

ESPORTE-EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA ELEVAR AS PERCEPÇÕES DE COMPETÊNCIA, INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS NOS DIFERENTES AMBIENTES ESPORTIVOS ESCOLARES

Daniel Andrade Geraldi¹

Edgar Zanini Timm²

Norberto Da Cunha Garin³

Resumo

O presente artigo é proveniente das inquietações do autor, em relação às práticas cotidianas observadas nos diferentes espaços esportivos escolares. O autor estrutura e propõe um modelo de Esporte-Educação constituído de referenciais humanizantes e de sua experiência profissional de vinte cinco anos com iniciação esportiva. Este modelo de Esporte-Educação foi aplicado em uma turma do quarto ano de um colégio particular, na cidade de Porto Alegre, RS, objetivando verificar se ele seria capaz de qualificar as percepções de inclusão, integração e competência dos alunos. Foi realizada uma pesquisa com dados quantitativos e qualitativos. As análises dos instrumentos investigativos evidenciaram uma elevação positiva nas percepções de integração e competência dos alunos, entretanto, em relação à dimensão inclusão, evidenciou-se uma variabilidade na eficácia do modelo. A conclusão da pesquisa reconheceu que o modelo apresentou-se como uma possível estratégia pedagógica eficiente para qualificar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, nos diferentes espaços esportivos escolares.

Palavras-chave: Esporte-educação. Inclusão escolar. Educação Física. Inclusão. Integração. Percepção de competência.

¹ Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista. Mestre em Reabilitação e Inclusão pelo Centro Universitário Metodista (2016). Cursando Especialização em Psicologia do Esporte na PUCRS. E-mail para contato: danielgeraldi73@gmail.com

² Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor titular do Centro Universitário Metodista, do IPA, na Rede Metodista de Educação do Sul. É integrante do Grupo de Pesquisa CNPq/IPA Educação e Inclusão e do Grupo de Pesquisa CNPq/PUCRS Profissionalização Docente e Identidade, narrativas na primeira pessoa (GRUPRODOCI). Coordena o Núcleo de Estudos em Educação, Espiritualidade e Histórias de Vida (NEEHV/IPA). E-mail para contato: edgar.timm@metodistasul.edu.br

³ Bacharel em Teologia Complementação pelo Instituto Metodista de Ensino Superior. Licenciado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo. Mestrado e Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia. Professor do Centro Universitário Metodista IPA. É integrante do Grupo de Pesquisa CNPq/IPA Educação e Inclusão e coordena o Núcleo de Estudos em Educação, Espiritualidade e Histórias de Vida (NEEHV/IPA). E-mail para contato: norberto.garin@metodistasul.edu.br

SPORT-EDUCATION: AN PEDAGOGICAL ALTERNATIVE TO PHYSICAL EDUCATION CLASSES, SCHOOL PLAYGROUND AND SOCCER SCHOOL

Abstract

This study originated from its author's concerns regarding the everyday practices observed in different school sport facilities. The author proposes a model of Sport-Education composed by humanizing reference and the author's professional experience of twenty five years with sports initiation. This Sport-Education model was applied to a fourth-grade class from a private school in the city of Porto Alegre, RS, aiming at verifying whether this Sport-Education model would be able to qualify the students' perceptions of inclusion, integration and competence. A research with quantitative and qualitative data was carried out. The analyses of the evaluation instruments in the different school sport facilities have shown a positive increase in the students' perceptions of competence and integration after the Sport-Education model was applied. However, regarding the dimension of inclusion, variability in the model's effectiveness has been shown. The research conclusion acknowledges that the Sport-Education model turned out to be an efficient pedagogical strategy for qualifying different dimensions of child development, in the different school sport facilities.

Key words: Sport-education. School inclusion. Physical Education. Perception of competence, inclusion and integration.

1 INTRODUÇÃO

O Esporte na infância é um tema recorrente no meio científico. Autores, como Vargas (2006), Bracht (2009), Smith e Smoll (2011) e Gomes (2011) de diferentes linhas do conhecimento já publicaram sobre o tema, entretanto, apesar do Esporte-Educação ser reconhecido no meio científico e constar em cartas, declarações e documentos de legislações esportivas, ele permanece muito distante das práticas esportivas infantis.

Segundo Santin (1994) a realidade da globalização das práticas esportivas, da cientificização e tecnologização do gesto motor e do corpo e a vinculação dos princípios produtivos aos princípios esportivos imperam no cotidiano esportivo das massas, através dos diferentes meios de comunicação (TV, rádio, internet), que promovem massivamente o esporte moderno baseado no sistema produtivo industrial desenvolvido pelo capitalismo. A massiva propagação de princípios positivistas, no meio esportivo, desenvolveu a construção de um imaginário popular de que os princípios do esporte-rendimento são leis incontestáveis em qualquer contexto esportivo social.

Autores como Bracht (1992), Gomes (2011), Becker Júnior e Telöken (2008), Smith e Smoll (2011), entre outros, descreveram, detalhadamente, as consequências provenientes da introdução de um modelo de esporte-rendimento no meio social

esportivo infantil. Entre as diferentes consequências negativas, observa-se a interferência nos processos de inclusão, integração e percepção de competência das crianças envolvidas no esporte. Tanto a percepção de competência como a percepção de inclusão e integração possuem referenciais de autores como Mosquera et al. (2006), Carvalho (2010) e Tessari (2015) que