir para a construção das relações entre os colegas e consigo mesmo, e, conseqüentemente, estimular o desenvolvimento de princípios e valores.

PRINCÍPIOS E VALORES: OS CONTEÚDOS SOCIOEDUCATIVOS

Conforme as justificativas apresentadas na introdução do presente artigo, é importante que, diante das “exigências” formativas do esporte contemporâneo, as práticas educativas ensinem “mais que esporte” (FREIRE, 2003). Conscientes da necessidade de ultrapassar a esfera motora (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, LEONARDI *et al.*, 2014), abordaremos neste item, reflexões relacionadas a “o que ensinar?”.

Um conteúdo pode ser compreendido como tudo aquilo que envolve conceitos, idéias, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, valores, convicções e atitudes (DARIDO, 2012). Coll *et al.* (2000) “resume”, indicando que tudo aquilo que a assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno, pode ser tratada como um conteúdo a ser ensinado. Diante do exposto, questionamos: quais conteúdos podem/devem ser ensinados por meio do esporte?

Os conteúdos nas aulas de esportes, devem ser significativos para os alunos e precisam estar inseridos em um processo de ensino-vivência-aprendizagem que privilegie, para além dos fundamentos técnicos e táticos das modalidades, o ensino de “questões históricas e culturais sobre o esporte (...), ética (...), respeito, entre outros conhecimentos que fazem parte do universo

esportivo e contribuem para o aspecto educacional e social da prática esportiva” (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, p. 406). Diante disso, os autores anunciam que, junto ao referencial socioeducativo, os “princípios, valores e modos de comportamento” (p. 407), são os conteúdos a serem tratados.

No estudo de Machado, Galatti e Paes (2015), dez professores de um projeto socioesportivo foram entrevistados e questionados sobre as finalidades das aulas de esporte e sobre os conteúdos ensinados por eles. Enquanto a maior parte dos professores destacou que o objetivo do projeto seria o ensino dos valores e atitudes, poucos indicaram exemplos de conteúdos socioeducativos trabalhados em aula. Segundo os autores, isso pode ser justificado pela dificuldade na compreensão do que é um conteúdo de ensino. Diante disso, compreendemos que torna-se fundamental abordar com maior clareza quais são os conteúdos socioeducativos e como podem ser tratados junto à prática esportiva.

Abordaremos primeiro os princípios, visto que suas definições remetem a “base a alguma coisa”, a uma “proposição lógica fundamental sobre a qual se apoia o raciocínio”, e ainda, a uma “fonte ou causa de uma ação” (OXFORD, 2021, documento online). Revisando a literatura, identificamos que os princípios junto aos esportes podem ser tratados como um conteúdo de aula. O *fair play*, por exemplo, é um princípio universal, que desde o esporte moderno, orienta condutas dos atletas, alunos e qualquer outro personagem que vivencie o esporte (MACHADO, 2012). Segundo Santos (2005) as investigações científicas sobre o *fair play* e a respeito do “espírito esportivo” tratam essa temática, com frequência, sob o ponto de vista filosófico, e raramente, baseada em evidências empíricas.

De acordo com Tubino (2010, p. 77), o *fair play* pode ser utilizado para:

“ensinar os princípios fundamentais [...] no contexto do Esporte e das atividades físicas; aplicar os comportamentos baseados no conceito de *Fair Play* em outros aspectos da vida; e, apresentar histórias inspiradoras fundadas nos temas do *Fair Play*”.

A partir deste exemplo, interpretamos que a manifestação dos princípios não se dá apenas na estrutura e planejamento dos projetos esportivos, conforme mencionado nos itens anteriores, mas também na forma de conteúdo de aula. Elegendo o *fair play* como conteúdo, entendemos que o professor pode criar estratégias junto a prática esportiva para que crianças e jovens, estimulando-as, por exemplo, a criarem uma consciência coletiva positiva frente às múltiplas situações da aula, prezando pelo incentivo aos companheiros, respeito com os

treinadores, com adversários e com a arbitragem (MACHADO, 2012). Entendemos ainda que - se tratado como conteúdo de aula - o *fair play* pode ser estimulado junto às inúmeras situações inerentes à prática esportiva, como, por exemplo, ao ser solidário ao adversário que se machucou ou sendo honesto no cumprimento das regras do jogo. A partir de princípios como o *fair play*, podem ser trabalhados valores como a honra, lealdade e o respeito (MONTAGNER, 2015).

Para compreender o que são os valores e como estes se manifestam e influenciam o comportamento das pessoas, buscou-se sustentação em definições conceituais oriundas do campo da psicologia, mais precisamente, nos pensamentos do psicólogo Milton Rokeach (1968). Em seus estudos, Rokeach (1968) identificou que os valores podem ser compreendidos e interpretados como a concepção central daquilo que é desejável para um indivíduo, bem como para a sociedade em que ele se insere. Para Rokeach (1968) os valores são crenças duradouras que influenciam as escolhas e modos de condutas de cada um, pois quando internalizados, se tornam, de maneira consciente ou inconsciente, um padrão ou um critério para orientar as ações, para desenvolver e manter atitudes em relação a objetos e situações relevantes, para justificar ações e atitudes próprias e de outrem, para moralmente julgar a si mesmo e aos outros e por se comparar com os outros.

Segundo Saldanha *et al.* (2014), o desenvolvimento dos valores é fruto das experiências e relações em que o jovem se envolve, e o esporte surge como um espaço para o desenvolvimento social e formação do caráter, visto que da prática esportiva surgem inúmeras situações que envolvem regras, padrões e o “dever de se portar” (p. 68), abordando questões que vão além do jogo. Joaquim, Hiram e Montagner (2008) apresentam que os valores humanos representam o comportamento relacional do indivíduo consigo mesmo (ex. auto-estima, superação, coragem, motivação) e com o ambiente (ex. respeito às regras e diferenças, cooperação, trabalho em equipe, solidariedade).

Machado, Galatti e Paes (2015), apresentam que professores e treinadores devem criar oportunidades para que os alunos vivenciem, por exemplo, a “troca de papéis”, em situações em que estes precisem “colocarem-se no lugar dos outros”. Essa capacidade de perceber e valorizar os pensamentos e sentimentos dos outros está relacionada com o valor da empatia (MILISTETD *et al.*, 2020). Segundo Santana (2005), o processo de educação por meio do esporte envolve diferentes cenários e personagens e reconhecê-los, criando oportunidades para o aluno “sentir na pele os dois lados de uma questão”, unindo o raciocínio às suas emoções,

umenta as possibilidades do aprendizado (JOAQUIM; HIRAMA; MONTAGNER, 2008, p. 547).

E OS CONTEÚDOS SOCIOEDUCATIVOS NA PRÁTICA?

Evidências empíricas científicas acerca do tratamento pedagógico dos processos de ensino-vivência-aprendizagem representam uma das lacunas, já relatadas anteriormente, e confirmadas por esta revisão. No entanto, apesar de poucos exemplos práticos em estudos de intervenção balizados nos conceitos, aqui definidos, da Pedagogia do Esporte e do referencial socioeducativo, identificamos que as discussões e o estímulo intencional aos princípios e valores junto às atividades esportivas, são mencionados como estratégias positivas.

A discussão e o diálogo têm sido tratados como uma possibilidade concreta de intervenção pedagógica para o ensino de valores e atitudes (BERGER; GINCIENE; LEONARDI, 2020, GALATTI *et al.*, 2008, RODRIGUES; DARIDO, 2006.). Na Pedagogia do Esporte, essas discussões são tratadas como momentos que possibilitam a “construção e transformação de valores” (FERREIRA; GALATTI; PAES, 2006, p.6), oportunizando ainda, por exemplo, que sejam desenvolvidas reflexões acerca de diversos conflitos morais ocorridos durante as atividades, como brigas, ações excludentes e ações preconceituosas de toda natureza (FERREIRA, 2009, GACHET; LEONARDI; PRODÓCIMO, 2017), convertendo situações adversas em momentos ricos para o aprendizado (GALATTI *et al.*, 2008).

O estudo realizado por Berger, Ginciene e Leonardi (2020), identificou que treinadores esportivos utilizam o diálogo como ferramenta para o ensino de princípios, valores, e outros temas transversais relevantes para a formação do cidadão, desenvolvendo esses conteúdos, muitas vezes em situações deslocadas da atividades esportivas, em conversas pré/pós treino, estimulando leituras, promovendo palestras e conversando individualmente sobre temáticas como desempenho escolar e relações familiares. Porém, segundo alertam Araújo e Aquino (2001, p. 15 *apud* HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015) os valores estimulados a partir do diálogo dependem também da “qualidade das trocas que são estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive”. Segundo Montagner (2015), trabalhar apenas com conceitos parece ser insuficiente para contribuir para o ensino de atitudes e comportamentos positivos. Para o autor, é necessário desenvolver estratégias para que os alunos vivenciem os conceitos discutidos, se responsabilizem pelas consequências de suas atitudes,

sentindo na pele os dois lados das questões. Desta maneira, ao unir o raciocínio às emoções, Montagner (2015) entende que aumentam as possibilidades de aprendizado, respeitando a complexidade de cada questão e tratando cada conteúdo com a profundidade que exige. De acordo, Freire e Scaglia (2003) comentam que o aluno só poderá aprender sobre autonomia, por meio de atitudes autônomas, sendo autônomo.

Portanto, compreendemos que o diálogo e as discussões são ferramentas importantes para o ensino dos princípios e valores, mas não devem ser utilizadas apenas de forma isolada. Apesar de não identificarmos estudos de intervenção para a avaliação destas questões, existe na literatura um coletivo de autores que defendem a utilização dos jogos como estratégia para o desenvolvimento de diversos elementos da formação dos jovens, entre os quais, os conteúdos socioeducativos (BETTEGA *et al.*, 2015, FREIRE; SCAGLIA, 2003; VENDITTI JÚNIOR; SOUSA, 2008).

Portanto, entendemos que os princípios e valores precisam ser abordados em situações de diálogo e discussão, em um ambiente positivo e favorável para a construção de relações e vivências junto à prática esportiva, nas quais estes elementos se manifestam intencionalmente. Entende-se portanto, que a assimilação de um conteúdo socioeducativo exige a conexão entre o movimento, o pensamento e o sentimento (LEONARDI *et al.*, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, objetivamos revisar a literatura relacionada a Pedagogia do Esporte, mais precisamente, aos elementos do referencial socioeducativo, e ao ensino de princípios e valores por meio do esporte, com a intenção de descrever a produção científica, e indicar possíveis caminhos, tanto para a atuação prática de professores e treinadores, quanto para a estudos futuros. Este processo foi desenvolvido com a intenção de, conforme indica Kuhn (2006), analisar e pensar o desenvolvimento científico “a partir de algo, e não como evolução em direção a algo” (p. 123). Portanto, partimos da identificação daquilo que “já construído”, para definirmos os possíveis novos rumos para as pesquisas que envolvem os conteúdos socioeducativos e o esporte.

Diante disso, outra pretensão desta pesquisa foi criar um documento que oportuniza a visualização de ensino-vivência-aprendizagem dos conteúdos socioeducativos como um todo, ao dialogar com questões acerca das definições dos conteúdos, da criação da proposta

pedagógica e da construção do ambiente, indicar possíveis cuidados metodológicos e apresentar alguns exemplos práticos. Na literatura, identificamos que as questões relacionadas ao referencial socioeducativo e o ensino de valores e princípios, são tratados como elementos secundários e complementares de diversas pesquisas, justificando assim, o valor deste artigo.

Entendemos que os princípios e os valores estarão sempre interligados e a intervenção do professor precisa ocorrer tanto ao desenvolver uma consciência coletiva positiva frente aos acontecimentos do esporte, quanto ao ensinar e oportunizar a vivências de valores específicos. Destacamos que a criação de um ambiente favorável para construção de relações, somado ao ensino intencional de conteúdos socioeducativos relevantes para a prática esportiva e para a vida dos alunos a quem se destina a intervenção, são estratégias pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento e formação do cidadão.

Buscando prezar pelo diálogo entre teoria e práxis e pela garantia da intencionalidade (FERREIRA, 2009) - princípios da Pedagogia do Esporte – de acordo com as referências apresentadas neste artigo, indicamos possibilidades para o planejamento, organização e atuação prática junto aos dos processo de ensino-vivência-aprendizagem dos conteúdos socioeducativos. Destacamos, que a intencionalidade do professor/treinador deve refletir, por exemplo, na estruturação da proposta:

- na definição dos princípios estruturais do projeto (ex. coeducação e participação) (PAES; BALBINO, 2009, TUBINO, 2010);
- na identificação de valores relevantes para a realidade em que o projeto se insere (MONTAGNER, 2015);
- no desenvolvimento de uma consciência coletiva positiva junto à prática esportiva (ex. cooperação e *fair play*);

E na atuação prática:

- na criação de momentos para dar voz ao aluno na a construção das aulas e ao longo das vivências (FERREIRA, 2009, GACHET; LEONARDI; PRODÓCIMO, 2017);
- na conscientização do aluno sobre o tema/conteúdo que se ensina (GACHET; LEONARDI; PRODOCIMO, 2017);
- na articulação entre o diálogo e vivências esportivas o desenvolvimento de conteúdos socioeducativos (BERGER; GINCIENE; LEONARDI, 2020);
- no tratamento pedagógico dos elementos competitivos e cooperativos das modalidade

(GACHET; LEONARDI; PRODÓCIMO, 2017);

- na utilização de jogos e brincadeiras como recurso para o ensino e construção de relações (BETTEGA *et al.*, 2015, FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005, PAES, BALBINO, 2009); e
- na articulação constante entre as experiências vivenciadas dentro do ambiente esportivo com os demais ambientes da vida (GACHET; LEONARDI; PRODÓCIMO, 2017, HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015);

Destacamos ainda, além da organização, sistematização e aplicação, a necessidade de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem relacionados aos conteúdos socioeducativos, sugerindo a possibilidade da realização de grupos focais (GACHET; LEONARDI; PRODÓCIMO, 2017, MACHADO; GALATTI; PAES, 2015); da utilização de jornais reflexivos (MARTTINEN *et al.*, 2019) e/ou questionários (NEWMAN; ANDERSON-BUTCHER; AMOROSE, 2018). Porém, alertamos que estas recomendações podem ser utilizadas de forma gradual, respeitando as particularidades de cada contexto e público alvo.

Identificamos uma base teórica consistente, a qual responde, principalmente, questões relacionadas a “o que ensinar” e a estruturação teórica deste processo. No entanto, conforme objetivo deste artigo, lacunas foram identificadas, principalmente em referência a pesquisas aplicadas e evidências empíricas sobre os processos de ensino-vivência-aprendizagem dos conteúdos socioeducativos. Diante dos achados desta revisão, anunciamos a necessidade de que pesquisas futuras: a) desenvolvam intervenções para avaliar os processos de ensino, as vivências e as aprendizagens, junto aos conteúdos socioeducativos; b) busquem compreender mais sobre as relações entre os aprendizados do esporte e a manifestação destes na vida dos jovens; c) olhem especificamente para processo de ensino-vivência-aprendizagem um princípio/valor específico; d) ampliem o diálogo sobre as relações intra/interpessoais que se constroem junto ao esporte e sua influência no desenvolvimento dos conteúdos socioeducativos; e) analisem a aplicação dos aprendizados do esporte na escola, na família, e em outros ambientes; f) avaliem longitudinalmente, os efeitos dos aprendizados do esporte na vida das crianças e adolescentes, bem como sua repercussão anos após as vivências.

Importante ressaltar ao leitor, que nenhuma das temáticas aqui tratadas se encerra nas discussões e considerações apresentadas. Há na literatura outros estudos que tratam acerca do ensino de valores no contexto nacional, porém, sem vínculo direto com a Pedagogia do Esporte (CIAMPOLINI *et al.*, 2020b, GINCIENE; MATTHIESEN, 2018). Por fim, consideramos

importante evidenciar que apesar que sustentarmos nossas discussões na “superação da esfera motora” e na necessidade de ensinar mais do que esporte (FREIRE, 2003), consideramos que os elementos técnico-táticos e histórico-culturais devem estar inseridos, também com intencionalidade, junto à este processo.

REFERÊNCIAS

BALBINO, Hermes, Ferreira. **Jogos Desportivos Coletivos e os Estímulos das Inteligências Múltiplas: Bases para uma Proposta em Pedagogia do Esporte**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP, 2001.

BERGER, Artur Goulart; GINCIENE, Guy; LEONARDI, Thiago José. Pedagogia do Esporte: Diálogos entre a teoria e a Prática. **Revista Movimento**. Porto Alegre, 2020.

BETTEGA, Otávio Baggiotto; PRESTES, Marcelo Freitas; LOPES, Charles Ricardo; GALATTI, Larissa Rafaela. Pedagogia do esporte: o jogo como balizador na iniciação ao futsal. **Pensar a Prática**, p. 487-501, 2015.

COLL, C *et al.* **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, p. 51-75, 2012.

DICTIONARY, Oxford English. Oxford english dictionary. **Simpson, JA & Weiner, ESC**, online. Acesso em: Janeiro/2021.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, p. 45-60, 2009. *In:* De ROSE, Junior. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2º edição, 2009.

FERREIRA, Henrique Barcelos.; GALATTI, Larissa Rafaela.; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte: Considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. *In:* PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 123 – 136.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: estrutura pedagógica para o processo de iniciação esportiva na ótica de especialistas na temática**. 2015. 232 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, João. Batista; SCAGLIA, Alcides. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GACHET, Edgar; LEONARDI, Thiago J. ; PRODÓCIMO, Elaine. Influência de uma proposta de Futsal na manifestação de violência entre crianças. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. p. 53-67, 2017.

GALATTI, Larissa Rafaela.; FERREIRA, Herique Barcelos.; da SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves.; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, v. 6, p. 397-408, 2008.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GALATTI, L. R. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, 2017.

GAYA, Adroaldo. **Projetos de Pesquisa Científica e Pedagógica: O Desafio da Iniciação Científica**. (Adroaldo Gaya e colaboradores). Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki., JOAQUIM, Cássia dos Santos.; MONTAGNER, Paulo Cezar. Esporte e construção da personalidade moral: impressões de jovens em projetos socioesportivos. **Educación Física y Deporte**, v. 34, n. 2, p. 525-553, 2015. doi: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n2a10>.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo César. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 34, n. 1, p. 149-164, 2012.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; JOAQUIM, Cássia dos Santos; COSTA, R. R.; MONTAGNER, Paulo C. Propostas interacionistas em pedagogia do esporte: aproximações e características. **Conexões**, v. 12, n. 4, p. 51-68, 2014.

LEONARDI, Thiago José.; GALATTI, Larissa Rafaela.; PAES, Roberto Rodrigues.; SEOANE, Antônio Montero. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58, ago. 2014.

LEONARDI, T. J.; BERGER, A. G.; REVERDITO, R. S. Esporte contemporâneo e os novos desafios à pedagogia do esporte. In: **Esporte e sociedade: um olhar a partir da globalização**. São Paulo, SP: Iea/USP, 2019. p. 254-269. 2019.

MACHADO, Gisele Viola. **Pedagogia do esporte: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MACHADO, Gisele Viola.; GALATTI, Larissa Rafaela.; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, abr./jun. de 2015.

MESQUITA, Isabel. Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In: TANI, G; BENTO, Jorge. Olímpio; PETERSEN, R. D. (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Guanabara Koogan, 2006. p. 327-344.

MILISTETD, Michel; CIAMPOLINI, Vitor; PALHETA, Carlos Ewerton; ANELO, Jairo Milistetd et al. Coleção Cadernos do Treinador: **Desenvolvimento Positivo de Jovens** - 1ª ed.

– Florianópolis, Santa Catarina, 68 p. 2020. Disponível em :
<https://lapeufsc.wixsite.com/lapeufsc/nossa-biblioteca>

MONTAGNER, Paulo Cesar. **Estudos em pedagogia do esporte de crianças e jovens: análises, olhares e desafios teóricos**. 2015. 1 recurso online (p. 188) Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

PAES, Roberto. Rodrigues. **Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. 1996. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

PAES, Roberto Rodrigues.; MONTAGNER, Paulo Cezar.; FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 120, 2009.

PAES, Roberto Rodrigues.; BALBINO, Hermes Ferreira. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: De ROSE, Junior. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2º edição, 2009. p. 73-84.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educación física moderna**. Andaluçia: Unisport. 1987.

ROKEACH, Milton. A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems 1. **Journal of social issues**, v. 24, n. 1, p. 13-33, 1968.

SALDANHA, Ricardo Pedrozo et al. Valores, Atitudes e Comportamento no Esporte, e a Contribuição para o Desenvolvimento Moral de Crianças E Jovens. In: GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares. **Esporte educacional e qualidade de vida para crianças e adolescentes**. Curitiba: CRV, 2014. p. 67-86.

SANTANA, Wilton. C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. PAES, RR; BALBINO, HF. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 1-24, 2005.

SANTOS, Antônio Roberto Rocha. Espírito esportivo–fair play e a prática de esportes. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, n. 4, 2005.

SCAGLIA, Alcides. J. **Reflexões Preliminares Acerca da Pedagogia do Esporte**. In: Revista E. Sesc, São Paulo. 2008.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. 2010.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens; SOUSA, Marlus Alexandre. Tornando o" Jogo Possível": Reflexões Sobre a Pedagogia do Esporte, os Fundamentos dos Jogos Desportivos Coletivos e a Aprendizagem. **Pensar à prática**, v. 11, n. 1, p. 47-58, 2008.

CAPÍTULO 3

Artigo II

DO ESPORTE PARA A VIDA: INTERLOCUÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DO ESPORTE E O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS

RESUMO

O potencial educativo do esporte desperta a atenção de pesquisadores e professores pelo mundo todo. No Brasil, a Pedagogia do Esporte é a área das Ciências do Esporte em que as possibilidades intencionais para a formação integral dos jovens é assunto tratado, enquanto no contexto internacional, identificamos que a atenção a esta temática está vinculada ao Desenvolvimento Positivo de Jovens. Este artigo tem como objetivo, identificar e discutir as possíveis relações e distanciamentos entre os conceitos fundamentais da Pedagogia do Esporte e do Desenvolvimento Positivo de Jovens, colaborando para compreendermos mais sobre a utilização do esporte como meio capaz de contribuir com a formação de cidadãos. Com base na técnica de pesquisa de revisão narrativa da literatura, identificamos semelhanças nas propostas no que diz respeito à valorização dos potenciais das crianças e jovens, a intencionalidade das ações pedagógicas, e aos objetivos e conteúdos ensinados com a intenção de influenciar positivamente a vida dos envolvidos. Percebemos, ainda, que a produção científica do Desenvolvimento Positivo de Jovens, “amplia” as reflexões frente a alguns conceitos, no que diz respeito ao tratamento dos conteúdos na forma de habilidades para a vida e na possibilidade de construção deste conhecimento por meio de uma abordagem implícita. Por fim, confirmamos a possibilidade da realização de discussões envolvendo referências de ambas as vertentes, porém, com atenção para as possíveis influências dos variados contextos envolvidos. Recomendações para futuros estudos na Pedagogia do Esporte são apresentadas.

Palavras-Chave: Pedagogia do Esporte. Desenvolvimento Positivo de Jovens. Habilidades para a Vida. Valores. Atividade Física. Esporte.

INTRODUÇÃO

O esporte tem sido objeto de estudo em diferentes áreas da ciência, como a biologia, a antropologia, a medicina, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, entre outras (GALATTI *et al.*, 2014). Em meio às inúmeras temáticas discutidas, o potencial para contribuir com a educação e a formação humana têm recebido destaque (BENTO, 2006, MACHADO, 2012, SCAGLIA, 2009). Entende-se que por meio das práticas esportivas é possível ensinar muito mais que esporte (FREIRE, 2003) e contribuir para a formação da cidadania (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

A Pedagogia do Esporte surge como a área das Ciências do Esporte responsável por desenvolver um “conhecimento significativo a respeito da organização, das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos” (GALATTI *et al.*, 2014, p. 153). Além disso, os autores acrescentam que é objetivo da Pedagogia do Esporte, organizar e orientar o tratamento intencional dos processos que envolvem o ensino, a vivência e a aprendizagem e do treinamento esportivo. Machado, Galatti e Paes (2015, p. 425), indicam que, ao projetar contribuir com o desenvolvimento da cidadania, “faz-se necessário que professores/técnicos pautem aulas e treinamentos com equilíbrio dos três referenciais”.

Os referenciais da Pedagogia do Esporte, propostos inicialmente por Paes (1996), e ampliados por Machado (2012), e Machado, Galatti e Paes (2014, 2015), podem ser definidos como uma referência para organização dos conteúdos e das ações intencionais de professores/treinadores. Com base no referencial técnico-tático, tem-se uma orientação para o desenvolvimento de questões motoras, físicas, fundamentos e sistemas e estratégias de cada modalidade. Já o referencial histórico-cultural, auxilia na identificação e definição de ações relacionadas a história do esporte e das modalidades, a evolução das regras, participação da mídia, *etc.* (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). No referencial socioeducativo, foco do presente artigo, o trato intencional de conteúdos como princípios, valores, modos de comportamento e o estímulo à cidadania, são temáticas abordadas. Neste referencial, sugere-se ainda que seja dada atenção para a criação de um ambiente positivo para o desenvolvimento de relações intra e inter pessoais, oportunizando que os alunos vivenciem diferentes papéis, fazendo relações constantes entre o que se vivencia e aprende junto ao esporte, com a vida em comunidade (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

No entanto, apesar do destaque atribuído aos objetivos socioeducativos, poucas evidências sobre como se desenvolve o aprendizado desses conteúdos junto ao esporte são

identificadas na literatura (RUFINO; DARIDO, 2011, GINCIENE; MATTHIESEN, 2018, BARROSO, 2009). Os raros estudos que olham especificamente para o referencial socioeducativo e apresentam resultados sustentados em evidências empíricas, anunciam a dificuldade em traduzir os objetivos socioeducativos - valorizados pelos gestores e professores/treinadores dos projetos - em uma prática com ações intencionais junto ao esporte (BERGER; GINCIENE; LEONARDI, 2020, GACHET; LEONARDI; PRODÓCIMO, 2017, MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

Outra área da ciência que utiliza o esporte como meio para o ensino de valores visando a formação de crianças e adolescentes para a vida, é o Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ). Sustentado pelos conceitos da Psicologia Positiva, o DPJ surge como uma abordagem social que deixa de visualizar as pessoas como um problema para se resolver (ex. consumo de drogas, violência), para tratá-las partir dos seus potenciais de desenvolvimento (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; HOLT; NEELY, 2011). Ou seja, objetivando capacitar os indivíduos a ter uma vida saudável, satisfatória e produtiva, e relacionar-se com a cultura e com a sociedade (HOLT; NEELY, 2011 *apud* HAMILTON; PITTMAN; HAMILTON, 2004), as teorias que fundamentam o DPJ estão baseadas em uma perspectiva de valorização da juventude/adolescência, direcionando o olhar para as competências, interesses, virtudes, talentos e contribuições deste grupo que favoreçam o bem estar individual e social (LERNER *et al.*, 2005, DAMON *et al.*, 2004, REVERDITO *et al.*, 2020).

Revisando a literatura vinculada ao DPJ por meio do esporte, é perceptível a densidade da produção científica de estudos de intervenção em projetos esportivos, os quais contribuem, a partir de dados empíricos, com a aproximação teórico-prática do tratamento dos conteúdos socioeducativos (CIAMPOLINI *et al.*, 2020b, FULLER *et al.*, 2013, HOLT *et al.*, 2017, NEWMANN *et al.*, 2020, WALDRON, 2007, 2009, WALSH; OZAETA; WRIGHT, 2010, WHITLEY *et al.*, 2017, 2019, WEISS *et al.*, 2013, 2019, WILLIAMS *et al.*, 2020).

Percebendo que o ensino de conteúdos socioeducativos objetivando o desenvolvimento e formação para a vida por meio do esporte é uma temática abordada na Pedagogia do Esporte e no DPJ, o presente artigo foi desenvolvido com base na técnica de pesquisa de revisão narrativa da literatura (SBRUZZI, 2016), com o objetivo de descrever e analisar as interfaces entre os conceitos da Pedagogia do Esporte e do DPJ. Entendemos que tal proposta se justifica pela necessidade de que pesquisas na Pedagogia do Esporte busquem o diálogo com outras teorias e contextos (LEONARDI; BERGER; REVERDITO, 2019, PAES, 1996). Portanto, este

artigo foi desenvolvido sustentados pela hipótese de que, confirmando as possibilidades de diálogos e alertando para os eventuais distanciamentos entre os dois ambientes teóricos, será possível contribuir para ampliar o “estado atual da arte” (ELIAS *et al.*, 2012, p. 50) e ainda, fortalecer as discussões científicas nacionais e internacionais.

PEDAGOGIA DO ESPORTE

Diferentes áreas do conhecimento abordam o esporte como objeto de estudo e intervenção, dentre as quais a Pedagogia (GALATTI *et al.*, 2014, MACHADO, 2012). Da crescente preocupação com a “qualidade da formação do ser humano” (MATOS; GRAÇA, 2016, p. 55) surge a necessidade de se responder a múltiplos questionamentos acerca do tratamento dos processos de ensino, vivência e aprendizagem esportiva para este fim. Para isso, as contribuições da Pedagogia ganham destaque (GALATTI *et al.*, 2014), visto que a função do pedagogo e as discussões neste âmbito da ciência, não estão relacionadas apenas com a condução do aluno para o aprendizado, mas também, com a necessidade de percebê-lo como o personagem central, que constrói e possibilita o processo de ensino, vivência e aprendizagem, junto às práticas esportivas ou qualquer outro ambiente educativo (MACHADO, 2012, REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; GALATTI *et al.*, 2014).

Relacionar a Pedagogia como área da ciência que investiga o objeto esporte foi algo inovador e culminou com o surgimento da Pedagogia do Esporte (MATOS; GRAÇA, 2016). Esse olhar ampliado para a educação por meio do esporte, de acordo com Matos e Graça (2016), teve origem em Portugal, em um movimento protagonizado pelo professor Jorge Olímpio Bento, que, motivado pela preocupação com qualidade da “formação do ser humano”, conduziu a quebra de um paradigma, transformando uma educação física ligada a um saber profissional, em um “paradigma emergente da Pedagogia do Esporte, disciplina científica pertencente ao cosmos da ciência” (MATOS; GRAÇA, 2016, p. 55-56). Portanto, a relação entre Pedagogia e esporte se estabelece com a perspectiva de contribuir com a “formação e a educação do homem, não somente em seus aspectos motores, mas também em questões morais, sociais, afetivas, e cognitivas, visando uma sociedade coletiva” (MACHADO, 2012, p. 37).

A partir deste diálogo, a Pedagogia do Esporte se constitui como a área das Ciências do Esporte, responsável pelo tratamento das questões que se relacionam com os processos de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento de modalidades esportivas (GALATTI *et al.*,

2014, MACHADO, 2012, PAES, 1996.). É, portanto, o campo de estudos que tem o objetivo de contribuir para organizar, sistematizar, refletir, avaliar e criticar as práticas esportivas, buscando estudar as possibilidades e garantir a intencionalidade daquilo que se ensina por meio do movimento, do jogo e do esporte (FERREIRA, 2009, MACHADO, 2012, MACHADO, GALATTI; PAES, 2015, PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009).

No entanto, Paes e Balbino (2009, p. 80) alertam que “por si só, o esporte não faz milagre”, sinalizando a necessidade de se dar um tratamento pedagógico adequado para aquilo que se intenciona ensinar. A qualidade da experiência vivenciada pelos alunos, é, com base nas ideias de Ferreira (2009, 2015), fruto da intencionalidade das ações do professor/treinador, ou seja, “a participação no esporte não é em si mesma, positiva ou negativa”, visto que depende diretamente dos objetivos e do tratamento intencional destes conteúdos (FERREIRA, 2009, p. 36). Portanto destacamos a intencionalidade pedagógica como um dos pilares fundamentais da Pedagogia do Esporte (FERREIRA, 2009, 2015, MACHADO, 2012, PAES; BALBINO, 2009). “Falar de educação por meio do esporte é, portanto, falar de intencionalidade de educar”, comentam Gachet, Leonardi e Prodócimo (2017, p. 56), ilustrando a necessidade de se investigar meios para garantir o atendimento aos propósitos objetivados, bem como, a funcionalidade da atuação pedagógica (FERREIRA, 2009; LEONARDI; BERGER; REVERDITO, 2019).

Para isso, uma das funções essenciais da Pedagogia do Esporte, é a busca constante por relacionar e aproximar a teoria e a prática - práxis (MATOS, 2006 *apud* FERREIRA, 2009). Com base nos pensamentos de Matos (2006), Ferreira (2009) comenta que a relação que se desenvolve na Pedagogia do Esporte entre teoria e práxis é dependente e complementar, combinação que auxilia a evitar “arbitrariedades, reducionismos e práticas rotineiras e equivocadas” (FERREIRA, 2009, p. 39). No entanto, de acordo com a revisão desenvolvida por Rufino e Darido, as publicações de oito periódicos brasileiros de Educação Física, entre os anos de 2000 e 2009, apresenta que apenas apenas 52 dos 2.378 estudos publicados estavam vinculados à Pedagogia do Esporte e os valores e atitudes - temática central do presente artigo - foram conteúdos abordados em apenas 11% destes. Ou seja, em concordância com Rodrigues e Darido (2013), percebe-se que o referencial socioeducativo tem sido deixado em segundo plano, enquanto estudos dentro da Pedagogia do Esporte vem privilegiando as pesquisas relacionadas aos conteúdos técnico-táticos.

A título de exemplo, ao olhar para o tratamento pedagógico dos conteúdos

socioeducativos - princípios, valores e modos de comportamento - citamos a investigação de Machado, Galatti e Paes (2015), a qual concluiu que professores de projetos socioesportivos, apesar de apresentarem o ensino de valores e a formação da cidadania como os grandes objetivos das aulas, na prática, não relataram estratégias para o tratamento deles, indicando que a intencionalidade das ações se dava principalmente junto aos conteúdos técnico-táticos. Berger, Ginciene e Leonardi (2020) chegaram a conclusões semelhantes. De acordo com os autores, as ações intencionais para o tratamento pedagógico dos conteúdos socioeducativos, em dois projetos esportivos, estavam vinculadas aos momentos de diálogo e a estratégias não-esportivas, como palestras, viagens, leituras e discussões. Já Gachet, Leonardi, Leonardi e Prodócimo (2017) conduziram uma intervenção onde o ensino intencional de valores e atitudes por meio do esporte resultou na redução de comportamentos violentos dos alunos. Percebemos, portanto, que a intencionalidade pedagógica para o ensino de princípios e valores que contribuem para a formação da cidadania, ainda carece ser melhor compreendida, visto que o processo de ensino pode ser potencializado se as propostas forem intencionalmente planejadas e articuladas (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, p. 415).

No entanto, a estrutura teórica da Pedagogia do Esporte é consistente e oferece possibilidades intencionais para o trato dos conteúdos vinculados ao referencial socioeducativo. Conforme indicam Machado, Galatti e Paes (2014, 2015), o referencial socioeducativo anuncia os princípios, valores, modos de comportamento como os conteúdos que podem contribuir para o estímulo à cidadania, e oferece estratégias para o tratamento destes. Uma das orientações está relacionada à criação de um ambiente positivo para o desenvolvimento de relações intra e interpessoal, e ao desenvolvimento de oportunidades para que os alunos vivenciem diferentes papéis (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

Para a construção de um ambiente favorável para a educação e formação por meio do esporte, Montagner (2015) argumenta a favor da construção da intervenção com base na realidade social, motivações e necessidades dos participantes, ensinando questões significativas. Bettega *et al.* (2015) destaca a necessidade de se buscar estimular o prazer pela prática esportiva, e indica que jogos e brincadeiras podem ser uma estratégia positiva para o desenvolvimento do ambiente. Paes (2008, p. 41), por exemplo, destaca que para melhor compreender e potencializar o convívio com fenômeno contemporâneo esporte, precisamos perceber que o “importante não é o jogo, mas aquele que joga” considerando que o sujeito que joga, não apenas se movimenta, mas pensa e tem sentimentos. Além disso, Paes (2008) destaca que o aluno deve ser tratado como o centro de todo processo de ensino-vivência-aprendizagem

esportiva. Leonardi *et al.* (2014) se atentam para estas três dimensões - movimento, sentimento e pensamento - inerentes à vivência esportiva, e indicam que a formação integral do sujeito pode se dar pelo trato pedagógico e articulação destas.

Ainda, com base nas orientações do referencial socioeducativo, é destacada a necessidade de se oportunizar o desenvolvimento de atividades e reflexões que relacionam constantemente o que se vivencia e aprende junto ao esporte, com a vida em comunidade (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). Para isso, Hirama, Joaquim e Montagem (2012), indicam que se deve oportunizar que os alunos vivenciem dilemas morais, para que possam ser refletidos, discutidos e resolvidos de forma consciente e intencional, oportunizando a transmissão destes aprendizados para além do esporte. Balbino (2001) e Ferreira, Galatti e Paes (2005), sinalizam a possibilidade de se desenvolver “metáforas para a vida”, criando oportunidades para se estimular características pessoais importantes para a resolução de problemas além do ambiente esportivo.

Percebemos, portanto, em concordância com relatos de outros estudos, que na literatura vinculada à Pedagogia do Esporte são raros os estudos em que investigações empíricas são desenvolvidas com o foco nos conteúdos socioeducativos (GACHET; LEONARDI; PRODÓCIMO, 2017, GINCIENE; MATHIESEN, 2014), fato que fortalece a necessidade de diálogo com outros contextos e teorias. Paes (1996) - um dos pesquisadores precursores da Pedagogia do Esporte no Brasil - indica a necessidade de se “conhecer diferentes abordagens [...] para compreender melhor como a Educação Física e o esporte vem sendo tratados no Brasil e no exterior”. Leonardi, Berger e Reverdito (2019) alertam para a necessidade de o pedagogo do esporte buscar constantemente o diálogo com diferentes abordagens e áreas do conhecimento, para assim complementar a sua atuação na busca pela educação e formação integral dos envolvidos. Portanto, partindo do pressuposto de que o esporte estará sempre vinculado a propostas educativas (PAES, 1996), sustentamos a possibilidade - e a necessidade - de aproximar diferentes ambientes científicos para discutir os processos que envolvem a educação por meio do esporte.

DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS

O DPJ é uma abordagem que intervém junto aos jovens, tendo como princípio, a valorização das virtudes e do potencial de desenvolvimento, característica inerente à vida de

toda criança e adolescente (LERNER *et al.*, 2005, DAMON *et al.*, 2004). Os conceitos do DPJ tem, atualmente, despertado o interesse crescente junto à Psicologia do Esporte, mas suas origens - conceituais e empíricas - são fruto da Psicologia Positiva, nos Estados Unidos (HOLT, 2008), com protagonismo do psicólogo Martin Seligman (HOLT; NEELY, 2011). Nas palavras de Seligman:

A psicologia não é apenas o estudo de doenças, fraquezas e danos; também é o estudo da força e da virtude. O tratamento não consiste apenas em consertar o que está errado; também está construindo o que é certo. A psicologia não trata apenas de doença ou saúde; é também sobre trabalho, educação, percepção, amor, crescimento e diversão (HOLT; NEELY, 2011, p. 4, tradução nossa).

Importante destacar que as origens do DPJ não estão diretamente relacionadas ao esporte, visto que diferentes atividades organizadas - artes, música, programas comunitários/voluntários, esporte - podem proporcionar oportunidades para contribuir com a formação dos jovens (LARSON *et al.*, 2007). Segundo Holt e Neely (2011), dentro da psicologia não são enfatizadas as atividades físicas e seus benefícios no DPJ, porém, apesar da nomenclatura ser recente, existe uma longa tradição no estudo do DPJ no esporte. Hellison, Martinek e Walsh (2008), comentam que os programas esportivos aparentam se encaixar naturalmente aos objetivos do DPJ e sua capacidade de gerar oportunidades para serem trabalhadas questões como o trabalho em equipe, resolução de conflitos, cooperação e liderança, têm sido utilizadas para atrair os jovens. Gould e Carson (2008) dão destaque para a forte motivação e o grande interesse das crianças e adolescentes na prática esportiva, razões pelas quais as atividades esportivas organizadas se constituem como uma forma viável de se trabalhar diversos valores e habilidades para a vida.

De acordo com Ciampolini *et al.* (2020a), as habilidades para a vida englobam um conjunto de aprendizados, conhecimentos, valores, atitudes e competências que, com base nas concepções de Danish *et al.* (2004), capacitam os jovens a ter sucesso em diversos ambientes da vida. De acordo com Gould e Carson (2008), as habilidades para a vida assimiladas junto ao esporte ganham sentido ao serem transferidas para as demais esferas da vida em comunidade. Ou seja, o ensino de uma habilidade para a vida só é concretizado quando este conhecimento/comportamento é manifestado em outros ambientes além do esporte (DANISH *et al.*, 2004, PAPACHARSIS *et al.*, 2005). Allen e Rhind (2018) alertam que a transferência ainda é uma temática recente e pouco compreendida.

A reflexão desenvolvida por Gould e Carson (2008), auxilia a compreender este

processo. Segundo os autores, ensinar um jovem atleta de basquete a respirar fundo e desenvolver a capacidade de se concentrar para executar um movimento de qualidade em meio às pressões que o jogo exerce, representa o desenvolvimento de uma habilidade socioemocional. No entanto, segundo os autores, esse aprendizado só se concretizará como uma habilidade para a vida, no momento em que essa técnica de respiração, capaz de regular o emocional, for aplicada ao realizar uma prova em alguma disciplina na escola, por exemplo. Percebe-se que ao tratar os conteúdos na forma de habilidades para a vida, surgem possibilidades para relacionar os aprendizados do esporte com as possíveis manifestações destes na vida dos jovens.

Porém, “não existe nada mágico no esporte” (DANISH *et al.*, 2004, THEOKAS *et al.*, 2008), e a intencionalidade das ações de professores e treinadores é uma temática presente na literatura do DPJ. Identificamos que o tratamento das habilidades para a vida se dá de duas formas: por meio de uma abordagem implícita ou explícita (BEAN *et al.*, 2018, HOLT *et al.*, 2017, TURNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). “Defensores” do tratamento explícito dos conteúdos, Danish *et al.* (2005), relatam que o ensino de habilidades para a vida não pode ser deixado ao acaso - “*skills must be taught, not caught*” (p. 54) -, assim como a transferência destes conteúdos para a vida. Ou seja, em uma abordagem explícita são desenvolvidas estratégias específicas para o ensino.

Já na abordagem implícita, entende-se que a influência do ambiente do DPJ, por meio da promoção de relacionamentos empáticos e interações positivas com adultos (treinadores/professores), com colegas e com pais solidários, contribui - suficientemente - para o desenvolvimento e transferência de habilidades para a vida (HOLT *et al.*, 2017, TURNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). Chinkov e Holt (2016) indicam que o aprendizado implícito de habilidades para a vida está baseado na ideia de que, enquanto os atletas estão adquirindo habilidades específicas do esporte, também podem aprender implicitamente habilidades que são benéficas em outras áreas da vida. Porém, é necessário ressaltar que o desenvolvimento implícito depende também da intencionalidade, por meio da construção de certas condições específicas junto ao ambiente, não podendo ser entendido como um processo automático (HOLT *et al.*, 2017; CHINKOV; HOLT, 2016).

Conforme indicam Holt *et al.* (2017), seja por meio de abordagens explícitas ou implícitas, a construção intencional de um ambiente favorável para o desenvolvimento das relações (ex. entre os pares, com treinadores, pela participação familiar no projeto, *etc.*),

representa parte fundamental da estruturação de programas que objetivam o desenvolvimento de jovens por meio do esporte.

Identificamos na literatura, uma considerável quantidade de estudos científicos direcionados a compreender acerca de diferentes elementos do processo de DPJ no esporte. Destacamos a existência de estudos de intervenção em projetos esportivos (WEISS *et al.*, 2013, 2019; NEWMANN *et al.*, 2020; FULLER *et al.*, 2013, WALSH; OZAETA. WRIGHT, 2010, WALDRON, 2007, 2009), e de revisões desenvolvidas em torno dos inúmeros questionamentos que surgem a partir do DPJ por meio do esporte (ex. WILLIAMS *et al.*, 2020, RIGONI *et al.*, 2017, WHITLEY *et al.*, 2017, 2019, HOLT *et al.*, 2017).

DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA DO ESPORTE E O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS

Após apresentar um panorama geral sobre cada ambiente teórico, a reflexão produzida neste item intenciona evidenciar as relações e possíveis distanciamentos entre as abordagens. Para isso, com base no objetivo central da formação para a vida - mais precisamente, no ensino de conteúdos socioeducativos e de habilidades para a vida - discutiremos inicialmente questões históricas e conceituais, avançando para o debate acerca da aplicação prática destas ideias, promovendo um diálogo entre a Pedagogia do Esporte e o DPJ.

Apesar de trajetórias históricas e bases teóricas diferentes, conforme mencionado nos itens anteriores, identificamos que tanto a Pedagogia do Esporte, quanto o DPJ por meio do esporte, foram desenvolvidos a partir das mudanças na forma de olhar para o jovem e para o esporte. A sustentação da Psicologia Positiva e da Pedagogia, refletem no desenvolvimento de abordagens nas quais as reflexões produzidas dão destaque para a valorização da criança e do jovem por meio de princípios e ações adotadas por professores, treinadores e gestores esportivos. A busca constante da Pedagogia do Esporte por dar um sentido mais humano para as práticas esportivas (BENTO, 2006), enaltecendo aquele que joga e não apenas o jogo (MACHADO, 2012, PAES, 1996), converge com o ideal de valorização da juventude/adolescência do DPJ, que também elege o aluno como elemento central do processo, dando destaque para suas competências, interesses, virtudes, talentos para o crescimento pessoal e social (DAMON *et al.*, 2004, REVERDITO *et al.*, 2020).

As habilidades para a vida e os conteúdos socioeducativos são abordados como

objetivos centrais do DPJ e da Pedagogia do Esporte, respectivamente. Percebemos que em ambas abordagens tem-se a intenção de “ensinar mais que esporte” (FREIRE, 2003), visto que a preocupação com a capacitação para os desafios da vida (GOULD; CARSON, 2008, HOLT; NEELY, 2011) e com a formação do cidadão (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015) são temáticas recorrentes. Entendemos que tanto a Pedagogia do Esporte, quanto o DPJ no esporte, “nascem” de uma combinação entre a necessidade de oferecer uma educação adequada para a formação de jovens cidadãos, a valorização das virtudes educativas do esporte para este fim, e as dúvidas de pesquisadores - de diversos ramos da ciência -, professores, treinadores e gestores esportivos sobre como potencializar a utilização do esporte como meio para a promoção da cidadania.

Identificamos, ainda, que a intencionalidade da prática se constituiu como um princípio fundamental das reflexões tanto no DPJ quanto na Pedagogia do Esporte. Conscientes de que efeitos negativos podem resultar da prática esportiva, e de que não existe nada mágico, entende-se, que as virtudes educativas do esporte estão diretamente vinculadas com a definição dos objetivos das práticas e ações do professor/treinador, ideia que baliza as pesquisas e as orientações para a intervenção prática em ambos os contextos científicos (FERREIRA, 2015, PARLEBÁS, 1987, THEOKAS *et al.*, 2008).

Ao olhar especificamente para a definição dos objetivos e possíveis ações intencionais para alcançá-los, na Pedagogia do Esporte percebemos e relatamos que é baixo o número de pesquisas destinadas a investigar de forma empírica tais questionamentos junto aos conteúdos socioeducativos (BARROSO, 2009, GINCIENE; MATHIENSEN, 2018, FREIRE; MARQUES; MIRANDA, 2016, RODRIGUES; DARIDO; PAES, 2013, RUFINO; DARIDO, 2011). No entanto, percebe-se uma consistência teórica relevante, fato que desperta a necessidade de estudos que busquem evidenciar a transição destes pensamentos para a prática. Já no DPJ, ilustramos a existência de uma maior quantidade de estudos empíricos (WEISS *et al.*, 2013, 2019; NEWMANN *et al.*, 2020; FULLER *et al.*, 2013, WALSH; OZAETA. WRIGHT, 2010, WALDRON, 2007, 2009), produção que reflete em uma maior densidade conceitual das temáticas que envolvem a teoria e a prática do ensino e aprendizagem das habilidades para a vida.

Na definição do conceito de habilidades para a vida, por exemplo, diferentes conteúdos socioeducativos estão inseridos (ex. valores, atitudes, competências) (CIAMPOLINI *et al.*, 2020a) e já está enraizada a necessidade da transferência destes aprendizados para a vida

(DANISH *et al.*, 2004). Dos conceitos que envolvem as habilidades para a vida se originam campos de estudo específicos, destinados a investigar, por exemplo, a transferência das habilidades para a vida, em pesquisas direcionadas a avaliar a efetividade das ações intencionais dos projetos e professores/treinadores para que os alunos levem os aprendizados do esporte para outras esferas da vida (ALLEN; RHIND, 2018), bem como o efeito destas decisões na vida dos jovens além do esporte (NEWMANN *et al.*, 2020).

Ainda, destacamos a existência de diferentes possibilidades para o tratamento das habilidades para a vida na prática. Diante disso, a efetividade das estratégias explícitas (BEAN; KENDELLEN; FORNERIS, 2015, ALLEN; RHIND, 2018, MARTTINEN *et al.*, 2019), implícitas (CHINKOV; HOLT, 2016), bem como a combinação destas metodologias (BEAN *et al.*, 2018, TURNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014) para a construção do planejamento, estruturação do ambiente e desenvolvimento de estratégias para o ensino de habilidades para a vida, são temáticas investigadas.

Percebemos, portanto, que a visualização dos conteúdos na forma de habilidades para a vida, a possibilidade do tratamento explícito ou implícito para o estímulo destes conteúdos, e as reflexões teórico-práticas acerca da transferência destes para a vida, como fruto de maiores reflexões e investigações científicas acerca da formação de jovens por meio do esporte. No entanto, apesar das lacunas identificadas na Pedagogia do Esporte, estas possibilidades são também valorizadas e mencionadas junto a esta literatura.

Seja tratando os conteúdos das aulas de esporte na forma de habilidades para a vida, ou como conteúdos socioeducativos (princípios e valores), em ambas abordagens é objetivado o ensino de valores relevantes para a vida além do esporte, indicando que são perspectivas que convergem na sua essência. Outra temática comum é a relação entre o que se vivencia no esporte e a manifestação destes aprendizados nas demais esferas da vida em comunidade. Apesar de na Pedagogia do Esporte essa relação ser uma temática investigada em poucos estudos (HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015, BALBINO, 2001, MONTAGNER, 2015), há na literatura orientações para que os pedagogos do esporte se atentem para o estabelecimento intencional deste vínculo entre o “que acontece na aula de esportes com a vida em comunidade” (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015, p. 407), e desenvolvam, por exemplo, “metáforas para a vida”, estimulando as reflexões e a visualização dos valores manifestados no esporte, também em outros ambientes (BALBINO, 2001).

Portanto, ao revisar a literatura direcionando o olhar para a o ensino de conteúdos

socioeducativos por meio do esporte, percebemos que enquanto no DPJ trocas constantes entre elementos teóricos e informações da prática regem o tratamento das produções científicas, na Pedagogia do Esporte, apesar de identificarmos princípios convergentes ao DPJ, ainda são reduzidas as evidências empíricas que dialogam com estes conceitos junto ao contexto nacional. Ou seja, percebemos que as investigações desenvolvidas em ambas as áreas possuem objetivos transversais, visto que intencionam compreender diferentes temáticas inerentes aos processos de ensino, de vivência, de aprendizagem e de transferência para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi realizado com o objetivo de identificar e discutir como os conceitos da Pedagogia do Esporte e do DPJ se relacionam e orientam a utilização do esporte como meio para contribuir com a formação de cidadãos. Os resultados deste ensaio teórico, contribuíram para indicar que é possível promover o diálogo entre as duas vertentes teóricas, visto que os princípios fundamentais que sustentam a Pedagogia do Esporte e o DPJ, convergem na sua essência. A construção de ambas perspectivas se origina da necessidade de fortalecer o cuidado aos jovens, olhando para suas virtudes e potenciais, e da valorização do esporte como meio para este fim. Especificamente sobre os processos de ensino objetivando a formação humana pela construção de aprendizados relevantes para a vida, o diálogo constante entre teoria e prática, a intencionalidade do planejamento e da atuação pedagógica, a valorização do aluno como elemento central do processo, e a construção de um ambiente rico em relações positivas, foram temas transversais identificados.

Assim, confirmamos a hipótese anunciada na introdução deste artigo, indicando ser possível utilizar referências produzidas no DPJ para sustentar propostas de pesquisa, resultados e discussões produzidas na Pedagogia do Esporte e vice-versa. Alertamos ainda quanto à maior densidade da produção científica do DPJ, possibilitando que questões como a visualização dos conteúdos do esporte na forma de ‘habilidades para a vida’, a “transferência” e o tratamento explícito e implícito do processo de ensino destes, como possibilidades a serem ampliadas e consideradas junto à futuras reflexões da Pedagogia do Esporte. Porém, alertamos para que o pesquisador esteja atento às particularidades do contexto em que se desenvolve cada análise.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Georgia; RHIND, Daniel. Taught not caught: exploring male adolescent experiences of explicitly transferring life skills from the sports hall into the classroom. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 2, p. 188-200, 2019.

BARROSO, André Luís Ruggiero. **Voleibol Escolar: Uma Proposta de Ensino nas Três Dimensões dos Conteúdos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade - Área da Pedagogia da Motricidade Humana) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2008.

BEAN, Corliss.; KENDELLEN, Kelsey; FORNERIS, Tanya. Moving beyond the gym: Exploring life skill transfer within a female physical activity-based life skills program. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, p. 274–290, 2016. doi: 10.1080/10413200.2015.1124155.

BEAN, Corliss.; KRAMERS, Sara.; FORNERIS, Tanya.; CAMIRÉ, Martin.. The Implicit/Explicit Continuum of Life Skills Development and Transfer, **Quest**, v. 70, n. 4, p. 456-470, 2018. doi: 10.1080/00336297.2018.1451348.

BENTO (a), Jorge Olimpio. **Desporto e Lusofonia: um Traço de União**. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 1º edição, 2006.

BERGER, Artur Goulart; GINCIENE, Guy; LEONARDI, Thiago José. Pedagogia do Esporte: Diálogos entre a teoria e a Prática. **Revista Movimento**. Porto Alegre, 2020.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, (1988). Art. 217, II. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em: 04/2020.

CHINKOV, Aleksandar E.; HOLT, Nicholas L. Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. **Journal of applied sport psychology**, v. 28, n. 2, p. 139-153, 2016.

CIAMPOLINI, Vitor; MILISTETD, Michel; KRAMERS, Sara; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O que são life skills e como integrá-las no esporte brasileiro para promover o desenvolvimento positivo de jovens?. **Journal of Physical Education**, v. 31, 2020a.

CIAMPOLINI, Vitor et al. Percepções sobre um projeto esportivo organizado para o desenvolvimento de habilidades para a vida. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 10, n. 1, 2020b.

DAMON, William. (2004) ‘What is positive youth development?’ **Annals of the American Academy**, 59: 13–24.

DANISH, Steven J.; FORNERIS, Tanya; WALLACE, Ian. Sport-based life skills programming in the schools. **Journal of Applied School Psychology**, v. 21, n. 2, p. 41-62, 2005.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-75, 2012.

ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues et al. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **SMAD, Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas**, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012

FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência aprendizagem da modalidade basquetebol**. 2009. 259 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: estrutura pedagógica para o processo de iniciação esportiva na ótica de especialistas na temática**. 2015. 232 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

FRASER-THOMAS, Jessica.; CÔTÉ, Jean.; DEAKIN, Janice. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. **Physical Education & Sport Pedagogy**. v. 10:1, p. 19–40, 2005. doi:10.1080/1740898042000334890.

FREIRE, Elisabete dos Santos.; MARQUES, Bruna Gabriela.; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. **Sport, Education and Society**. v. 23:5, p. 449-461, 2018. doi:10.1080/13573322.2016.1213715.

FREIRE, João. B.; SCAGLIA, Alcides. Educação como prática corporal. **São Paulo: Editora Saraiva**, 2003.

FULLER, Rhema D.; PERCY, Vernon E.; BRUENING, Jennifer E.; COTRUFO, Raymond J. Positive youth development: Minority male participation in a sport-based afterschool program in an urban environment. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 84, n. 4, p. 469–482, 2013. doi:10.1080/02701367.2013.839025

GACHET, Edgar; Thiago J. LEONARDI; Elaine PRODÓCIMO. Influência de uma proposta de Futsal na manifestação de violência entre crianças. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. p. 53-67, 2017.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do Esporte: O livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara. Estratégias para o ensino de valores na educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, jan./mar, 2018. doi: 10.5216/rpp.v21i1.44055.

GOULD, Daniel.; CARSON, Sara. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1:1, p. 58–78. 2008. doi: 10.1080/17509840701834573.

HELLISON, Don; MARTINEK, Tom; WALSH, Dave. Sport and responsible leadership among youth. In: HOLT, Nicholas L (ed.) **Positive youth development through sport**. Routledge, 2007. p. 63-74.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki., JOAQUIM, Cássia dos Santos.; MONTAGNER, Paulo Cezar. Esporte e construção da personalidade moral: impressões de jovens em projetos socioesportivos. **Educación Física y Deporte**, v. 34, n. 2, p. 525-553, 2015. doi: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n2a10>.

HOLT, Nicholas L. (ed.). **Positive youth development through sport**. London: Routledge, 2008.

HOLT, Nicholas L. et al. A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. **International review of sport and exercise psychology**, v. 10, n. 1, p. 1-49, 2017.

HOLT, Nicholas L.; NEELY, Kacey C. Positive Youth Development Through Sport: A Review. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 6, nº 2, 2011.

LARSON, W., PEARCE, N., SULLIVAN, P., LARRETT, R.L. Participation in youth programs as a catalyst for negotiation of family autonomy with connection. **Journal of youth and adolescence**, v. 36, n. 1, p. 31-45, 2007.

LEONARDI, Thiago José. **Pedagogia do esporte: pressupostos para uma teoria da avaliação da aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LEONARDI, Thiago José.; GALATTI, Larissa Rafaela.; PAES, Roberto Rodrigues.; SEOANE, Antônio Montero. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58, ago. 2014.

LEONARDI, T. J.; BERGER, A. G.; REVERDITO, R. S. Esporte contemporâneo e os novos desafios à pedagogia do esporte. In: **Esporte e sociedade: um olhar a partir da globalização**. São Paulo, SP: Iea/USP, 2019. p. 254-269. 2019.

LERNER, Richard M.; BRETANO, Cornelia.; DOWLING, Elisabeth M.; ANDERSON, Pamela. M. Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. **New Directions for Youth Development**, 2002. v. 95, p. 11–34. doi:10.1002/yd.14

LERNER, Richard M. et al. Youth Development Contributions of Fifth-Grade Adolescents : Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents. **The Journal of Early Adolescence**, v. 25:1, p. 17–71. 2005. doi:10.1177/0272431604272461.

LERNER, Richard M., DOWLING, Elisabeth. M.; ANDERSON, Pamela. M. Positive Youth Development: Thriving as the Basis of Personhood and Civil Society. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 172–180, 2003. doi:10.1207/s1532480xads0703_8

MACHADO, Gisele Viola. **Pedagogia do esporte: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

- MACHADO, Gisele Viola.; GALATTI, Larissa Rafaela.; PAES, Roberto Rodrigues. *Pedagogia do Esporte e o Referencial Histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. de 2014.
- MACHADO, Gisele Viola.; GALATTI, Larissa Rafaela.; PAES, Roberto Rodrigues. *Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, abr./jun. de 2015.
- MARTTINEN, Risto; JOHNSTON, Kelly; PHILIPS, SHaron; FREDRICK, Ray; MEZA, Brianna. REACH Harlem: young urban boys' experiences in an after-school PA positive youth development program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 24, n. 4, p. 373-389, 2019.
- MATOS, Zélia; GRAÇA, Amândio. Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. v.16, n.1, p. 52-64, 2006.
- MELO, Marcelo Paula de. A Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte no Rio de Janeiro: um debate sobre a relação lazer, esporte e escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 89-106, setembro/dezembro de 2005.
- NEWMAN, Tarkington J. Life skill development and transfer: "They're not just meant for playing sports". *Research on Social Work Practice*, v. 30, n. 6, p. 643-657, 2020.
- PAES, R. R. **Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. 1996. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- PAES, Roberto Rodrigues **Pedagogia do Esporte e o Jogo: considerações acerca do processo de ensino-vivência-aprendizagem**. In: Revista E. Sesc, São Paulo. 2008.
- PAES, Roberto Rodrigues.; BALBINO, Hermes Ferreira. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: De ROSE, Junior. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2º edição, 2009. p. 73-84.
- PAES, Roberto Rodrigues.; MONTAGNER, Paulo Cezar.; FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 120, 2009.
- PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educación física moderna**. Andaluçia: Unisport. 1987.
- PIERCE, Scott Pierce; GOULD, Daniel; CAMIRÉ, Martin. Definition and model of life skills transfer, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2017, v. 10, n. 1, p. 186-211, DOI: 10.1080/1750984X.2016.1199727.
- REVERDITO, Riller S., GALATTI, Larissa Rafaela.; SCAGLIA, Alcides J. PAES, Roberto Rodrigues. Youth participation in sport in a context of vulnerability: perception of positive and negative experiences. *E-balonmano.com Journal Sports Science*, v. 16, n. 1, p. 55-66, 2020.
- RIGONI, Patrícia Aparecida Gaion.; BELÉM, Isabella Caroline.; VIEIRA, Lenamar Florese. Revisão Sistemática Sobre o Impacto do Esporte no Desenvolvimento Positivo de Jovens Atletas de Rendimento. *Revista de Educação Física*, v. 28,, 2017.

- RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, v. 9, n. 2, p. 130-152, 2011.
- SANTOS, Marcel Ivan dos. Escola, Educação Física e juventude: caminhos para cidadania. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 154-170, 2015.
- SBRUZZI, Gracielly. Revisão Sistemática e Metanálise em Estudos Clínicos. p. 367-388. *In*: GAYA, Adroaldo. **Projetos de Pesquisa Científica e Pedagógica: O Desafio da Iniciação Científica**. (Adroaldo Gaya e colaboradores). Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016. Cap. 22, p. 367-388.
- 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.
- SCAGLIA, Alcides José. O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. **Campinas: Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003**.
- SELIGMAN, Martin. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, v. 55, p. 5-14, 2000.
- THEOKAS, Christina.; DANISH, Steven.; HODGE, Ken.; HEKE, Ihirangi.; FORNERIS, Tanya. (2008) Enhancing Life Skills Through Sport For Children And Youth. *In*: HOLT, Nicholas, (ed). . **Positive Youth Development Through Sport**. London: Routledge.2008. Cap. 6, p. 71-82.
- TURNIDGE, Jennifer; CÔTÉ, Jean; HANCOCK, David J. Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer?. **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014.
- WALDRON, Jennifer J. Influence of involvement in the girls on track program on early adolescent girls' self-perceptions. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 78, n. 5, p. 520-530, 2007.
- WALDRON, Jennifer J. Development of life skills and involvement in the girls on track program. **Women in Sport and Physical Activity Journal**, v. 18, n. 2, p. 60-73, 2009.
- WALSH, David S.; OZAETA, Jimmy; WRIGHT, Paul M. Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 1, p. 15-28, 2010.
- WEISS, Maureen R.; STUNTZ, Cheryl; BHALLA, Jennifer; BOLTER, Nicole; PIRCE, Melissa. 'More than a game': impact of The First Tee life skills programme on positive youth development: project introduction and Year 1 findings. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 5, n. 2, p. 214-244, 2013.
- WEISS, Maureen R.; KIPP, Lindsey; REICHER, Alison; ESPINOZA, Sarah; BOLTER, Nicole. Girls on the Run: Impact of a physical activity youth development program on psychosocial and behavioral outcomes. **Pediatric exercise science**, v. 31, n. 3, p. 330-340, 2019.

WHITLEY, Meredith A. et al. A systematic review of sport for development interventions across six global cities. **Sport Management Review**, v. 22, n. 2, p. 181-193, 2019.

WHITLEY, Meredith A.; MASSEY, W. V., CAMIRÉ, M., BOUTET, M.; BORBEE, A. . Sport-based youth development interventions in the United States: A systematic review. **BMC public health**, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2019.

CAPÍTULO 4

Artigo III

O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS POR MEIO DO ESPORTE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

RESUMO

O esporte tem sido tratado como um ambiente para o Desenvolvimento Positivo de Jovens. Porém, como utilizar o esporte como meio para este fim é uma questão que ainda precisa ser discutida. Diversos estudos têm sido desenvolvidos junto a projetos esportivos em ambientes de educação não-formal e compreender como são realizados e como potencializar futuras pesquisas, torna-se importante para consolidar conhecimentos e diminuir a distância entre a ciência e a prática. Diante do exposto, este artigo apresenta uma revisão sistemática, com o objetivo de descrever a produção científica relacionada à aplicação prática dos conceitos do DPJ em ambientes de educação não-formal e analisar como os participantes desses estudos percebem o aprendizado das habilidades para a vida. O processo sistemático de revisão foi desenvolvido em três etapas (Inclusão, Triagem e Elegibilidade), contendo avaliação pelo sistema PICOS e análise da qualidade das publicações. Quinze artigos foram aprovados após todas as etapas. Apresentamos um panorama geral sobre o desenvolvimento das pesquisas aplicadas junto ao DPJ no esporte e analisamos como as percepções dos jovens contribuíram para compreender sobre os processos de ensino e aprendizagem das habilidades para a vida. Recomendações metodológicas para a realização de futuros estudos são apresentadas.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Positivo de Jovens. Habilidades para a Vida. Esporte. Atividade Física.

INTRODUÇÃO

O Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ) é uma abordagem social que, ao olhar para a juventude, valoriza potenciais e virtudes a serem desenvolvidas (HOLT, 2008). Fundamentado em conceitos da psicologia positiva, o DPJ representa a quebra de um paradigma, momento em que se deixa de olhar para os jovens como um “problema a ser resolvido” (HOLT; NEELY, 2011; LERNER *et al.*, 2015), passando a valorizar as competências, interesses e contribuições que favoreçam o bem estar individual deste grupo e consequentemente, da sociedade (REVERDITO *et al.*, 2020). Segundo Lerner *et al.* (2005), todos os jovens têm capacidade para se desenvolver positivamente.

A infância e a adolescência são períodos marcados por uma série de eventos físicos e culturais significativos, que combinados, contribuem para o desenvolvimento motor (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013), para transformações físicas, psicológicas e sociais (STEINBERG, 1993 *apud* HOLT, 2008), e para o crescimento emocional (SAWYER *et al.*, 2018). Nesta idade, os jovens buscam aprovação e aceitação social, estar próximos dos amigos e realizar atividades pelo prazer das experiências que elas proporcionam, razões pelas quais vivenciam o esporte (WEISS, 2004). Larson e Verma (1999) relatam que, desde o século XX, o esporte é a atividade organizada mais popular na qual crianças e jovens se envolvem.

Segundo Watson, Connole e Kadushin, (2011) a popularidade das práticas esportivas entre as crianças e jovens transformou o esporte em uma grande instituição social em que questões morais e valores ganham espaço para serem trabalhados. Na última década cresceu o número de programas de esporte e atividade física, com objetivo de auxiliar jovens a se desenvolver psicologicamente e socialmente, orientando-os a fazer boas escolhas para sua saúde (FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005). Segundo Hermens *et al.* (2017), programas esportivos têm utilizado os conceitos do DPJ para desenvolver habilidades para a vida.

As habilidades para a vida podem ser definidas como questões físicas, comportamentais e cognitivas, as quais são necessárias para se enfrentar os desafios da vida nos variados ambientes, como a escola, a casa, a vizinhança e a comunidade (DANISH *et al.*, 2004, HODGE; DANISH, 1999). O ensino de uma habilidade para a vida só é concretizado quando este conhecimento/comportamento é transferido para outras esferas da vida (PAPACHARSIS *et al.*, 2005, GOULD; CARSON, 2008, DANISH *et al.*, 2004).

Porém, não se pode afirmar que qualquer vivência no esporte é suficiente para

consolidar os objetivos de formação dos jovens (HOLT *et al.*, 2008, TURNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). Como as habilidades para a vida podem ser desenvolvidas por meio das práticas esportivas tem sido motivo de estudos por pesquisadores da Psicologia do Esporte e do DPJ (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2016). Langer e Stewart (2014) destacam que revisões sistemáticas são meios importantes para auxiliar na concepção, na implementação, e para evidenciar a eficácia de intervenções que objetivam o desenvolvimento de jovens. Os estudos de Holt *et al.* (2017) e Schlenker *et al.* (2016), são exemplos de revisões que identificaram elementos fundamentais para a implementação de projetos para o DPJ no esporte, contribuindo para a aproximação teórico-prática ao identificar “‘*what works*’ and ‘*why*’”. (WHITLEY *et al.*, 2019, p. 182).

Porém, além de olhar para o trabalho desenvolvido em projetos esportivos para o DPJ, sua aplicação e resultados, outra demanda identificada na literatura como uma lacuna, está relacionada a ‘como avaliar’ os processos de ensino e aprendizagem, bem como, a vivência e a transferência das habilidades para a vida. As revisões sistemáticas desenvolvidas por Whitley *et al.* (2019), e Williams *et al.* (2020) por exemplo, ao objetivar identificar as limitações que ainda existem em relação à pesquisa e avaliação, indicam que grande parte dos estudos relacionados ao desenvolvimento de jovens pelo esporte carece de um detalhamento metodológico suficiente para uma avaliação criteriosa. Os autores apontam para a necessidade de estudos e revisões sistemáticas mais rigorosas.

Diante desta necessidade, conscientes do grande interesse e motivação dos jovens com as práticas esportivas (GOULD; CARSON, 2008) do potencial do ambiente esportivo para a educação e formação de crianças e adolescentes (SACKETT; GANO-OVERWAY, 2017), e das lacunas existentes na ciência (WHITLEY *et al.*, 2019, WILLIAMS *et al.*, 2020), o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de descrever a produção científica relacionada à aplicação prática dos conceitos do DPJ em ambientes de educação não-formal e analisar como os alunos percebem que o que aprendem nas aulas tem relação com a vida deles.

METODOLOGIA

O procedimento sistemático dessa revisão foi organizado em três grandes etapas (MOHER *et al.*, 2009): Identificação, Triagem, Elegibilidade (Figura 2). Todas as etapas foram desenvolvidas pelo autor da dissertação.

As estratégias de busca representam a fase de Identificação. Utilizando a seguinte combinação de palavras-chave: “*life skills*” AND *positive* AND *youth* AND *development*, a busca foi desenvolvida em cinco bases de dados: *Web of Science*; *Physical Education Index*; *Sports Discuss*; *SCOPUS*; e *PsycNet*. Tal processo foi realizado em dezembro de 2019, e atualizado em janeiro de 2021. A atualização não foi realizada na base *Physical Education Index*, pois o acesso a mesma não foi possível. Os resultados de cada etapa da revisão estão apresentados na Figura 2.

Na etapa de Triagem, por meio da leitura dos títulos e resumos, foram excluídos da revisão os estudos exportados de forma duplicada e/ou sem informações; as pesquisas redigidas em idiomas diferentes do português, inglês e espanhol; e as pesquisas sem relação com o desenvolvimento de habilidades para a vida pelo esporte/atividade física. Ainda, foram excluídos os estudos não localizados.

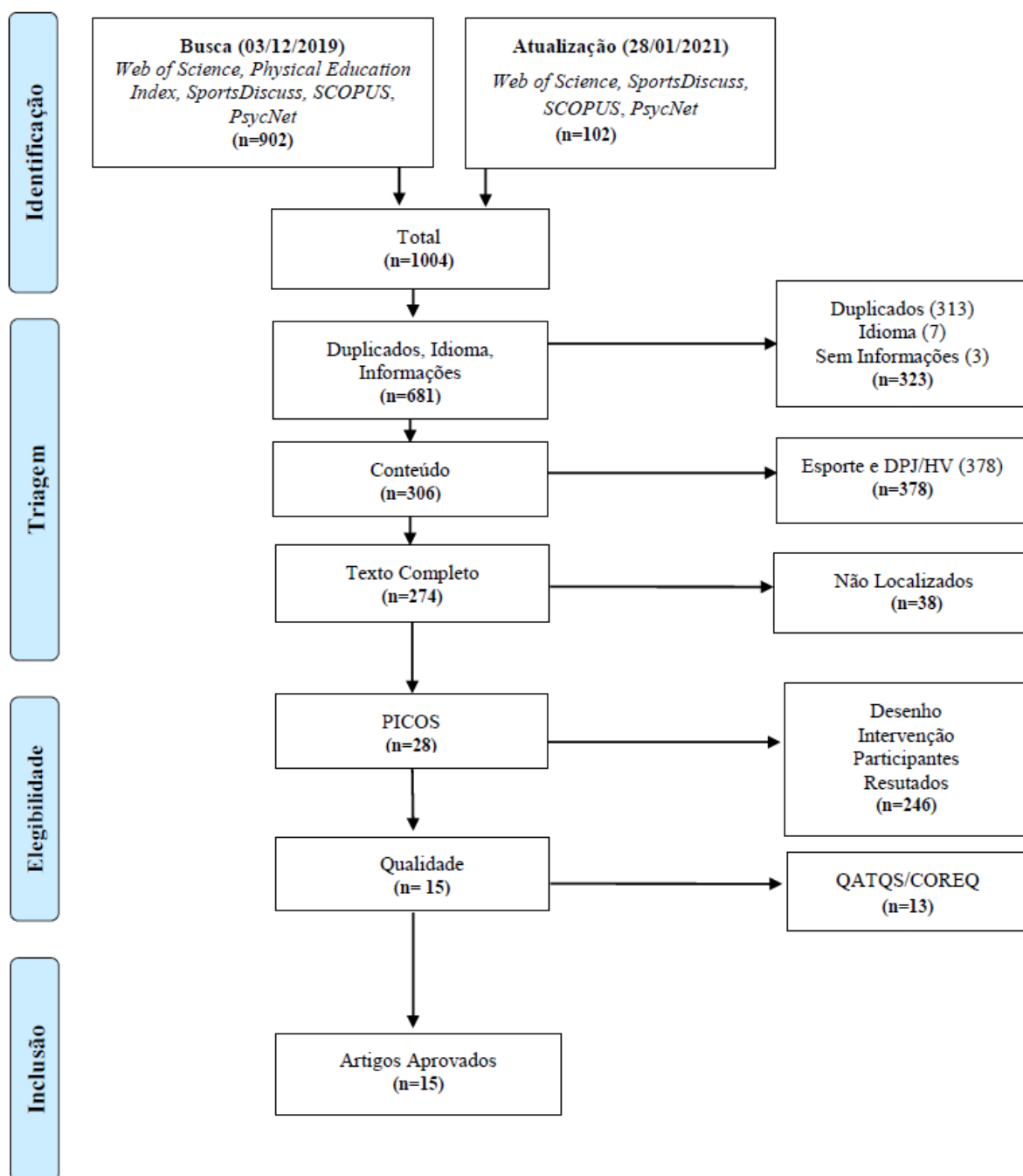
Na etapa de Elegibilidade, os critérios de inclusão dos estudos para essa revisão foram determinados de acordo com o sistema PICOS (O’CONNOR; GREEN; HIGGINS, 2011). Nesse processo foram analisados, além do título e resumo, os objetivos, as metodologias, os participantes e os resultados encontrados. Os estudos foram avaliados em quatro critérios: (1) Tipo de Estudo, buscando pesquisas em que intervenções/observações foram desenvolvidas utilizando instrumentos de avaliação aplicados junto aos alunos participantes dos projetos esportivos; (2) Local do Estudo, delimitando que apenas os projetos esportivos desenvolvidos fora da educação física escolar seriam aceitos; (3) Participantes, indicando a aprovação apenas dos estudos em que as intervenções foram realizadas com alunos com idade média entre 6,0 e 14,0 anos; e (4) Resultados, considerando apenas as pesquisas que se dedicaram a discutir o ensino-aprendizagem de habilidades para vida no esporte, como elemento central. O item Comparação, por não ser aplicável a esta proposta de revisão, foi desconsiderado. Foram aprovados nessa etapa, apenas os estudos que cumpriram com todos os requisitos indicados. Esta etapa foi revisada por um segundo avaliador, procedimento que obteve uma concordância entre avaliadores (IOA, BAUMGARTNER; JACKSON, 1998) equivalente a 0,897. As avaliações diferentes foram discutidas entre os avaliadores e com o último autor, chegando a um consenso. A avaliação da qualidade dos estudos foi o critério final. Para estimar a qualidade dos estudos qualitativos, foi aplicado o *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ, TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007), enquanto nos trabalhos quantitativos foi utilizado o *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies* (QATQS,

THOMAS *et al.*, 2004). Os estudos mistos passaram pela avaliação de ambos instrumentos. Neste procedimento, um segundo avaliador repetiu a aplicação de todos os procedimentos indicados por cada instrumento, chegando a uma concordância entre avaliadores (BAUMGARTNER; JACKSON, 1998) equivalente a 0,882, considerando a classificação final de cada artigo nas avaliações pelo COREQ e de 0,750 na classificação final dos estudos avaliados pelo QATQS. Nos casos de discordância, houve uma discussão entre os avaliadores, junto com um terceiro pesquisador, buscando um consenso na definição final sobre a inclusão ou exclusão dos estudos (WHITLEY *et al.*, 2019).

A aplicação do QATQS (THOMAS *et al.*, 2004), partiu da observação de seis componentes: *selection bias*; *design*; *confounders*; *blinding*; *data collections methods*; e *withdrawals and dropouts*. Cada item foi avaliado e classificado como forte, moderado ou fraco (THOMAS *et al.* 2004). Thomas *et al.* (2004) indicam que os estudos em que a avaliação dos seis componentes, resultar em apenas avaliações forte e moderado, devem ser considerados como *forte*; estudos em que a avaliação dos seis itens apresentar apenas uma avaliação fraco será avaliado como *moderado*; enquanto os trabalhos com mais de uma avaliação fraco, será considerado *fraco*. Os estudos avaliados como *fracos* foram excluídos da revisão. Os resultados finais da avaliação podem ser observados no Anexo A.

O COREQ (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007) é um *checklist* de 32 itens, desenvolvido especificamente para avaliar estudos que utilizam entrevistas e grupos focais para coletar informações. O COREQ está organizado em três domínios: *research team and reflexivity*, onde são avaliados os itens relacionados às características dos pesquisadores e a relação com os participantes; *study design*, que avalia os componentes relacionados a estrutura teórica, a seleção dos participantes, o local e a coleta dos dados; e *data analysis and reporting*, em que são pontuados itens relacionados a análise e a apresentação do dados.

Figura 2 - Fluxograma PRISMA da Revisão Sistemática



Fonte: Adaptação do modelo desenvolvido por Moher *et al.* (2009).

Nesta revisão sistemática, cada um dos 32 itens foi avaliado como: Sim, quando o procedimento foi realizado e/ou a informação constava no artigo; e Não, quando o procedimento não foi realizado e/ou não anunciado de forma clara no estudo. A classificação final relacionada à avaliação dos estudos qualificados pelo COREQ foi desenvolvida com base

no critério utilizado por Al-Moghrabi *et al.* (2019), o qual definiu quatro possíveis classificações: *forte*, quando 25 ou mais itens estiverem presentes; *moderado*, quando localizados entre 17 a 24 itens do *checklist*; *fraco*, nos casos em que entre 9 e 16 itens encontrados; e *muito fraco*, quando 8 ou menos itens forem localizados. Apenas os estudos com a avaliação *moderado* ou *forte* foram aprovados nessa etapa. Resultados finais da avaliação podem ser observados no Anexo B.

O tratamento dos resultados foi desenvolvido utilizando categorias de análise pré-definidas (PUGLISI; FRANCO, 2005). A abordagem metodológica, a duração da intervenção (duração total, número de sessões, duração de cada sessão), os instrumentos para coleta, e os participantes das pesquisas, foram as categorias observadas.

RESULTADOS

DESCRIÇÃO DAS PESQUISAS

Como pode ser observado na Figura 2 e, com maiores detalhes, no Quadro 8, 15 artigos foram aprovados no processo sistemático de revisão. Onze diferentes programas de esporte e/ou atividade física, foram palco para as intervenções realizadas, as quais, apresentaram duração entre 4 semanas e 2 anos. O número de sessões variou de 18 a 57 e a duração destas entre 60 e 150 minutos. O número de participantes envolvidos nas intervenções, variou, nos estudos qualitativos, entre 5 e 95 alunos, enquanto nos estudos quantitativos, a taxa variou de 34 a 438. Os participantes dos estudos mistos foram incluídos na análise anterior, considerando a amostra que participou da aplicação de cada instrumento. Outros personagens que compuseram as amostras (ex. professores escolares e familiares) foram desconsiderados nos cálculos relativos ao tamanho da amostra. No entanto, nas análises dos resultados e discussões do artigo informações relacionadas a estes participantes foram consideradas.

O desenho de pesquisa utilizando avaliações apenas após a intervenção foi usado em seis artigos, enquanto pesquisas com coletas em dois momentos (antes/durante e após intervenção) foi o desenho identificado em outras quatro situações (ver Quadro 8). Nas pesquisas identificadas como quantitativas, coletas foram realizadas antes e depois das intervenções em ambos os artigos. Nas pesquisas mistas a parte quantitativa foi desenvolvida em dois momentos de coleta, enquanto a parte qualitativa, nos dois casos foi realizada em apenas um momento. Nenhum estudo utilizou grupo controle, porém, em um estudo

(WALDRON, 2009) os resultados da intervenção foram comparados com outros projetos.

Observamos que o instrumento de coleta mais utilizado junto aos jovens participantes dos projetos foi a entrevista semiestruturada (ver Quadro 8). Questionários, observações, grupos focais, jornais reflexivos, análise documental e entrevistas com elicitación de fotos, foram outros instrumentos aplicados para a coleta de dados e informações. Destes, apenas as observações e as análises de documentos não consideraram as percepções dos participantes como fonte de informações. Nove artigos utilizaram apenas um instrumento, três pesquisas coletaram informações por meio de dois instrumentos e outras duas usaram três ou mais meios para obter dados (Quadro 8). Diferentes formas de entrevista e questionários não foram contabilizados como instrumentos diferentes. Identificamos ainda que, apesar do foco das intervenções ser o aluno, cinco estudos também coletaram informações com instrumentos direcionados para outros personagens. Conforme pode ser observado no Quadro 1, dois consideraram, além dos alunos, os professores/treinadores e familiares, três estudos utilizaram a figura do professor/treinador como fonte de informações e uma pesquisa usou dados coletados com familiares.

Quadro 8 - Descrição dos Artigos

Autor	Projeto	Duração	Desenho	Amostra	Instrumentos
Allen e Rhind (2018)	Transfer-Ability Program (TAP)	23 semanas / 1 sessão por semana /75 min / 3 semanas para cada habilidade para a Vida	1 Grupo / Avaliação pós intervenção	18 Alunos (12-13 anos), 1 Familiar, 1 Professor.	Entrevista semi-estruturada
Bean <i>et al.</i> (2015)	Girls Just Wanna Have Fun (GJWHF)	De Setembro até Maio (9 meses) / 1 atividade semanal / 75 min	1 Grupo / Avaliação pós intervenção. *(compara com dados coletados em um estudo anterior no mesmo projeto)	8 Meninas (Idade Média = 13.1 anos) 5 <i>Program Leaders</i> (Idade Média = 22.2 anos)	Entrevista semi-estruturada
Bean, Kendellen e Forneris (2016)	Girls Just Wanna Have Fun (GJWHF)	2 anos (9 meses em cada) / Ano 1/30 sessões/75 min, e Ano 2 /27 sessões /90 min.	1 Grupo / Avaliações pós intervenção (4 avaliações realizadas apenas no final do Ano 1 / 1 avaliação realizada ao final do Ano 2 / 3 avaliações realizadas ao final do Ano 1 e Ano 2).	8 Meninas (Idade Média = 13,7 anos)	Entrevistas semi-estruturada
Bruening, Dover e Clark (2009)	Sport Hartford Program	24 semanas / 2 sessões por semana / 2 horas / 1 habilidade para a vida a cada 12 semanas	1 Grupo / 4 Avaliações pré e pós intervenção (+Jornais Reflexivos ao final da cada sessão)	5 Meninas (9-13 anos) e seus Familiares	Entrevistas Jornais (semanais - participantes e pesquisadores) <i>Team Discussions</i> <i>Background Questionnaire</i>

Fuller et al. (2013)	The Sport Hartford Boys (SHB)	Outono de 2008 - primavera de 2009 24 semanas / 2 sessões por semana / 2 horas	1 Grupo / Avaliações durante e pós intervenção (Apenas 6 completaram as duas entrevistas)	8 Meninos (10-14 anos) e seus Familiares	Entrevista semi-estruturada, Jornais semanais (conversas entre os professores e com os alunos durante atividades)
Lee, Martinek (2009)	Project Effort	Ao longo do ano escolar (202 dias por ano) 8 semanas (observações)	1 Grupo / Avaliações em dois momentos.	5 Alunos [3 da 4º série (2 Meninas, 1 Menino) e 2 da 5º série (1 Menina, 1 Menino)]	Entrevista, Observação não-participante.
Martinen et al. (2019)	Reflective Educational Approach to Character and Health (REACH)	2014-2015 / 1 sessão por semana / 2,5 horas	1 Grupo / Avaliação pós (entrevista) (+Jornais Reflexivos ao final de cada sessão)	7 Alunos (10-14 anos)	Entrevistas semi-estruturadas, Observações, Notas de Campo, Jornais Reflexivos.
Newman (2020)	Learning in Fitness and Education through Sports (LiFEsports)	4 semanas / 18 dias / 2 horas (1 hora para esportes, 1 hora para jogos)	1 Grupo / Avaliação pré e pós intervenção.	13 Alunos (6 Meninas, 7 Meninos, 9-14 anos)	Entrevista semiestruturada Entrevista com elicitación de fotos

Newman, Anderson-Butcher e Amorose (2018)	Learning in Fitness and Education through Sports (LiFEsports)	4 semanas, 19 dias / 6 horas de esportes e jogos	1 Grupo / Avaliação pré e pós intervenção	438 Alunos (257 Meninos, 179 Meninas e 2 participantes que optaram por não se identificar. Idade Média=11,5 anos)	Questionários: Sportsmanship Coaching Behaviours Scale (SCBS; Bolter & Weiss, 2012); Parental Involvement and Support Scale (Anderson-Butcher, Amorose, Iachini, and Ball, 2013); Perceived Self-Control Scale (PSCS; Anderson-Butcher, Amorose, Newman, & Lower, 2016); Perceived Effort Scale (PES; Anderson-Butcher, Amorose, Lower, & Newman, 2016); Perceived Teamwork Scale for Youth (Lower et al., 2017); Perceived Social Sports Experience Scale (AndersonButcher, Wade-Mdivanian, Riley, & Davis, 2010; McDonough et al., 2013); Perceived Social Competence Scale-II (PCSCII; Anderson-Butcher et al., 2014); Perceived Transfer of Skills Learned in Sport Scale (AndersonButcher et al., 2014).
Ullrich-French, McDonough e Smith (2013)	National Youth Sports Program (NYSP)	4 semanas / 19 dias / 6 horas por dia	1 Grupo / Avaliação pré e pós intervenção	197 Alunos (102 Meninas, 95 Meninos)	Questionários: Psychological Sense of School Membership Scale perceptions. Cox and Williams (2008); Self Perception Profile for Children (Harter's (1985); Children's Physical Self Perception Profile (f Whitehead's (1995); Brustad's (1993) Children's Attraction to Physical Activity (CAPA); The Children's Hope Scale (Snyder et al., 1997)
Waldron (2007)	Girls on Track (GOT)	8 a 12 semanas / 2 sessões semanais / 90 min	1 Grupo / Avaliação pré e pós intervenção (Entrevista apenas pós)	34* Meninas (Idade Média = 11.51 anos) *34 Meninas responderam aos Questionários *8 Meninas participaram da Entrevista.	Entrevista semi-estruturada, Questionário: Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988)

Waldron (2009)	Girls on Track (GOT)	12 semanas	3 Grupos (2 Grupos para comparação) / Avaliação pós intervenção	19 Meninas (11-13 anos) 8 Meninas do GOT. 5 Meninas do Girls Scouts. 6 Meninas do Projeto de Futebol.	Entrevista
Walsh, Ozaeta e Wright (2010)	The Coaching Club	2 anos / 45 sessões / 1 hora	1 Grupo / Avaliação pós	13 Alunos (11 Meninos e 2 Meninas, 9-11 anos) 2 Professores Escolares 1 Diretor Escolar	Entrevista semi-estruturada, Observação, Análise Documental
Weiss <i>et al.</i> (2013)	The First Tee	1 Ano / 1 a 2 sessões semanais /	1 Grupo / Avaliação pré e pós (questionário) / Avaliação pós (grupo focal e entrevista)	95 Alunos* (33 Meninas e 62 Meninos, Idade Média = 13,6 anos) *63 Participaram da Entrevista e 32 do Grupo Focal. Entrevistas 26 Treinadores (14 Homens e 12 Mulheres. Idade Média = 43,5 anos) 24 Familiares/Responsáveis (15 Mulheres e 9 Homens. Idade Média= 46,9 anos)	Entrevista, Grupo Focal

Weiss et al. (2019)	Girls on the Run (GOTR)	10 semanas / 2 sessões semanais / 90 minutos	1 Grupo / Questionário pré / pós e após 3 meses depois de 3 meses e ao final da intervenção / Grupo focal com parte do grupo (subsample)	<p>Questionários: 215 Meninas (8-11 anos)</p> <p>Grupo Focal: 17 Meninas, 19 Treinadores, 10 Responsáveis, 14 <i>School Personnel</i></p> <p>Online Survey: 19 treinadores</p>	<p>Questionários: Self-Perception Profile for Children (HARTER, 2012); Social Support Scale for Children (HARTER, 2012); Personal and Social Responsibility Questionnaire (LI <i>et al.</i>, 2008); Sympathy Scale (EISENBERG <i>et al.</i>, 1996); Youth Risk Behavior Survey (Centers for Disease Control and Prevention, 2018).</p> <p>Grupo Focal</p> <p>Online Survey (treinadores)</p> <p>Evento de Corrida - 5km</p>
----------------------------	-------------------------	--	--	--	---

PERCEPÇÕES DOS PERSONAGENS

Com base nos objetivos, resultados e discussões desenvolvidas nos 15 artigos, identificamos e apresentamos nos parágrafos abaixo, recortes em que as percepções dos alunos e demais personagens foram destacadas para construir as respostas referentes a cada objetivo. Os recortes foram selecionados para traçar um panorama geral da realidade percebida, com o foco em dois temas: o ensino, a vivência, a aprendizagem; e a transferência das habilidades para a vida. Desta forma, oportunizamos ainda o diálogo com as decisões metodológicas para a condução das pesquisas.

Apresentaremos os resultados, organizando-os com base no instrumento utilizado, permitindo assim deixar evidente quais as percepções que resultam de cada forma de coleta.

Por meio instrumentos quantitativos, Newman, Anderson-Butcher e Amorose (2018), avaliaram o aprendizado relacionado a habilidades para a vida como o esforço - *Perceived Self-Control Scale* (ANDERSON-BUTCHER *et al.*, 2016), e o trabalho em equipe - *Teamwork Scale for Youth* (LOWER, NEWMAN, ANDERSON-BUTCHER, 2017)], e identificaram as contribuições, independentes e combinadas, da participação dos familiares [*Sportsmanship Coaching Behaviours Scale* (BOLTER; WEISS, 2012)] e da atuação professores [*Teacher Support subscale in Psychological Sense of School Membership Scale* (GOODENOW, 2003)]. Esse procedimento permitiu que fossem apresentados resultados, que ilustram a importância da atuação dos professores e da participação dos familiares no processo de ensino e transferência das habilidades para a vida, de forma independente e, em alguns casos, combinados. Com base nos questionários, aplicados antes e após as vivências dos alunos no projeto, foi possível perceber, ainda, evolução significativa referente a algumas variáveis como autocontrole, esforço, trabalho em equipe, e na transferência, por exemplo.

Ullrich-French, McDonough e Smith (2010), também com base na aplicação de questionários fechados, avaliaram as percepções dos jovens, com base na hipótese de pesquisa de que, após a vivência dos alunos no programa de verão NYSP, as conexões sociais desenvolvidas teriam contribuição direta no desenvolvimento psicológico (ex. autoestima) dos participantes. Avaliando as percepções dos alunos, pré e pós intervenção, os autores confirmaram a hipótese, indicando que o maior contato com os professores e colegas teve relação direta com o desenvolvimento da autoestima e do prazer pela atividade física, além de aumentos significativos nas percepções relacionadas à competência social e física, e autovalorização.

As entrevistas semi-estruturadas foram a principal fonte dos relatos dos participantes, visto que as percepções destes, conduziam as considerações desenvolvidas em todos os 13 artigos com entrevistas. Entrevistas foram aplicadas com intenção de explorar as percepções dos jovens sobre como a participação no programa e o impacto deste na sua vida, envolvendo questões mais específicas como, por exemplo percepções sobre a cultura local (LEE; MARTINEK, 2009), exemplos de situações de transferência (ALLEN; RHIND, 2018, NEWMAN *et al.*, 2020) e relatos sobre as experiências vivenciadas (BEAN; KENDELLEN; FORNERIS, 2016, BEAN *et al.*, 2015).

Allen e Rhind (2018), por exemplo, entrevistaram os alunos do *Project Effort* para compreender as experiências vividas pelos participantes durante as aulas, bem como suas percepções sobre a aprendizagem e transferência de habilidades para a vida. Nas palavras do aluno David: “[...] *every session you learned stuff because the coaches would tell us about the skills and then get us to do things where you would practice the skill whilst doing sport and it has helped in some way or another.*” (p. 7).

Outro participante descreveu a abordagem do projeto:

“The coaches told us about the skills and how to use them when we were playing the sports and [...] then we would talk about the skills as a big group [and talk about] how we would use the skills in the classroom and then we talk the next time about if we had used the skills during the week. That really helped but it was the coaches that helped the most” (p. 7).

Bean, Kendellen e Forneris *et al.* (2016, p. 5), realizaram questões aos alunos do projeto GJWHF, como: *“What skills have you learned in the program?”*. As respostas contribuíram para a avaliação e compreensão das percepções das jovens participantes sobre as suas vivências no programa. A partir das palavras de Kristen, aluna do projeto, por exemplo: *“I learned a lot about accepting differences; that not everyone functions or acts the same way ... so it's helped me accept that everyone has their own differences, their own qualities and strengths”*, os autores evidenciaram o desenvolvimento e o aprendizado do respeito.

O estudo de Newman *et al.* (2020), objetivando compreender o desenvolvimento de habilidades para a vida, com base as experiências vividas pelos jovens, entrevistou os participantes do *LiFESports*, procedimento que resultou em relatos como: *“Life skills are like, ways that you know how to handle life (...) And they're not just meant for playing sports, 'cause they have the word life skills in it, which means [they are] preparing us for life”* (p. 648). Outro

aluno, Phill, acrescentou que: *“life skills are “skills that you use in life, and uh, that can take you [to] further places as you like grow up, and like make it to better schools, like college”* (649).

Relatos fruto da participação no estudo de Walsh, Ozaeta e Wright (2010), contribuíram para evidenciar alguns aprendizados. Tony, participante do projeto, por exemplo, comentou: *‘After the first five weeks of going to the Coaching Club, I started to learn that I had to give respect to get respect’ (...)* *‘I learned that since I was giving them respect, they were respecting other people in school’*. (p. 22). Erica, outra aluna do projeto, relatou: *‘The Coaching Club showed me that if a person comes to you and disrespects you, just respect them and maybe they will respect you back’* (p. 22). Segundo Kenya: *‘Coaching Club teaches me to respect people and not be mad, to respect your classmates, teachers, and everybody around you’* (p. 22).

De acordo com Bean, Kendellen e Forneris (2016), os relatos dos jovens indicaram que a participação no GJWHF os ajudou a facilitar o desenvolvimento e a transferência de várias habilidades intrapessoais, como controle emocional, foco e definição de metas. Nas palavras da aluna Emily:

“I now respect others by listening better, if they’re [friends, teachers] talking to me, I will listen and not talk to somebody else. In the program, the leaders respected you when you were talking and they asked others not to speak because they want to show you respect. I think that helps me because if they show respect, I should show respect to others too” (p.10).

Outro relato positivo sobre a transferência foi apresentado por Weiss *et al.* (2019). Segundo os autores, uma das participantes comentou que o GOTR mudou a sua vida: *“Now I have way more than one friend [...] and I have people who understand me. I used to yell out when I got very angry, now I can hold in my temper. I love my life because of GOTR”* (p. 9). Fuller *et al.* (2013), indicou que após a intervenção os alunos foram capazes de realizar pequenas, mas importantes contribuições em casa e na escola. Ilustrando o anunciado, apresentamos a percepção de Marlon, aluno do SHB - *“We have to put the books away; a lot of people don’t do it. They just walk away instead of listening to the teachers so I do it. I put it back where it goes”*, a qual contribuiu para as conclusões assinaladas.

Porém, em estudos que avaliaram a transição dos aprendizados do esporte para a escola, identificaram resultados diferentes (ALLEN; RHIND, 2018, LEE; MARTINEK, 2009). Por exemplo, no artigo de Allen e Rhind (2018), com base nas entrevistas, percebe-se que os

participantes do *Project Effort* encontraram dificuldades em relacionar e encontrar situações para transferir as habilidades para a vida do esporte para a sala de aula. Nas palavras de David: “*if you were using [life skills] in sports it’s the best thing ever but if you try use teamwork in the classroom you only ever have a couple of chances to like work in teams and it’s just the same as in PE [Project Effort]. I’m using better now in PE but not in lessons* (p. 9)”.

Algumas pesquisas consideraram a participação de personagens secundários (ex: familiares, treinadores esportivos, funcionários das escolas), os quais estiveram vinculados à avaliação do aprendizado e transferência das habilidades para a vida nos outros espaços além do esporte e/ou como fonte de informações para confirmar os as percepções apresentadas pelos jovens (WALSH; OZAETA; WRIGHT, 2010, WEISS *et al.*, 2013). A título de exemplo, no estudo de Walsh, Ozaeta e Wright (2010), as palavras do diretor da escola em que o programa *afterschool, The Coaching Club*, foi realizado, ajudaram a identificar os benefícios do programa e contribuir para as discussões sobre transferência das habilidades para a vida. Segundo relato sobre o comportamento respeitoso e maior autocontrole dos alunos, o diretor confirmou: “*That would never have happened before their participation in the Coaching Club*” (p. 22). Walsh, Ozaeta e Wright (2010) apresentaram resultado semelhante no relato da diretora escolar, o qual também ilustra a transferência dos comportamentos positivos, do esporte para a escola:

“I now see them communicate and see each other as a group, which means that they watch out for each other. They often help each other out if there’s a conflict within the group ... Instead of yelling at each other they now wait for the next person to share their view and create discussion as a group” (p. 23).

Os familiares dos participantes do projeto *The First Tee*, relataram como o controle emocional, conteúdo ensinado no programa, foi utilizado junto à convivência familiar. Segundo a mãe de uma aluna:

“One time she was sitting in the car counting and I said, ‘Why are you counting?’ and she said, ‘[brother] is getting on my nerves and [coach] said you just count and then let it pass.’ She was doing this breathing exercise ... it worked, she concentrated on that ... she wasn’t fighting with [brother] so I think she learned that skill ... how to relax, how to focus” (WEISS *et al.*, 2013, p. 237).

Weiss *et al.* (2013), com a intenção de verificar o impacto das ações do programa *The First Tee* no DPJ, considerou as declarações dos treinadores nas entrevistas, para compreender a percepção destes sobre o aprendizado dos jovens. A partir do questionamento: “*How do The*

First Tee participants learn about managing their emotions on the golf course?” (p. 222), um dos treinadores exemplificou como busca desenvolver o controle emocional dos alunos: “*We teach them everything from a deep breath to clapping their hands to counting to 10 ... then get ready ... this ties into decision-making skills ... okay, I’m relaxed*” (WEISS *et al.*, 2013, p. 237).

Bruening, Dover e Clark (2009) realizaram entrevistas em dois momentos da intervenção. Na coleta realizada durante (na 12ª das 24 semanas) a intervenção, Danielle, mãe de uma aluna do *Sport Hartford* comentou não ter observado mudanças no comportamento da sua filha. Porém, na entrevista realizada após o fim do projeto, a fala de Danielle indicou uma evolução: “*Well, she is showing more maturity. [...] I noticed a change in her. Sometime she’ll argue back, but most of the time she won’t. [...] she’s calmed down a little bit*” (BRUENING; DOVER; CLARK, 2009, p. 96).

A percepção dos participantes sobre o desenvolvimento e aprendizagem de habilidades para a vida, também foi evidenciada frente a realização de procedimentos como os grupos focais, entrevistas com elicitación de fotos e de instrumentos como jornais reflexivos. Os jornais reflexivos foram utilizados, por exemplo, no estudo de Marttinen *et al.* (2019). Segundo os autores, após as aulas do REACH, o aluno Bryan relatou: “*my community is coming to be absorb(ed) with killings.’ Entangled with these instances of violence and fighting are participants’ fears of attack, robbery, and danger*” (p. 9), contribuiu para que os professores percebessem os problemas sociais que os alunos enfrentavam em sua comunidade, tema discutido no artigo.

Newman *et al.* (2020), utilizou a elicitación de fotos junto à entrevista, como forma de oportunizar reflexões sobre a transferência das habilidades para a vida. Desta forma, os alunos levaram fotos de lugares ou momentos que refletem a aplicação de algum aprendizado do projeto. Stephen levou a imagem de um castelo, e disse: “*If I strive for me, me, me dreams... maybe when I get older, I can live in a castle, also ... and get a job.*”, fazendo relação com o desenvolvimento da capacidade de definir uma meta e da busca por um objetivo.

DISCUSSÃO

Existem diferentes teorias para o DPJ (LERNER *et al.*, 2005, LARSON *et al.*, 2007) e para o DPJ no esporte (GOULD; CARSON, 2008, PETITPAS *et al.*, 2005, HOLT *et al.*, 2017),

porém, olhar para as virtudes e potenciais de desenvolvimento dos jovens, é um princípio comum entre elas. Em projetos esportivos para o DPJ, essa valorização tem sido tratada por meio do desenvolvimento de habilidades para a vida (CIAMPOLINI *et al.*, 2020a, 2020b, HOLT *et al.*, 2017), aprendizados que são ensinados, vivenciados e assimilados junto à prática esportiva, para serem transferidos e manifestados em esferas da vida (DANISH *et al.*, 2004, GOULD; CARSON, 2008).

Ao descrever as pesquisas em que intervenções foram realizadas, identificamos que estas foram desenvolvidas com objetivos variados. Porém, em comum, os estudos foram realizados com o foco no aluno, evidenciando suas percepções relacionadas às vivências no projeto, e/ou ao desenvolvimento/transferência das habilidades para a vida. Direcionamos, portanto, o foco desta revisão para as visões dos jovens, mas, considerando ainda, as contribuições dos demais personagens que constituem o ambiente do DPJ. A partir disso, nos parágrafos seguintes, analisaremos percepções dos participantes sobre os processos de ensino e aprendizagem, à luz da literatura para o DPJ no esporte, identificando, ainda, as estratégias metodológicas utilizadas pelos pesquisadores, que potencializaram as manifestações e a identificação destes dados e informações.

De acordo com Holt *et al.* (2017), os resultados positivos do DPJ podem ser fruto de um processo explícito ou implícito para o desenvolvimento de habilidades para a vida. Ao nos atentarmos especificamente para os processos de ensino, percebemos que o tratamento explícito das habilidades para a vida foi unânime nas 15 intervenções analisadas. Danish *et al.* (1993, 2005) justificam a utilização desta abordagem, sugerindo que os jovens podem não estar conscientes quanto às competências que podem desenvolver junto ao esporte, fato que, segundo Gass (1985) exige que estratégias específicas sejam desenvolvidas e utilizadas para abordar estas questões. As palavras de um aluno do *Project Effort*: “*I didn’t know that you could learn about persistence and discipline when playing sports*” (ALLEN; RHIND, p. 7), confirma a hipótese de Danish (1993, 2005) apresentada acima.

Identificamos que as estratégias específicas (GASS, 1985) para o ensino - e transferência - das habilidades para a vida foram tratadas nas intervenções, por meio do diálogo para apresentação/criação coletiva de conceitos, combinado com a utilização das práticas esportivas/recreativas para a vivência da habilidade alvo (ALLEN; RHIND, 2018, BEAN *et al.*, 2015, BEAN; KENDELLEN; FORNERIS, 2016, WALDRON, 2007, WALSH; OZAETA; WRIGHT, 2010), utilizando elementos específicos das modalidades esportivas/atividades

físicas para desenvolver atividades vinculadas ao conteúdo alvo (MARTTINEN *et al.*, 2018; NEWMANN *et al.*, 2020). Intervenções sustentadas pelo *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR, HELLISON, 2003) - modelo citado em cinco estudos - (ALLEN; RHIND, 2018, BEAN *et al.*, 2015, ULLRICH-FRENCH; McDONOUGH; SMITH, 2013, WALSH; OZAETA; WRIGHT, 2010, MARTTINEN *et al.*, 2019), por exemplo, destacaram a utilização momentos específicos para que aconteçam trocas formais e informais entre instrutores e os participantes (WALSH; OZAETA; WRIGHT, 2010) e estimular/oportunizar a conexão e a construção de relacionamentos (BEAN *et al.*, 2015); para criação de conceitos e discussões sobre habilidades para a vida; e atividades para vivência das habilidades junto à prática esportiva (HELLISON, 2003).

Os relatos dos alunos possuem relação direta com a abordagem utilizada nas intervenções, visto que, conforme os resultados destacados neste artigo, os jovens foram capazes de conceituar as habilidades para a vida (ALLEN; RHIND, 2018, BEAN *et al.*, 2015, BEAN; KENDELLEN; FORNERIS, 2016, NEWMANN *et al.*, 2020, WALDRON, 2007, WALSH; OZAETA; WRIGHT, 2010), valorizaram o trabalho do professor no processo (ALLEN; RHIND, 2018, BRUENING; DOVER; CLARK, 2009, BEAN; KENDELLEN; FORNERIS, 2016, MARTTINEN *et al.*, 2019), e descreveram como as habilidades para a vida são estimuladas nas aulas (ALLEN; RHIND, 2018, BEAN; KENDELLEN; FORNERIS, 2016). Por meio da aplicação de questionários quantitativos, as percepções dos alunos ainda indicaram indícios da evolução em avaliações pré-pós intervenção (NEWMAN; ANDERSON-BUTCHER; AMOROSE, 2018, ULLRICH-FRENCH, McDONOUGH; SMITH, 2010).

Identificamos também, que os relatos de personagens secundários - professores/diretores escolares, treinadores esportivos, familiares - apresentaram contribuições importantes, ao trazer, por exemplo, evidências de situações em que habilidades para a vida foram manifestadas pelos alunos em casa, apresentadas pelos familiares (ALLEN; RHIND, 2018, BRUENING; DOVER; CLARK, 2009, FULLER *et al.*, 2013, WEISS *et al.*, 2013), e da melhora do controle emocional dos alunos no ambiente escolar, segundo os professores e/ou diretores da escola (WALSH; OZAETA; WRIGHT, 2010, FULLER *et al.*, 2013). O relato dos treinadores também contribuiu com algumas análises (ALLEN; RHIND, 2018, BEAN *et al.*, 2015, WEISS *et al.*, 2013, 2019). Como pode ser observado nos resultados do estudo de Weiss *et al.* (2013), os treinadores do projeto relataram exemplos de como ensinam seus alunos a desenvolver o controle emocional, comportamento que foi percebido e evidenciado pela mãe de uma aluna, ilustrando assim, o processo de a assimilação e transferência da habilidade para

a vida. Já no estudo de Fuller *et al.* (2013), apesar dos relatos de um aluno indicar que ele estava sendo mais respeitoso na escola, essa evolução não alcançou as expectativas dos seus familiares e dos professores da escola, levando os pesquisadores a concluir que houve uma evolução moderada e ainda se pode melhorar. Em Bruening, Dover e Clark (2009), ao realizar uma autoavaliação com os alunos, somada aos relatos dos colegas e dos familiares, foi identificado que, embora a aluna demonstrasse bom comportamento nas relações com sua mãe, a própria e seus colegas confirmaram uma frequente falta de controle emocional frente a suas atitudes nas aulas.

Diante disso, evidenciamos que quanto mais olhares direcionados para os jovens, relatando como estes manifestam os conteúdos das aulas de esporte junto dos variados espaços das suas vidas, mais oportunidades de discussão sobre os processos de aprendizagem e transferência foram identificadas. Segundo Dorsch *et al.* (2020), as relações familiares, por exemplo, têm sido aproveitadas por pesquisadores de diferentes áreas, os quais utilizam informações de parentes e responsáveis, como um importante ponto de referência para a compreensão do desenvolvimento dos jovens por meio do esporte.

Além do processo de ensino e aprendizagem, a transferência das habilidades para a vida foi uma temática comum nos relatos. Pierce, Gould e Camiré (2016) comentam que a transferência é um processo contínuo pelo qual um indivíduo aprende e internaliza um ativo pessoal no esporte e então experimenta mudança pessoal pela manifestação das habilidades em outros domínios da vida além do contexto onde foi originalmente aprendido. Petitpas *et al.* (2005) indicam que os treinadores/professores precisam criar estratégias para que os alunos se tornem capazes de utilizar suas habilidades em uma variedade de contextos, visto que, ensino das habilidades para a vida só se consolida quando estes conhecimentos são aplicados em outros domínios da vida (PAPACHARSIS *et al.*, 2004, DANISH *et al.*, 2004).

Ao nos atentarmos para a transferência das habilidades para a vida, identificamos que as evidências não são conclusivas. A partir das percepções dos alunos, em alguns casos, a capacidade de exemplificar situações da vida em que os aprendizados do esporte foram manifestados e destacados pelos autores (NEWMAN *et al.*, 2020, WALSH, OZAETA, WRIGHT, 2010), enquanto em outros, dificuldades para encontrar oportunidades de transferência foram identificadas (ALLEN; RHIND, 2018, LEE; MARTINEK, 2009). Inúmeras justificativas poderiam ser apresentadas para explicar estes resultados diferentes, porém, nos atentamos para dois aspectos: a duração das intervenções e os métodos de coleta

das informações, como fatores que poderiam interferir no desenvolvimento dos alunos ou na sua capacidade de perceber e relatar seu aprendizado.

Os estudos de Lee e Martinek (2009) e Allen e Rhind (2018) - os quais identificaram resultados negativos referentes a transferência de habilidades para a vida - foram desenvolvidos com base em intervenções de 8 e 23 semanas, respectivamente, enquanto os resultados positivos de Walsh, Ozaeta e Wright (2010), foram apresentados com base em uma intervenção de 2 anos. Segundo Petitpas *et al.* (2005), são necessários pelo menos 9 meses de intervenção e não menos que 10 sessões para que a transferência das habilidades para a vida seja realmente estimulada. No entanto, na intervenção de 4 semanas analisada por Newman *et al.* (2020), relatos importantes sobre a compreensão e transferência de habilidades para a vida foram observados, contrariando a literatura. Como justificar esse fato?

Percebemos que o desenvolvimento e utilização de instrumentos e procedimentos alternativos de coleta (ex. entrevista com elicitación de fotos, jornais reflexivos), potencializou a capacidade de reflexão dos jovens, oportunizando que estes traduzissem suas percepções em palavras, ditas ou escritas. A pesquisa de Newman *et al.* (2020), ao utilizar entrevistas semi estruturadas com elicitación de fotos, oportunizou a reflexão dos alunos a partir de imagens de experiências vividas por eles, e assim, estes foram capazes de apresentar relatos e desenvolver conexões entre o esporte e a vida. Segundo Epstein *et al.* (2006) *apud* Newman *et al.* (2020) essa estratégia oportuniza que os jovens compartilhem suas experiências vividas, por meio da representação visual, em vez de depender diretamente da comunicação dirigida pelo pesquisador. Segundo Marttinen *et al.* (2019) por meio da utilização de jornais reflexivos, os pesquisadores puderam perceber e compreender mais acerca dos problemas sociais que os alunos enfrentavam em sua comunidade, tema discutido no artigo. Segundo os autores, os jornais reflexivos serviram como uma ponte entre os pesquisadores e os alunos, e os relatos semanais dos alunos serviram tanto para o planejamento das atividades do projeto, quanto para as análises desenvolvidas no artigo.

Por fim, verificamos que analisar as percepções dos alunos a partir da combinação de instrumentos quantitativos e qualitativos contribui tanto para complementar os achados, quanto para evidenciar resultados diferentes, qualificando as interpretações frente a um fenômeno complexo. A combinação dos métodos quantitativos e qualitativos foi observada em apenas dois artigos (WALDRON, 2009, WEISS *et al.*, 2013). De acordo com os procedimentos realizados no estudo de Weiss *et al.* (2019), as informações qualitativas geram narrativas,

enquanto os dados quantitativos fornecem números, os quais também contribuem para analisar a eficácia das intervenções. Weiss *et al.* (2019) e Waldron (2009) justificam a utilização da combinação de métodos com base na hipótese de que as diferentes abordagens se complementariam, gerando evidências com maior sustentação. No entanto, de acordo com os resultados apresentados por Waldron (2009), enquanto a parte qualitativa apresentou relatos positivos, como o de Nicole: “*It [GOT program] made me feel like I am a better person and I can change the way I act*” (p. 67), os dados quantitativos não apresentaram resultados significativos referentes ao desenvolvimentos dos jovens. Diante das questões complexas que surgem ao estudar o fenômeno esporte, Thomas, Nelson e Silverman (2012), comentam que a utilização de métodos mistos de pesquisa é uma crescente nos campos de pesquisa que envolvem o esporte/atividade física, visto que pesquisadores têm percebido o valor da combinação das abordagens metodológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão sistemática teve como objetivo central, descrever a produção científica relacionada à aplicação prática dos conceitos do DPJ em ambientes de educação não-formal e analisar como os participantes desses estudos percebem o aprendizado das habilidades para a vida. Após procedimentos sistemáticos de revisão, 15 artigos cumpriram com todos os critérios indicados, e a análise destes permitiu discutirmos acerca das formas de utilização das percepções para construir as discussões e os achados de cada pesquisa.

Analisamos as percepções dos participantes como uma fonte de informações rica, indispensável para auxiliar pesquisadores a interpretar e compreender o DPJ por meio do esporte. Descrevemos as pesquisas, indicando a prevalência de estudos qualitativos, com entrevistas sendo realizadas após a intervenção, e olhando apenas para os alunos e suas percepções. Ainda assim, em menor escala, foram identificados outros desenhos de pesquisa e a participação de personagens variados. Com base nestes estudos, identificamos que a combinação de métodos, o diálogo com mais personagens e o uso de instrumentos alternativos que consideram a realidade que o estudo se insere foram abordagens que potencializaram as pesquisas.

Respondendo uma das questões centrais deste artigo - como os alunos percebem que o que aprendem nas aulas tem relação com a vida deles? -, identificamos que por meio de

estratégias explícitas, diálogos e vivências esportivas com desenhos intencionais, os jovens se capacitaram a criar relações, ainda que superficiais, entre os valores do esporte e a vida. Concluimos que, com base nas percepções dos alunos, estes reconhecem a importância da abordagem explícita para o seu desenvolvimento e demonstram compreender os conceitos básicos relacionados às habilidades para a vida, apresentando definições e valorizando alguns conteúdos específicos. Ao analisar a transferência destes aprendizados para a vida, com base nos relatos dos alunos e somados à fala dos demais personagens que envolvem o contexto do DPJ, resultados positivos e negativos foram evidenciados. Justificamos que a duração das intervenções e os métodos de coleta podem ser fatores que influenciaram estas avaliações.

Como resposta aos questionamentos apresentados na introdução deste artigo, recomendamos que os estudos futuros sejam desenhados levando em consideração a complexidade do esporte contemporâneo (LEONARDI, BERGER, REVERDITO, 2019). De acordo com as ideias de Turnidge, Côté e Hancock (2014) indicamos que são necessários estudos longitudinais que avaliem os efeitos dos programas para o DPJ no esporte, na transferência de habilidades para a vida. Recomendamos, portanto, que futuros estudos considerem as percepções de variedade de personagens, e utilizem instrumentos condizentes com a realidade e capacidades dos participantes, e assim, possam potencializar suas capacidades de avaliação, e a riqueza de seus relatos. Além disso, sugerimos o desenvolvimento de estudos que acompanhem o aluno anos após a vivência esportiva em projetos para o DPJ no esporte.

Entendemos que esta revisão sistemática tem aplicação prática junto às ciências do esporte e da sociedade, e as discussões aqui desenvolvidas podem contribuir para o desenho de futuras intervenções junto ao esporte, no DPJ, na Pedagogia do Esporte (GALATTI *et al.*, 2014, MACHADO; GALATTI; PAES, 2014, 2015) ou em qualquer contexto em que o ensino de valores e a formação dos jovens seja o elemento central.

Limitações

A realização deste estudo contou com algumas limitações. As estratégias de revisão resultaram em 12 diferentes projetos identificados, porém em sete estudos direcionados ao público em vulnerabilidade social. Esse fato pode ter condicionado as análises deste artigo à realidade desta população. Além disso, a falta de instrumentos desenvolvidos especificamente

para avaliar a qualidade dos estudos das Ciências do Movimento Humano, foi um possível limitador deste estudo. Ao utilizar ferramentas desenvolvidas para aplicação em estudos da área médica, avaliações podem ter sido muito rigorosas e/ou desenvolvidas com critérios pouco relevantes para os estudos analisados nesta revisão.

REFERÊNCIAS

AL-MOGHRABI, Dalya; TSICHLAKI, Alik.; ALKADI, Saleh.; FLEMING, Padhraig. S. How well are dental qualitative studies involving interviews and focus groups reported?. **Journal of dentistry**, v. 84, p. 44-48, 2019.

ALBUQUERQUE, Luis Rogério de; BISCAIA, Renato Rodrigues; VAGETTI, Gislaine Cristina ; OLIVEIRA, Valdomiro. Positive development of young futsal players is influenced by the coach's method and leadership profile. **International Journal of Sports Science & Coaching**, 2020.

ALLEN, Georgia; RHIND, Daniel. Taught not caught: exploring male adolescent experiences of explicitly transferring life skills from the sports hall into the classroom. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 2, p. 188-200, 2019.

ANDERSON-BUTCHER, D.; AMOROSE, A.; NEWMAN, T.; LOWER, L. Perceived self-control scale. **Columbus, OH: College of Social Work, The Ohio State University**. 2016.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo/Laurence Bardin. **São Paulo: Edições**, v. 70, 1977.

BAUMGARTNER, Ted A.; JACKSON, Andrew S Jackson. **Measurement for evaluation in physical education and exercise science**. WCB/McGraw-Hill. 1998.

BEAN, Corliss.; KENDELLEN, Kelsey; FORNERIS, Tanya. Moving beyond the gym: Exploring life skill transfer within a female physical activity-based life skills program. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, p. 274–290, 2016. doi: 10.1080/10413200.2015.1124155.

BEAN, Corliss; FORNERIS, Tanya; FORTIER, Michelle. Girls just wanna have fun: Understanding perceptions of effective strategies and outcomes in a female youth-driven physical activity-based life skills programme. **Journal of Sport for Development**, v. 3, n. 4, p. 28-40, 2015.

BEAN, Corliss N.; FORNERIS, Tanya.; HALSALL, Tanya. Girls Just Wanna Have Fun: a process evaluation of a female youth-driven physical activity-based life skills program. **SpringerPlus**, v. 3:401, p. 1-15, 2014. Disponível em: <http://www.springerplus.com/content/3/1/401>.

BOLTER, Nicole D.; WEISS, Maureen R. Coaching behaviors and adolescent athletes' sportpersonship outcomes: Further validation of the Sportsmanship Coaching Behaviors Scale (SCBS). **Sport, Exercise, and Performance Psychology**, v. 2, n. 1, p. 32, 2013.

BROWN, Theresa C.; FRY, Mary D. Helping members commit to exercise: Specific strategies to impact the climate at fitness centers. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 2, n. 2, p. 70-80, 2011.

BROWN, Theresa C.; FRY, Mary D. Association between females' perceptions of college aerobic class motivational climates and their responses. **Women & Health**, v. 53, n. 8, p. 843-857, 2013.

BRUENING, Jennifer E.; DOVER, Kydani M.; CLARK, Brianna S. Preadolescent female development through sport and physical activity: A case study of an urban after-school program. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 80, n. 1, p. 87-101, 2009.

CHINKOV, Aleksandar E.; HOLT, Nicholas L. Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. **Journal of applied sport psychology**, v. 28, n. 2, p. 139-153, 2016.

CHOI, Euichang; PARK, J.; JO, K.; LEE, Okeson. The influence of a sports mentoring program on children's life skills development. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 15, n. 2, p. 264, 2015.

DANISH, Steven J.; FORNERIS, Tanya.; HODGE, Ken.; HEKE, Ihirangi.. Enhancing Youth Development Through Sport. **World Leisure Journal**, v. 46, n. 3, p. 38-49. 2004. doi: 10.1080/04419057.2004.9674365.

DEBATE, Rita D; BLECK, Jennifer R. Changes in developmental assets and physical activity frequency among 3rd-5th grade girls participating in a girl-focused sportbased positive youth development program. **International Journal of Health Promotion and Education**, v. 54, n. 2, p. 95-112, 2016. doi: 10.1080/14635240.2015.1126528.

DORSCH, Travis E.; THROWER, Sam N.; LOWE, Katie. Parent involvement in youth sport: developmental considerations regarding children, adolescents, and emerging adults. In: *The power of groups in youth sport*. **Academic Press**, 2020. p. 241-256.

FRASER-THOMAS, Jessica.; CÔTÉ, Jean.; DEAKIN, Janice. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. **Physical Education & Sport Pedagogy**. v. 10:1, p. 19-40, 2005. doi:10.1080/1740898042000334890.

FULLER, Rhema D.; PERCY, Vernon E.; BRUENING, Jennifer E.; COTRUFO, Raymond J. Positive youth development: Minority male participation in a sport-based afterschool program in an urban environment. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 84, n. 4, p. 469-482, 2013. doi:10.1080/02701367.2013.839025

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor - Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 7^o ed. AMGH Editora LTDA, 2012.

GOODENOW, Carol. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. **Psychology in the Schools**, v. 30, n. 1, p. 79-90, 1993.

GOULD, Daniel.; CARSON, Sara. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1:1, p. 58-78. 2008. DOI: 10.1080/17509840701834573.

HELLISON, Don. **Teaching personal and social responsibility through physical activity**. 3rd ed.. Champaign, IL: Human Kinetics. 2011.

HEMPHILL, Michael A.; BARRIE, Gordon.; WRIGHT, Paul M. Sports as a passport to success: life skill integration in a positive youth development program, **Physical Education and Sport Pedagogy**, 2019. doi: 10.1080/17408989.2019.1606901.

HERMENS, Niels.; SUPER, Sabina.;; VERKOOIJEN, Kirsten. T.; KOELEN, Maria A. A Systematic Review of Life Skill Development Through Sports Programs Serving Socially Vulnerable Youth. **Research Quarterly For Exercise And Sport**, 2017, v. 88, n. 4, p. 408–424. doi: doi.org/10.1080/02701367.2017.1355527.

HODGE, Ken; DANISH, Steven. Promoting life skills for adolescent males through sport. Handbook of counseling boys and adolescent males: **A practitioner's guide**, p. 55-71, 1999.

HODGE, Camilla J.; KANTERS, Michael; FORNERIS, Tanya; BOCARRO, JASON; SAYRE-McCORD, Rob. A Family Thing: Positive Youth Development Outcomes of a Sport-Based Life Skills Program. **Journal of Park & Recreation Administration**, v. 35, n. 1, 2017.

HOLT, Nicholas L. (ed.). **Positive youth development through sport**. London: Routledge, 2008.

HOLT, Nicholas L.; JONES, Martin I. Future directions for positive youth development and sport research. In: HOLT, Nicholas L (ed.). **Positive Youth Development through Sport**. New York: Routledge, 2008. p. 122–132.

HOLT, Nicholas L.; NEELY, Kacey C. Positive Youth Development Through Sport: A Review. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 6, nº 2, 2011.

HOLT, Nicholas L. et al. A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. **International review of sport and exercise psychology**, v. 10, n. 1, p. 1-49, 2017.

LANGER, Laurenz; STEWART, Ruth. What have we learned from the application of systematic review methodology in international development? – a thematic overview, **Journal of Development Effectiveness**, 6:3, 236-248, 2014.

LARSON, Reed W.; VERMA, Suman. How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental Opportunities. **Psychological Bulletin**, v. 125 , n. 6, p. 701-736. 1999.

LARSON, W., PEARCE, N., SULLIVAN, P., LARRETT, R.L. Participation in youth programs as a catalyst for negotiation of family autonomy with connection. **Journal of youth and adolescence**, v. 36, n. 1, p. 31-45, 2007.

LEE, Okseon; MARTINEK, Tom. Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 80, n. 2, p. 230-240, 2009.

LEE, Okseon.; PARK, Mirim.; JANG, Kyunghwan.; PARK, Yongnam. Life lessons after classes: investigating the influence of an afterschool sport program on adolescents' life skills

development, **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, v. 12, n. 1, 1307060, 2017. doi: 10.1080/17482631.2017.1307060.

LERNER, Richard M.; LERNER, Jacqueline V.; ALMERIGI, Jason B.; THEOKAS,, Christina.; PHELPS, Erin.; GESTSDOTTIR, Steinunn.; NAUDEAU, Sophie.; JELICIC, Helena.; ALBERTS,, Amy.; MA, Lang.; SMITH, Lisa M. Smith.; BOBEK, Deborah L.; RICHMAN-RAPHAEL, David.; SIMPSON, Isla.; CHRISTIANSEN, Elise, D.; von EYE, Alexander. Youth Development Contributions of Fifth-Grade Adolescents : Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents. **The Journal of Early Adolescence**, v. 25:1, p. 17–71. 2005. doi:10.1177/0272431604272461.

LERNER, Richard M., LERNER, Jaqueline. V., URBAN, J. B.; ZAFF, J. Evaluating programs aimed at promoting positive youth development: A relational development systems-based view. **Applied Developmental Science**, v. 20:3, p. 175–187. 2015. doi:10.1080/10888691.2015.1082430.

LOWER, L., NEWMAN, T. ANDERSON-BUTCHER, D. Validity and reliability of the teamwork scale for youth. **Research on Social Work Practice**, 27(6), 716–725.2017

LUPTON, Deborah. "Desenvolvendo-me por inteiro": cidadania, neoliberalismo e saúde contemporânea no currículo de Educação Física. **Movimento**, v. 9, n. 3, p. 11-31, 2003.

MALA, Jesse et al. Positive Impacts of a Sport Intervention on Male Students of Color and School Climate. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, p. 1-17, 2020.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Zahar, 1967.

MARTTINEN, Risto; JOHNSTON, Kelly; PHILIPS, SHaron; FREDRICK, Ray; MEZA, Brianna. REACH Harlem: young urban boys’ experiences in an after-school PA positive youth development program. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 4, p. 373-389, 2019.

NEWMAN, Tarkington J.; ANDERSON-BUTCHER, Dawn; AMOROSE, Anthony J. Examining the influence of sport program staff and parent/caregiver support on youth outcomes. **Applied Developmental Science**, v. 24, n. 3, p. 263-278, 2018.

NEWMAN, Tarkington J. Life skill development and transfer: “They’re not just meant for playing sports”. **Research on Social Work Practice**, v. 30, n. 6, p. 643-657, 2020.

O’CONNOR, Denise., GREEN, Sally.; HIGGINS, Julian P T. Defining the review question and developing criteria for including studies *In: Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. 2011. Cap. 5, p. 83-94.

O’CONNOR, A. M.; ANDERSON, K. M.; GOODELL, C. K.; SARGEANT, J. M. Conducting systematic reviews of intervention questions I: writing the review protocol, formulating the question and searching the literature. **Zoonoses and public health**, v. 61, p. 28-38, 2014.

PAPACHARISIS, Vassilios.; GOUDAS, Mario.; DANISH, Steven. J; THEODORAKIS, Yannis. The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Sport Context. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 17, n. 3, p. 247–254. 2005. doi:10.1080/10413200591010139.

PETITPAS, Albert J; CORNELIUS, Allen E.; VAN RAALTE, Judy L.; JONES, Tiffany. A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. **The Sport Psychologist**. v. 19, p. 63-80, 2005.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

PIERCE, Scott Pierce; GOULD, Daniel; CAMIRÉ, Martin. Definition and model of life skills transfer, **International Review of Sport and Exercise Psychology**, 2017, v. 10, n. 1, p. 186-211, DOI: 10.1080/1750984X.2016.1199727.

PUGLISI, Marina Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Lieber Livro Editora, 2º edição, Brasília, 2005.

REVERDITO, Riller S., GALATTI, Larissa Rafaela.; SCAGLIA, Alcides J. PAES, Roberto Rodrigues. Youth participation in sport in a context of vulnerability: perception of positive and negative experiences. **E-balonmano.com Journal Sports Science**, v. 16, n. 1, p. 55-66, 2020.

SACKETT, Sarah Carson; GANO-OVERWAY, Lori A. Coaching life skills development: Best practices and high school tennis coach exemplar. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 2, p. 206-219, 2017.

SAWYER, Susan M.; AZZOPARDI, Peter S.; WICKREMARATHNE, Dadkshitha., & PATTON, George C. The age of adolescence. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 2, n. 3, p. 223–228, 2018.

SCHULENKORF, Nico; SHERRY, Emma; ROWE, Katie. Sport for development: An integrated literature review. **Journal of sport management**, v. 30, n. 1, p. 22-39, 2016.

SELIGMAN, Martin. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, v. 55, p. 5-14, 2000.

SNYDER, Charles R.; LOPEZ, Shane J. **Handbook of positive psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

THOMAS, Helen.; CILISKA, D.; DOBBIND, M.; MICUCCI, S. A Process for Systematically Reviewing the Literature: Providing the Research Evidence for Public Health Nursing Interventions. **Third Quarter**, v. 1, n.3, p.176, 2004.

TURNIDGE, Jennifer; CÔTÉ, Jean; HANCOCK, David J. Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer?. **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014.

ULLRICH-FRENCH, Sarah; MCDONOUGH, Meghan H.; SMITH, Alan L. Social connection and psychological outcomes in a physical activity-based youth development setting. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 83, n. 3, p. 431-441, 2012.

WALDRON, Jennifer J. Influence of involvement in the girls on track program on early adolescent girls' self-perceptions. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 78, n. 5, p. 520-530, 2007.

WALDRON, Jennifer J. Development of life skills and involvement in the girls on track program. **Women in Sport and Physical Activity Journal**, v. 18, n. 2, p. 60-73, 2009.

WALSH, David S.; OZAETA, Jimmy; WRIGHT, Paul M. Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 1, p. 15-28, 2010.

WANKEL, Leonard. M.; BERGER, Bonnie. G. The Psychological and Social Benefits of **Sport and Physical Activity**. **Journal of Leisure Research**, v. 22, n. 2, p. 167–182, 1992. doi:10.1080/00222216.1990.11969823.

WARNER, Stacy; DIXON, Marlene A.; SCHUMANN, Christyn. Enhancing girls' physical activity and self-image: A case study of the GoGirlGo program. **Women in Sport and Physical Activity Journal**, v. 18, n. 1, p. 28-41, 2009.

WATSON, Jack C II.; CONNOLE, Ian.; KADUSHIN, Perter. Developing Young Athletes: A Sport Psychology Based Approach to Coaching Youth Sports. **Journal of Sport Psychology in Action**, 2:113–122, 2011. doi: 10.1080/21520704.2011.586452.

WEINECK, Jurgen. **Treinamento ideal**. São Paulo: Manole, 1999.

WEISS, Maureen R., WILLIAMS, Lavon. The why of youth sport involvement: A developmental perspective on motivational processes: A lifespan perspective. *In*: WEISS, Maureen R, (Ed.). **Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective**. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 2004, p. 223-268.

WEISS, Maureen R.; STUNTZ, Cheryl; BHALLA, Jennifer; BOLTER, Nicole; PIRCE, Melissa. 'More than a game': impact of The First Tee life skills programme on positive youth development: project introduction and Year 1 findings. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 5, n. 2, p. 214-244, 2013.

WEISS, Maureen R.; KIPP, Lindsey; REICHER, Alison; ESPINOZA, Sarah; BOLTER, Nicole. Girls on the Run: Impact of a physical activity youth development program on psychosocial and behavioral outcomes. **Pediatric exercise science**, v. 31, n. 3, p. 330-340, 2019.

WEISS, Maureen R.; BOLTER, Nicole D.; KIPP, Lindsay E. Evaluation of The First Tee in promoting positive youth development: Group comparisons and longitudinal trends. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 87, n. 3, p. 271-283, 2016.

WHITLEY, Meredith A. et al. A systematic review of sport for development interventions across six global cities. **Sport Management Review**, v. 22, n. 2, p. 181-193, 2019.

WHITLEY, Meredith A.; MASSEY, W. V., CAMIRÉ, M., BOUTET, M.; BORBEE, A. . Sport-based youth development interventions in the United States: A systematic review. **BMC public health**, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2019.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi pensada e desenvolvida com a intenção de identificar e descrever como o esporte pode ser utilizado como meio para contribuir com a formação do cidadão e gerar transformações positivas na sociedade. Para construir argumentos e respostas para este objetivo complexo, três artigos foram desenvolvidos, cada um direcionado a tratar uma questão específica. Assim, foram realizadas discussões interdependentes, mas que atuaram de forma complementar, dialogando com os demais capítulos deste trabalho.

As análises aqui desenvolvidas foram realizadas sustentadas pelo objetivo geral de compreender como o esporte pode contribuir com a formação do cidadão. Partimos, portanto, de uma definição de cidadania como o conjunto de direitos e deveres que contribuem para uma vida saudável, digna e feliz, para a compreensão e inserção na sociedade e para as transformações positivas na mesma, capacidades que, com base na literatura revisada, podem ser estimuladas por meio das atividades esportivas. Para este fim, o ensino de princípios, valores, modos de comportamento e habilidades para a vida foram os conteúdos abordados ao longo da pesquisa.

Balizado pelo objetivo de identificar, interpretar e discutir a interface teórico-prática no ensino de princípios e valores nas práticas esportivas à luz da Pedagogia do Esporte, no Artigo I, revisamos essa literatura específica, intencionando verificar “o que já sabemos” e “o que ainda precisamos descobrir e compreender” acerca desta temática. Neste procedimento, percebemos que a Pedagogia do Esporte possui uma estrutura teórica consistente, e reflexões importantes no que diz respeito, principalmente, às questões relacionadas ao “porquê ensinar?” e ao “o que ensinar?”. Apresentamos que a intencionalidade no planejamento do pedagogo do esporte necessita considerar a realidade na qual se insere (ex. cultura, motivações, virtudes, necessidades), identificando princípios e valores relevantes para a vida destas crianças e jovens. Demos destaque, ainda, para a intencionalidade junto à construção e estabelecimento de um ambiente positivo para o desenvolvimento de relações intra e inter pessoais, sugerindo que seja valorizado o envolvimento e as relações desenvolvidas entre professores/treinadores e alunos, bem como a utilização de estratégias pedagógicas como o jogo e as brincadeiras, as quais oferecem inúmeras possibilidades e potenciais pedagógicos para a construção de diversas virtudes junto à prática esportiva. Discorremos ainda sobre algumas possibilidades práticas para o ensino intencional de princípios e valores.

Portanto, indicamos que os resultados apresentados no Artigo I apresentam alguns caminhos intencionais pelos quais se pode utilizar o esporte meio capaz de contribuir com a promoção da cidadania. Neste estudo, destacamos ainda a necessidade de realização pesquisas empíricas direcionados à compreender os processos de ensino-vivência-aprendizagem dos conteúdos socioeducativos, e indicando tanto estratégias metodológicas a professores, treinadores e gestores esportivos, quanto relatos sobre como os jovens vivenciam e aprendem tais conteúdos.

Diante desta realidade identificada, optamos por ampliar os horizontes de pesquisa e dialogar com outras teorias que abordam o ensino de princípios e valores, intencionando estimular ensinamentos positivos para a vida e formação do cidadão. Identificamos na literatura vinculada ao DPJ, uma forte possibilidade de diálogo. A partir desta percepção, desenvolvemos o Artigo II, o qual objetivou identificar e discutir como os conceitos da Pedagogia do Esporte e do DPJ se relacionam e orientam a utilização do esporte como meio que contribui com a formação de cidadãos. Os resultados deste ensaio teórico, contribuíram para indicar as possibilidades de diálogo entre as duas vertentes científicas, visto que os princípios balizadores que sustentam a construção das reflexões em ambas perspectivas, surgem da necessidade de fortalecer o cuidado aos jovens, olhando para suas virtudes e potenciais, e da valorização do esporte como meio para este fim. Especificamente sobre os processos de ensino, o diálogo constante entre teoria e prática, a intencionalidade do planejamento e da atuação pedagógica, e o ensino de conteúdos junto ao esporte, objetivando aprendizados relevantes para a vida dos jovens, foram temas transversais identificados. Assim, indicamos a possibilidade de diálogo entre as duas abordagens. Alertamos ainda quanto à maior densidade da produção científica do DPJ, possibilitando que questões como a visualização dos conteúdos do esporte na forma de ‘habilidades para a vida’, a “transferência” e o tratamento explícito e implícito do processo de ensino destes, como possibilidades a serem ampliadas e consideradas junto à futuras reflexões da Pedagogia do Esporte.

Em meio a revisão da literatura do DPJ para o desenvolvimento do Artigo II, percebemos uma densidade de estudos de intervenção, os quais avaliavam variadas questões referentes ao ensino e aprendizagem das habilidades para a vida por meio do esporte. Conscientes de que as evidências empíricas relacionadas aos conteúdos socioeducativos são uma lacuna na literatura da Pedagogia do Esporte, passamos a olhar para essas pesquisas na intenção de compreender como são realizadas e como os participantes destes estudos percebem

e relatam questões que permeiam esta temática.

A partir disso, realizamos uma revisão sistemática da literatura, a qual deu origem ao Artigo III desta dissertação. Com o objetivo de descrever e analisar a produção científica relacionada à aplicação prática dos conceitos do DPJ em ambientes de educação não-formal, aplicamos os procedimentos sistemáticos de revisão para obtermos o resultado final de 15 artigos. Todos estes artigos foram analisados, oportunizando identificarmos como os participantes vivenciam, aprendem as habilidades para a vida e relatam suas percepções sobre este processo. Respondendo os questionamentos centrais deste estudo - como os alunos percebem que o que aprendem nas aulas tem relação com a vida deles? -, identificamos e relatamos que por meio de estratégias explícitas, diálogos e vivências esportivas com desenhos intencionais, os jovens se capacitaram a criar vínculos entre os valores do esporte e as demais esferas da vida. Por meio das percepções dos alunos, concluímos que estes demonstram compreender os conceitos básicos relacionados às habilidades para a vida e reconhecem a importância da abordagem explícita para o seu desenvolvimento. Ao analisar a transferência destes aprendizados para a vida, com base nos relatos dos alunos e somados à fala dos demais personagens que envolvem o contexto do DPJ, resultados positivos e negativos foram evidenciados. Justificamos que a duração das intervenções e os métodos de coleta podem ser fatores que influenciaram estas avaliações. Identificamos ainda, algumas decisões metodológicas positivas como a combinação de métodos, o diálogo com mais personagens (ex. familiares, treinadores esportivos, professores e diretores escolares, *etc.*), e o uso de instrumentos alternativos que consideram a realidade que o estudo se insere, foram abordagens que potencializaram as pesquisas.

Por fim, entendemos que descrevemos como o esporte pode ser utilizado como meio para contribuir com a formação do cidadão e gerar transformações positivas na sociedade (Artigo I), porém, percebendo que ainda existem muitas questões a serem abordadas, buscamos o diálogo com outras teorias, e ampliando as possibilidades de diálogo (Artigo II), indicamos próximos possíveis caminhos e estratégias para as análises científicas (Artigo III). Portanto, entendemos que apresentamos respostas que contribuem para responder o objetivo central proposto nesta dissertação. Porém, conscientes de que as respostas para as questões complexas que trouxemos neste estudo (como professores e treinadores podem utilizar o esporte como meio para a formação do cidadão? como se trabalha pedagogicamente com princípios, valores e sentimentos? como ensinar mais que esporte?), fomos além e buscamos, após identificar e relatar as lacunas na área, indicar possibilidades de novos estudos, bem como, recomendações

para tratamento científico destes.

Limitações

Importante ressaltar que a presente dissertação foi desenvolvida em meio ao período da pandemia do COVID-19. A proposta original propunha um procedimento aplicado, de intervenção, para verificar a questão central deste estudo. No entanto, devido às restrições sanitárias necessárias, limitou-se totalmente a possibilidade de coletas e procedimentos aplicados, bem como a utilização dos recursos da Universidade. Ou seja, não foi possível seguir com o planejamento original, exigindo que a proposta desta dissertação fosse adaptada às possibilidades do momento. Diante disso, optamos pela manutenção da questão de pesquisa, porém, direcionando o olhar para a produção científica e construindo as análises com base em uma pesquisa bibliográfica.

Além disso, outra limitação percebida esteve relacionada à decisão de desenvolver e apresentar as análises desta dissertação em formato de artigo. Assim, ficamos limitados a um número não muito superior a 6.000 palavras/30.000 caracteres, fato que reduz a amplitude das possibilidades de apresentação dos resultados e discussões. Portanto, consideramos necessário relembrar que as revisões desenvolvidas e discussões propostas, não se encerram no que foi aqui produzido.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luis Rogério de; BISCAIA, Renato Rodrigues; VAGETTI, Gislaine Cristina ; OLIVEIRA, Valdomiro. Positive development of young futsal players is influenced by the coach's method and leadership profile. **International Journal of Sports Science & Coaching**, 2020.

AL-MOGHRABI, Dalya; TSICHLAKI, Alikí.; ALKADI, Saleh.; FLEMING, Padhraig. S. How well are dental qualitative studies involving interviews and focus groups reported?. **Journal of dentistry**, v. 84, p. 44-48, 2019.

ALLEN, Georgia; RHIND, Daniel. Taught not caught: exploring male adolescent experiences of explicitly transferring life skills from the sports hall into the classroom. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 2, p. 188-200, 2019.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações sociais do Desenvolvimento Humano. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 147-155, 2003.

ANDERSON-BUTCHER, D.; AMOROSE, A.; NEWMAN, T.; LOWER, L. Perceived self-control scale. **Columbus, OH: College of Social Work, The Ohio State University**. 2016.

BALBINO, Hermes Ferreira. Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte. 2001. 164f. 2001. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo/Laurence Bardin. **São Paulo: Edições**, v. 70, 1977.

BARROSO, André Luís Ruggiero. **Voleibol Escolar: Uma Proposta de Ensino nas Três Dimensões dos Conteúdos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade - Área da Pedagogia da Motricidade Humana) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2008.

BAUMGARTNER, Ted A.; JACKSON, Andrew S Jackson. **Measurement for evaluation in physical education and exercise science**. WCB/McGraw-Hill. 1998.

BETTEGA, Otávio Baggliotto; PRESTES, Marcelo Freitas; LOPES, Charles Ricardo; GALATTI, Larissa Rafaela. Pedagogia do esporte: o jogo como balizador na iniciação ao futsal. **Pensar a Prática**, p. 487-501, 2015.

BEAN, Corliss.; KENDELLEN, Kelsey; FORNERIS, Tanya. Moving beyond the gym: Exploring life skill transfer within a female physical activity-based life skills program. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, p. 274–290, 2016. doi: 10.1080/10413200.2015.1124155.

BEAN, Corliss.; KRAMERS, Sara.; FORNERIS, Tanya.; CAMIRÉ, Martin.. The Implicit/Explicit Continuum of Life Skills Development and Transfer, **Quest**, v. 70, n. 4, p. 456-470, 2018. doi: 10.1080/00336297.2018.1451348.

BEAN, Corliss; FORNERIS, Tanya; FORTIER, Michelle. Girls just wanna have fun: Understanding perceptions of effective strategies and outcomes in a female youth-driven

physical activity-based life skills programme. **Journal of Sport for Development**, v. 3, n. 4, p. 28-40, 2015.

BEAN, Corliss N.; FORNERIS, Tanya.; HALSALL, Tanya. Girls Just Wanna Have Fun: a process evaluation of a female youth-driven physical activity-based life skills program. **SpringerPlus**, v. 3:401, p. 1-15, 2014. Disponível em: <http://www.springerplus.com/content/3/1/401>.

BENNIE, Andrew et al. A guide to conducting systematic reviews of coaching science research. **International sport coaching journal**, v. 4, n. 2, p. 191-205, 2017.

BENTO, Jorge Olimpio. Da Crise da Educação Física no Contexto Internacional In: **Olho Mágico: O Cotidiano, o Debate e a Crítica em Educação Física Escolar**. SANTOS, Edmilson Santos dos. (Org.). Universidade Luterana do Brasil: 1º edição, 2001, p. 93-120.

BENTO (a), Jorge Olimpio. **Desporto e Lusofonia: um Traço de União**. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 1º edição, 2006.

BERGER, Artur Goulart; GINCIENE, Guy; LEONARDI, Thiago José. Pedagogia do Esporte: Diálogos entre a teoria e a Prática. **Revista Movimento**. Porto Alegre, 2020.

BOLTER, Nicole D.; WEISS, Maureen R. Coaching behaviors and adolescent athletes' sportpersonship outcomes: Further validation of the Sportsmanship Coaching Behaviors Scale (SCBS). **Sport, Exercise, and Performance Psychology**, v. 2, n. 1, p. 32, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, (1988). Art. 217, II. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em: 04/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, DF, 1997.

BROWN, Theresa C.; FRY, Mary D. Helping members commit to exercise: Specific strategies to impact the climate at fitness centers. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 2, n. 2, p. 70-80, 2011.

BROWN, Theresa C.; FRY, Mary D. Association between females' perceptions of college aerobic class motivational climates and their responses. **Women & Health**, v. 53, n. 8, p. 843-857, 2013.

BRUENING, Jennifer E.; DOVER, Kydani M.; CLARK, Brianna S. Preadolescent female development through sport and physical activity: A case study of an urban after-school program. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 80, n. 1, p. 87-101, 2009.

CAMIRÉ, Martin.; TRUDEL, Pierre. High School athletes' perspectives on character development through sport participation. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 2, p. 193–207, 2010. doi: 10.1080/17408980902877617.

CAMIRÉ, Martin.; TRUDEL, Pierre.; FORNERIS, Tanya. Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 1, p. 1-17, 2014. doi:10.1080/17408989.2012.726975.

CAMIRÉ, Martin.; TRUDEL, Pierre.; BERNARD Dany. A Case Study of a High School Sport Program Designed to Teach Athletes Life Skills and Values. **The Sport Psychologist**, v. 27, p. 188-200, 2013.

CATALANO, Richard F.; BERGLUND, Lisa M.; RYAN, Jeane A. M.; LONCZAK, Heather S.; HAWKINS, J. David. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. **Prevention & Treatment**, v. 5, n. 1, 2002. doi:10.1037/1522-3736.5.1.515a.

CHINKOV, Aleksandar E.; HOLT, Nicholas L. Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. **Journal of applied sport psychology**, v. 28, n. 2, p. 139-153, 2016.

CHOI, Euichang; PARK, J.; JO, K.; LEE, Okeson. The influence of a sports mentoring program on children's life skills development. **Journal of Physical Education and Sport**, v. 15, n. 2, p. 264, 2015.

CIAMPOLINI, Vitor; MILISTETD, Michel; KRAMERS, Sara; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O que são life skills e como integrá-las no esporte brasileiro para promover o desenvolvimento positivo de jovens?. **Journal of Physical Education**, v. 31, 2020a.

CIAMPOLINI, Vitor et al. Percepções sobre um projeto esportivo organizado para o desenvolvimento de habilidades para a vida. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 10, n. 1, 2020b.

COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLET, Carine, Collet; NASCIMENTO, Juarez, Vieira do Nascimento; FOLLE, Alexandra Folle; IBÁÑEZ, Sergio J. Atividades de Prática Deliberada e Jogo Deliberado na Formação Esportiva de Atletas de Elite de Voleibol: Diferenças entre os Sexos. **Revista de Ciencias del Deporte**, v. 13, p. 95-104. 2017.

COLLET, Carine.; TOZETTO, Alexandre Vinícius Bobato; ILHA, Thayná; do NASCIMETO, Juarez Vieira; FALCÃO, William, R.; MILISTETD, Michel. Dynamic Elements of Sports Development: Perceptions of Basketball Coaches. **Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology**, v. 28, n. 1, pp. 79–85. 2019.

COPE, Edward.; BAILEY, Richard.; PARNELL, Daniel.; NICHOLLS, Adam. Football, sport and the development of young people's life skills, Sport in Society. **Sports in Society**, v. 20, n. 7, 2017. doi: 10.1080/17430437.2016.1207771.

COOK, Deborah J.; MULROW, Cynthia D.; HAYNES, Brian. Systematic Reviews: Synthesis of Best Evidence for Clinical Decisions. **Annals of Internal Medicine - American College of Physicians**, Março/1997, v. 126, p. 376-380.

CORDEIRO, Alexander Magno; de OLVEIRA, Gloria Maria; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. 2007.

CÔTÉ, Jean.; STRACHAN, Leisha.; FRASER-THOMAS, Jessica. Participation, Personal Development, and Performance Through Youth Sport. *In*: HOLT, Nicholas L. (ed.). **Positive youth development through sport**. London: Routledge, 2008. Cap. 3, p. 34-45.

CÔTÉ, Jean. The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport*

Psychologist. In: CÔTÉ, Jean. **The influence of the family in the development of talent in sport**. The Sport Psychologist, 1999, cap. 13, p. 395-417.

CÔTÉ, Jean.; HANCOCK, David. J. Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, **Routledge**, London, UK, 2014, v. 8:1, p. 51-65. doi:10.1080/19406940.2014.919338.

DAMON, William. (2004) ‘What is positive youth development?’ **Annals of the American Academy**, 59: 13–24.

DANISH, Steven J.; FORNERIS, Tanya.; HODGE, Ken.; HEKE, Iherangi.. Enhancing Youth Development Through Sport. **World Leisure Journal**, v. 46, n. 3, p. 38–49. 2004. doi: 10.1080/04419057.2004.9674365.

DANISH, Steven. J.; FORNERIS, Tanya.; WALLACE, Ian.. Sport-based life skills programming in the schools. **Journal of Applied School Psychology**, v. 21, p. 41–62. 2005. doi: 10.1300/J370v21n02_04.

DANISH, Steven J.; FORNERIS, Tanya; WALLACE, Ian. Sport-based life skills programming in the schools. **Journal of Applied School Psychology**, v. 21, n. 2, p. 41-62, 2005.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica**, p. 51-75, 2012.

DEBATE, Rita D; BLECK, Jennifer R. Changes in developmental assets and physical activity frequency among 3rd–5th grade girls participating in a girl-focused sportbased positive youth development program. **International Journal of Health Promotion and Education**, v. 54, n. 2, p. 95-112, 2016. doi: 10.1080/14635240.2015.1126528.

DÓRIA, Carlos; TUBINO, Manoel José Gomes. Avaliação da busca da cidadania pelo Projeto Olímpico da Mangureira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 77-90, 2006.

DORSCH, Travis E.; THROWER, Sam N.; LOWE, Katie. Parent involvement in youth sport: developmental considerations regarding children, adolescents, and emerging adults. In: *The power of groups in youth sport*. **Academic Press**, 2020. p. 241-256.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difusão, 1992.

ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues et al. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **SMAD, Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas**, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012.

ESCARTÍ, Amparo.; GUTIÉRREZ, Melchor.; PASCUAL, Carmina.; MARÍN, Diana. . Application of Hellison’s Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to Improve Self-Efficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of School. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 13:02, p. 667–676. 2010. doi:10.1017/s113874160000233x.

ESTADOS UNIDOS. Putting Positive Youth Development Into Practice: A Resource Guide. **U.S. Department Of Health And Human Services**, 2007. Disponível em:

<https://rhyclearinghouse.acf.hhs.gov/sites/default/files/PosYthDevel.pdf>. Acesso em: 10 de Março de 2020.

ESTADOS UNIDOS. Administration for children and families: positive youth development. **U.S. Department Of Health And Human Services**, 2017. Disponível em: <https://www.acf.hhs.gov/fysb/positive-youth-development>. Acesso em: 10 de Março de 2020.

ESTADOS UNIDOS. Physical Activity Guidelines for Americans. **U.S. Department Of Health And Human Services**, 2008. Disponível em: <http://www.health.gov/paguidelines/guidelines>. Acesso em: 10 de Março de 2020.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, p. 45-60, 2009. *In*: De ROSE, Junior. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2º edição, 2009.

FERREIRA, Flávio Cremasco; CASTELLANI FILHO, Lino. Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física?. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 18, n. 4, p. 135-154, 2012.

FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência aprendizagem da modalidade basquetebol**. 2009. 259 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: estrutura pedagógica para o processo de iniciação esportiva na ótica de especialistas na temática**. 2015. 232 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

FERREIRA, Henrique Barcelos.; GALATTI, Larissa Rafaela.; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte: Considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. *In*: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 123 – 136.

FRASER-THOMAS, Jessica.; CÔTÉ, Jean.; DEAKIN, Janice. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. **Physical Education & Sport Pedagogy**. v. 10:1, p. 19–40, 2005. doi:10.1080/1740898042000334890.

FRASER-THOMAS, Jessica.; CÔTÉ, Jean. Understanding Adolescents' Positive and Negative Developmental Experiences in Sport. **The Sport Psychologist**, v. 23, n. 1, p. 3–23, 2009. doi: 10.1123/tsp.23.1.3.

FREIRE, Elisabete dos Santos.; MARQUES, Bruna Gabriela.; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. **Sport, Education and Society**. v. 23:5, p. 449-461, 2018. doi:10.1080/13573322.2016.1213715.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, João. Batista; SCAGLIA, Alcides. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FULLER, Rhema D.; PERCY, Vernon E.; BRUENING, Jennifer E.; COTRUFO, Raymond J. Positive youth development: Minority male participation in a sport-based afterschool program in an urban environment. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 84, n. 4, p. 469–482, 2013. doi:10.1080/02701367.2013.839025

FUERNISS, Karisa; JACOBS, Jennifer M. We are strong: Strategies for fostering body empowerment in a boxing program for middle school girls. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 11, n. 1, p. 45-56, 2020.

GACHET, Edgar; LEONARDI, Thiago J. ; PRODÓCIMO, Elaine. Influência de uma proposta de Futsal na manifestação de violência entre crianças. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. p. 53-67, 2017.

GASS, Michael A. Programming the Transfer of Learning in Adventure Education. **Journal of Experiential Education**, v. 8, n. 3, p. 18–24. 1985. doi:10.1177/105382598500800305.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do Esporte: O livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GALATTI, Larissa Rafaela.; FERREIRA, Herique Barcelos.; da SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves.; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, v. 6, p. 397-408, 2008.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do esporte: esporte e clube sócio-esportivo: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia Do Esporte: Contextos, Evolução e Perspectivas Para o Esporte Paralímpico na Formação de Jovens. **Corpoconsciência**, p. 38-44, 2015.

GALATTI, Larissa. Rafaela. et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, 2017.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor - Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 7º ed. AMGH Editora LTDA, 2012.

GAYA, Adroaldo. **Projetos de Pesquisa Científica e Pedagógica: O Desafio da Iniciação Científica**. (Adroaldo Gaya e colaboradores). Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016.

GINCIENE, Guy. **A História Do Esporte, os Valores e as Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Do Atletismo**. 2016. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências - Rio Claro, SP. 2016.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara. Estratégias para o ensino de valores na educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, jan./mar, 2018. doi: 10.5216/rpp.v21i1.44055.

- GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisas Qualitativas. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira.; NETO, Otávio Cruz.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. Cap. 5, p. 67-80.
- GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan, de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.
- GOODENOW, Carol. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. **Psychology in the Schools**, v. 30, n. 1, p. 79-90, 1993.
- GOULD, Daniel.; CARSON, Sara. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1:1, p. 58–78. 2008. DOI: 10.1080/17509840701834573.
- GUIOTI, Tiago Del Tedesco; TOLEDO, Eliana de; SCAGLIA, Alcides José. Esportes de raquete para deficientes intelectuais leves: uma proposta fundamentada na pedagogia do esporte. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 3, p. 357-370, 2014.
- GUTTMANN, Allen. **From ritual to record: the nature of modern sports**. New York: Columbia University, 1978.
- HANSEN, David M.; LARSON, Reed W.; DWORKIN, Jodi B. What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Development Experiences. **Journal of Research of Adolescence**. v. 13. n. 1, p. 25-55, 2003. doi: 10.1111/1532-7795.1301006.
- HEMPHILL, Michael A.; BARRIE, Gordon.; WRIGHT, Paul M. Sports as a passport to success: life skill integration in a positive youth development program, **Physical Education and Sport Pedagogy**, 2019. doi: 10.1080/17408989.2019.1606901.
- HERMENS, Niels.; SUPER, Sabina.; VERKOOIJEN, Kirsten. T.; KOELEN, Maria A. A Systematic Review of Life Skill Development Through Sports Programs Serving Socially Vulnerable Youth. **Research Quarterly For Exercise And Sport**, 2017, v. 88, n. 4, p. 408–424. doi: doi.org/10.1080/02701367.2017.1355527.
- HELLISON, Don. **Teaching personal and social responsibility through physical activity**. 3rd ed.. Champaign, IL: Human Kinetics. 2003.
- HELLISON, Don; MARTINEK, Tom; WALSH, Dave. Sport and responsible leadership among youth. In: HOLT, Nicholas L (ed.) **Positive youth development through sport**. Routledge, 2007. p. 63-74.
- HIRAMA, Leopoldo Katsuki., JOAQUIM, Cássia dos Santos.; MONTAGNER, Paulo Cesar. Esporte e construção da personalidade moral: impressões de jovens em projetos socioesportivos. **Educación Física y Deporte**, v. 34, n. 2, p. 525-553, 2015. doi: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n2a10>.
- HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo César. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 34, n. 1, p. 149-164, 2012.
- HIRAMA, Leopoldo Katsuki; JOAQUIM, Cássia dos Santos; COSTA, R. R.;

MONTAGNER, Paulo C. Propostas interacionistas em pedagogia do esporte: aproximações e características. **Conexões**, v. 12, n. 4, p. 51-68, 2014.

HODGE, Ken; DANISH, Steven. Promoting life skills for adolescent males through sport. *Handbook of counseling boys and adolescent males: A practitioner's guide*, p. 55-71, 1999.

HODGE, Camilla J.; KANTERS, Michael; FORNERIS, Tanya; BOCARRO, JASON; SAYRE-McCORD, Rob. A Family Thing: Positive Youth Development Outcomes of a Sport-Based Life Skills Program. **Journal of Park & Recreation Administration**, v. 35, n. 1, 2017.

HOLT, Nicholas L. (ed.). **Positive youth development through sport**. London: Routledge, 2008.

HOLT, Nicholas L.; JONES, Martin I. Future directions for positive youth development and sport research. *In*: HOLT, Nicholas L (ed.). **Positive Youth Development through Sport**. New York: Routledge, 2008. p. 122–132.

HOLT, Nicholas L.; NEELY, Kacey C. Positive Youth Development Through Sport: A Review. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 6, nº 2, 2011.

HOLT, Nicholas L. et al. A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. **International review of sport and exercise psychology**, v. 10, n. 1, p. 1-49, 2017.

KENDALLEN, Kelsey; CAMIRE, Martin. Examining Former Athletes' Developmental Experiences in High School Sport. **SAGE**, Open October-December p. 1-10, 2015. doi: 10.1177/2158244015614379.

KING, Pamela Ebstyn.; SCHULTZ, William.; MUELLER, Ross Allen.; DOWLING, Elizabeth. M.; OSBORN, Peter.; DICKERSON, Everett.; LERNER, Richard M. Positive youth development: Is there a nomological network of concepts used in the adolescent developmental literature. **Applied Developmental Science**, v. 9, n. 4, p. 216-228. 2005. doi: 10.1207/s1532480xads0904_4.

KRAVCHYCHYN, Claudio.; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Projetos e programas sociais esportivos no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, 2015. DOI: 10.22456/1982-8918.54017.

LANGER, Laurenz; STEWART, Ruth. What have we learned from the application of systematic review methodology in international development? – a thematic overview, **Journal of Development Effectiveness**, 6:3, 236-248, 2014.

LARSON, Reed W.; VERMA, Suman. How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental Opportunities. **Psychological Bulletin**, v. 125, n. 6, p. 701-736. 1999.

LARSON, W., PEARCE, N., SULLIVAN, P., LARRETT, R.L. Participation in youth programs as a catalyst for negotiation of family autonomy with connection. **Journal of youth and adolescence**, v. 36, n. 1, p. 31-45, 2007.

LEE, Martin J. The importance of values in coaching process. *In*: COELHO, Manuel; MALINA, ROBERT (eds). **Children and youth in organized sports**. Coimbra, Imprensa da Universidade, 2004. p. 82-94.

LEE, Okseon; MARTINEK, Tom. Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 80, n. 2, p. 230-240, 2009.

LEE, Martin J. COCKMAN, M. J. Values in children sport: Spontaneously expressed values among youth athletes. **International Review for the Sociology of Sport**. v.30, n.3/4, p. 337. 1995.

LEE, Okseon.; PARK, Mirim.; JANG, Kyunghwan.; PARK, Yongnam. Life lessons after classes: investigating the influence of an afterschool sport program on adolescents' life skills development, **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, v. 12, n. 1, 1307060, 2017. doi: 10.1080/17482631.2017.1307060.

LEONARDI, Thiago José. **Pedagogia do esporte: pressupostos para uma teoria da avaliação da aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LEONARDI, Thiago José. **Pedagogia do esporte: ensino, vivência e aprendizagem do basquetebol em situações adversas de espaço físico e material didático**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LEONARDI, Thiago José. **Avaliação em pedagogia do esporte: análise da validade e sensibilidade do Team Sport Assessment Procedure (TSAP) e do Game Performance Assessment Instrument (GPAI)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LEONARDI, Thiago José.; GALATTI, Larissa Rafaela.; PAES, Roberto Rodrigues.; SEOANE, Antônio Montero. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58, ago. 2014.

LEONARDI, T. J.; BERGER, A. G.; REVERDITO, R. S. Esporte contemporâneo e os novos desafios à pedagogia do esporte. In: **Esporte e sociedade: um olhar a partir da globalização**. São Paulo, SP: Iea/USP, 2019. p. 254-269. 2019.

LERNER, Richard M.; BRETANO, Cornelia.; DOWLING, Elisabeth M.; ANDERSON, Pamela. M. Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. **New Directions for Youth Development**, 2002. v. 95, p. 11–34. doi:10.1002/yd.14

LERNER, Richard M., DOWLING, Elisabeth. M.; ANDERSON, Pamela. M. Positive Youth Development: Thriving as the Basis of Personhood and Civil Society. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 172–180, 2003. doi:10.1207/s1532480xads0703_8

LERNER, Richard M.; LERNER, Jacqueline V.; ALMERIGI, Jason B.; THEOKAS,, Christina.; PHELPS, Erin.; GESTSDOTTIR, Steinunn.; NAUDEAU, Sophie.; JELICIC, Helena.; ALBERTS,, Amy.; MA, Lang.; SMITH, Lisa M. Smith.; BOBEK, Deborah L.; RICHMAN-RAPHAEL, David.; SIMPSON, Isla.; CHRISTIANSEN, Elise, D.; von EYE, Alexander. Youth Development Contributions of Fifth-Grade Adolescents : Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents. **The Journal of Early Adolescence**, v. 25:1, p. 17–71. 2005. doi:10.1177/0272431604272461.

- LERNER, Richard M., LERNER, Jaqueline. V., URBAN, J. B.; ZAFF, J. Evaluating programs aimed at promoting positive youth development: A relational development systems-based view. **Applied Developmental Science**, v. 20:3, p. 175–187. 2015. doi:10.1080/10888691.2015.1082430.
- LOWER, L., NEWMAN, T. ANDERSON-BUTCHER, D. Validity and reliability of the teamwork scale for youth. **Research on Social Work Practice**, 27(6), 716–725.2017
- LUPTON, Deborah. "Desenvolvendo-me por inteiro": cidadania, neoliberalismo e saúde contemporânea no currículo de Educação Física. **Movimento**, v. 9, n. 3, p. 11-31, 2003.
- MACHADO, Gisele Viola. **Pedagogia do esporte: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- MACHADO, Gisele Viola.; GALATTI, Larissa Rafaela.; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e o Referencial Histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. de 2014.
- MACHADO, Gisele Viola.; GALATTI, Larissa Rafaela.; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, abr./jun. de 2015.
- MACHADO, Gisele Viola. **Pedagogia do esporte: a consolidação de uma política pública de esporte na escola em tempo integral: um estudo no interior paulista**. 2017. 1 recurso online (219 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP
- MALA, Jesse et al. Positive Impacts of a Sport Intervention on Male Students of Color and School Climate. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, p. 1-17, 2020.
- MARSOLLIER, Élise; TROTTIER, Christine; FALCÃO, William. Development and transfer of life skills in figure skating: Experiences of athletes and their coaches, **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, p. 1-19, 2019. doi: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1659392>.
- MARTTINEN, Risto; JOHNSTON, Kelly; PHILIPS, SHaron; FREDRICK, Ray; MEZA, Brianna. REACH Harlem: young urban boys' experiences in an after-school PA positive youth development program. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 4, p. 373-389, 2019.
- MATOS, Zélia; GRAÇA, Amândio. Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v.16, n.1, p. 52-64, 2006.
- McCLOY, C. H. Character building through physical education. **The Research Quarterly**, v. 1, n.3, p. 41–59,1930.
- McCLOY, C. H.; HEPP F. General factors or components of character as related to physical education. **The Research Quarterly**, 28, 269–278, 1957.
- MEDINA, J. P. S. **Educação física cuida do corpo... e" mente"**. Papirus Editora, 1983.
- MELO, Marcelo Paula de. A Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte no Rio

de Janeiro: um debate sobre a relação lazer, esporte e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 89-106, setembro/dezembro de 2005.

MELO, Marcelo Paula de. Lazer, Esporte e Cidadania: debatendo a nova moda do momento. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 10, n. 2, p. 105-122, 2004.

MESQUITA, I. Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In: TANI, G; BENTO, J. O.; DE SOUZA PETERSEN, R. D. (Ed.). **Pedagogia do desporto**. Guanabara Koogan, 2006. p. 327-344.

MILISTETD, Michel; CIAMPOLINI, Vitor; PALHETA, Carlos Ewerton; ANELO, Jairo Milistetd et al. Coleção Cadernos do Treinador: **Desenvolvimento Positivo de Jovens - 1ª ed.** – Florianópolis, Santa Catarina, 68 p. 2020. Disponível em : <https://lapeufsc.wixsite.com/lapeufsc/nossa-biblioteca>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira.; NETO, Otávio Cruz.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. Capítulo 1.

MONTAGNER, Paulo Cesar. **Estudos em pedagogia do esporte de crianças e jovens: análises, olhares e desafios teóricos**. 2015. 1 recurso online (p. 188) Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP

NATIONAL RESEARCH COUNCIL AND INSTITUTE OF MEDICINE (2002) Community programs to promote youth development (Washington, National Academy Press).

NEWMAN, Tarkington J.; ANDERSON-BUTCHER, Dawn; AMOROSE, Anthony J. Examining the influence of sport program staff and parent/caregiver support on youth outcomes. **Applied Developmental Science**, v. 24, n. 3, p. 263-278, 2018.

NEWMAN, Tarkington J. Life skill development and transfer: “They’re not just meant for playing sports”. **Research on Social Work Practice**, v. 30, n. 6, p. 643-657, 2020.

O’CONNOR, Denise., GREEN, Sally.; HIGGINS, Julian P T. Defining the review question and developing criteria for including studies In: **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions**. 2011. Cap. 5, p. 83-94.

O’CONNOR, A. M.; ANDERSON, K. M.; GOODELL, C. K.; SARGEANT, J. M. Conducting systematic reviews of intervention questions I: writing the review protocol, formulating the question and searching the literature. **Zoonoses and public health**, v. 61, p. 28-38, 2014.

OLENIK, Christina. The Evolution of Positive Youth Development as a Key International Development Approach. **Global Social Welfare**, v. 6, p. 5-15, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**, 1978.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Papirus Editora, 1995.

DICTIONARY, Oxford English. Oxford english dictionary. **Simpson, JA & Weiner, ESC**,

online. Acesso em: Janeiro/2021.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. 1996. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, Go.; BENTO, Jorge. Olímpio.; PETERSEN, Ricardo. D. S. **Pedagogia do desporto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2006. p. 219-226

PAES, Roberto Rodrigues **Pedagogia do Esporte e o Jogo: considerações acerca do processo de ensino-vivência-aprendizagem**. In: Revista E. Sesc, São Paulo. 2008.

PAES, Roberto Rodrigues.; BALBINO, Hermes Ferreira. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: De ROSE, Junior. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2º edição, 2009. p. 73-84.

PAES, Roberto Rodrigues.; MONTAGNER, Paulo Cezar.; FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 120, 2009.

PAPACHARISIS, Vassilios.; GOUDAS, Mario.; DANISH, Steven. J; THEODORAKIS, Yannis. The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Sport Context. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 17, n. 3, p. 247–254. 2005. doi:10.1080/10413200591010139.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educación física moderna**. Andalucía: Unisport. 1987.

PETITPAS, Albert J; CORNELIUS, Allen E.; VAN RAALTE, Judy L.; JONES, Tiffany. A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. **The Sport Psychologist**. v. 19, p. 63-80, 2005.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

PIERCE, Scott Pierce; GOULD, Daniel; CAMIRÉ, Martin. Definition and model of life skills transfer, **International Review of Sport and Exercise Psychology**, 2017, v. 10, n. 1, p. 186-211, DOI: 10.1080/1750984X.2016.1199727.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhaes. Políticas públicas de esporte e lazer: caminhos participativos. **Motrivivência**, n. 11, p. 47-70, 1998.

PITTMAN, Karen.; WRIGHT, Marlene. **Bridging the gap: A rationale for enhancing the role of community organizations promoting youth development**. Carnegie Council on Adolescent Development, Washington, DC. Washington, DC: Center for Youth Development and Policy Research, 1991.

PUGLISI, Marina Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Lieber Livro Editora, 2º edição, Brasília, 2005.

REVERDITO, Riller S., GALATTI, Larissa Rafaela.; SCAGLIA, Alcides J. PAES, Roberto

Rodrigues. Youth participation in sport in a context of vulnerability: perception of positive and negative experiences. **E-balonmano.com Journal Sports Science**, v. 16, n. 1, p. 55-66, 2020.

REVERDITO, Riller S.; SCAGLIA, Alcides J., PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

RIGONI, Patrícia Aparecida Gaion.; BELÉM, Isabella Caroline.; VIEIRA, Lenamar Florese. Revisão Sistemática Sobre o Impacto do Esporte no Desenvolvimento Positivo de Jovens Atletas de Rendimento. **Revista de Educação Física**, v. 28,, 2017.

ROKEACH, Milton. A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems 1. **Journal of social issues**, v. 24, n. 1, p. 13-33, 1968.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. Conteúdos na educação física escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos. **Revista Lecturas, Buenos Aires**, n. 96, 2006.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina.; PAES, Roberto Rodrigues. O Esporte Coletivo No Contexto Dos Projetos Esportivos de Inclusão Social: Contribuições A Partir do Referencial Técnico-Tático e Socioeducativo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr./jun. 2013. doi: 10.5216/rpp.v16i2.16770.

RODRIGUES, Heitor, de Andrade.COSTA, Gustavo, de Conti; SANTOS JUNIOR, Eugênio Lopes; MILISTETD, Michel. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 100-118, 2017.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, v. 9, n. 2, p. 130-152, 2011.

SACKETT, Sarah Carson; GANO-OVERWAY, Lori A. Coaching life skills development: Best practices and high school tennis coach exemplar. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 2, p. 206-219, 2017.

SALDANHA, Ricardo Pedrozo et al. Valores, Atitudes e Comportamento no Esporte, e a Contribuição para o Desenvolvimento Moral de Crianças E Jovens. In: GONZALEZ, Ricardo Hugo; MACHADO, Márcia Maria Tavares. **Esporte educacional e qualidade de vida para crianças e adolescentes**. Curitiba: CRV, 2014. p. 67-86.

SANTANA, W. C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. PAES, RR; BALBINO, HF. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 1-24, 2005.

SANTOS, Antônio Roberto Rocha. Espírito esportivo–fair play e a prática de esportes. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, n. 4, 2005.

SANTOS, Marcel Ivan dos. Escola, Educação Física e juventude: caminhos para cidadania. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 154-170, 2015.

SAWYER, Susan M.; AZZOPARDI, Peter S.; WICKREMARATHNE, Dadkshitha., & PATTON, George C. The age of adolescence. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 2,

n. 3, p. 223–228, 2018.

SBRUZZI, Gracielly. Revisão Sistemática e Metanálise em Estudos Clínicos. p. 367-388. *In: GAYA, Adroaldo. **Projetos de Pesquisa Científica e Pedagógica: O Desafio da Iniciação Científica***. (Adroaldo Gaya e colaboradores). Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016. Cap. 22, p. 367-388.

SCAGLIA, Alcides. 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.

SCAGLIA, Alcides. J. **Reflexões Preliminares Acerca da Pedagogia do Esporte**. *In: Revista E. Sesc, São Paulo*. 2008.

SCAGLIA, Alcides José. O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. **Campinas: Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.**

SCHULENKORF, Nico; SHERRY, Emma; ROWE, Katie. Sport for development: An integrated literature review. **Journal of sport management**, v. 30, n. 1, p. 22-39, 2016.

SELIGMAN, Martin. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, v. 55, p. 5-14, 2000.

SINGH, Amika S. et al. Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. **British journal of sports medicine**, v. 53, n. 10, p. 640-647, 2019.

SNYDER, Charles R.; LOPEZ, Shane J. **Handbook of positive psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; MILLEN NETO, Alvaro Rego; FERREIRA, Alexandre da Costa. A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 35, n. 2, p. 297-310, 2013.

THEOKAS, Christina.; DANISH, Steven.; HODGE, Ken.; HEKE, Ihirangi.; FORNERIS, Tanya. (2008) Enhancing Life Skills Through Sport For Children And Youth. *In: HOLT, Nicholas, (ed). . **Positive Youth Development Through Sport***. London: Routledge.2008. Cap. 6, p. 71-82.

THOMAS, Jerry R; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. Tradução:PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza. 6º ed. Porto Alegre: Artmed. 2012

THOMAS, Helen.; CILISKA, D.; DOBBIND, M.; MICUCCI, S. A Process for Systematically Reviewing the Literature: Providing the Research Evidence for Public Health Nursing Interventions. **Third Quarter**, v. 1, n.3, p.176, 2004.

TOIVONEN, Hanna-Mari.; WRIGHT, Paul M; HASSANDRA, Mary.; HAGGER, Martin S.; HANKONEN, Nelli; HIRVENSALO, Mirja; TALVIO, Markus.; GOULD, Daniel.; KALAJA, Sami.; TAMMELIN, Tuija.; LAINE, Kaarlo.; LINTUNEN, Taru. Training

programme for novice physical activity instructors using Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model: A programme development and protocol. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, 2019. doi: <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1661268>.

TONG, Allison; SAINSBURY, Peter; CRAIG, Jonathan. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. **International journal for quality in health care**, v. 19, n. 6, p. 349-357, 2007.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação**. 2010.

TURNIDGE, Jennifer; CÔTÉ, Jean; HANCOCK, David J. Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer?. **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014.

ULLRICH-FRENCH, Sarah; MCDONOUGH, Meghan H.; SMITH, Alan L. Social connection and psychological outcomes in a physical activity-based youth development setting. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 83, n. 3, p. 431-441, 2012.

VASCONCELOS-RAPOSO, José. Num desporto com valores: Construir uma sociedade mais justa. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 1-7, 2012.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens; SOUSA, Marlus Alexandre. Tornando o "Jogo Possível": Reflexões Sobre a Pedagogia do Esporte, os Fundamentos dos Jogos Desportivos Coletivos e a Aprendizagem. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 47-58, 2008.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

WALDRON, Jennifer J. Influence of involvement in the girls on track program on early adolescent girls' self-perceptions. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 78, n. 5, p. 520-530, 2007.

WALDRON, Jennifer J. Development of life skills and involvement in the girls on track program. **Women in Sport and Physical Activity Journal**, v. 18, n. 2, p. 60-73, 2009.

WALSH, David S.; OZAETA, Jimmy; WRIGHT, Paul M. Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 1, p. 15-28, 2010.

WALSH, Sandra et al. Adherence to COREQ Reporting Guidelines for Qualitative Research: A Scientometric Study in Nursing Social Science. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 19, p. 1609406920982145, 2020.

WANKEL, Leonard. M.; BERGER, Bonnie. G. The Psychological and Social Benefits of Sport and Physical Activity. **Journal of Leisure Research**, v. 22, n. 2, p. 167-182, 1992. doi:10.1080/00222216.1990.11969823.

WATSON, Jack C II.; CONNOLE, Ian.; KADUSHIN, Perter. Developing Young Athletes: A Sport Psychology Based Approach to Coaching Youth Sports. **Journal of Sport Psychology in Action**, 2:113–122, 2011. doi: 10.1080/21520704.2011.586452.

WARNER, Stacy; DIXON, Marlene A.; SCHUMANN, Christyn. Enhancing girls' physical activity and self-image: A case study of the GoGirlGo program. **Women in Sport and Physical Activity Journal**, v. 18, n. 1, p. 28-41, 2009.

WEINECK, Jurgen. **Treinamento ideal**. São Paulo: Manole, 1999.

WEISS, Maureen R.; MCAULEY, Edward.; EBBECK, Vicki.; WIESE, Diane M. Self-esteem and causal attributions for children's physical and social competence in sport. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 12, n.1, p. 21–36, 1990. doi: 10.1123/jsep.12.1.21.

WEISS, Maureen R.; FRAZER, Kirsten M. Initial, continued, and sustained motivation in adolescent female athletes: A season-long analysis. **Pediatric Exercise Science**, v. 7, p. 314–329, 1995.

WEISS, Maureen R.; EBBECK, Vicki.; HORN, Thelma S. Children's self-perceptions and sources of competence information: A cluster analysis. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 19, p. 52–70, 1997. doi: 10.1123/jsep.19.1.52.

WEISS, Maureen R., WILLIAMS, Lavon. The why of youth sport involvement: A developmental perspective on motivational processes: A lifespan perspective. In: WEISS, Maureen R, (Ed.). **Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective**. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 2004, p. 223-268.

WEISS, Maureen R. 2007 CH McCloy Lecture: "Field of Dreams:" Sport as a Context for Youth Development. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 79, n. 4, p. 434-449, 2008.

WEISS, Maureen R.; STUNTZ, Cheryl; BHALLA, Jennifer; BOLTER, Nicole; PIRCE, Melissa. 'More than a game': impact of The First Tee life skills programme on positive youth development: project introduction and Year 1 findings. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 5, n. 2, p. 214-244, 2013.

WEISS, Maureen R.; BOLTER, Nicole D.; KIPP, Lindsay E. Evaluation of The First Tee in promoting positive youth development: Group comparisons and longitudinal trends. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 87, n. 3, p. 271-283, 2016.

WEISS, Maureen R.; KIPP, Lindsey; REICHER, Alison; ESPINOZA, Sarah; BOLTER, Nicole. Girls on the Run: Impact of a physical activity youth development program on psychosocial and behavioral outcomes. **Pediatric Exercise Science**, v. 31, n. 3, p. 330-340, 2019.

WEISSBERG, Roger P.; KUMPFER, Karol L.; SELIGMAN, Martin E. Prevention for children and youth that works: An introduction. **American Psychologist**, v. 58, p. 425-432, 2003.

WHITLEY, Meredith A. et al. A systematic review of sport for development interventions across six global cities. **Sport Management Review**, v. 22, n. 2, p. 181-193, 2019.

WHITLEY, Meredith A.; MASSEY, W. V., CAMIRÉ, M., BOUTET, M.; BORBEE, A. .

Sport-based youth development interventions in the United States: A systematic review.
BMC public health, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2019.

ZABALA. Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - QUALITY ASSESSMENT TOOL FOR QUANTITATIVE STUDIES
 (QATQS, THOMAS *et al.*, 2004)

	Avaliação
Albuquerque <i>et al.</i> (2020)	Fraco
Brown e Fry (2013)	Fraco
DeBate e Bleck (2016)	Fraco
Newman, Anderson-Butcher e Amorose (2018)	Moderado
Papacharsis <i>et al.</i> (2005)	Fraco
Ullrich-French, McDonough e Smith (2013)	Moderado
Waldron (2007)	Moderado
Weiss, Bolter e Kipp (2016) - study 1	Fraco
Weiss, Bolter e Kipp (2016) - study 2	Fraco
Weiss <i>et al.</i> (2019)	Moderado
Mala (2020)	Fraco

Fonte: Adaptado de Thomas *et al.* (2004)

ANEXO B - CONSOLIDATED CRITERIA FOR REPORTING QUALITATIVE RESEARCH

(COREQ, TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007)

	Allen e Rhind (2018)	Bean, Kendelle e Forneris (2016)	Bean <i>et al.</i> (2015)	Bean, Forneris e Halsall (2014)	Bruening, Dover e Clark (2009)	Choi <i>et al.</i> (2015)	Fuller <i>et al.</i> (2013)	Hemphill, Gordone e Wright (2019)	Hodge <i>et al.</i> (2017)	Lee <i>et al.</i> (2017)	Martinen <i>et al.</i> (2019)	Waldron (2007)	Walsh, Ozaeta e Wright (2010)	Warner, Dixon e Schumann (2009)	Weiss, <i>et al.</i> (2013)	Newman (2020)	Lee, Martinek (2009)	Waldron (2009)	Mala <i>et al.</i> (2020)	Weiss <i>et al.</i> (2019)	Brown e Fry (2011)
	20	17	24	16	16	12	19	14	13	12	18	18	18	12	21	24	19	24	12	18	10
Total / Avaliação	Mod.	Mod.	Mod.	Fraco	Fraco	Fraco	Mod.	Fraco	Fraco	Fraco	Mod.	Mod.	Mod.	Fraco	Mod.	Mod.	Mod.	Mod.	Fraco	Mod.	Fraco

Fonte: Adaptado de Tong, Sainsbury e Craig (2007).

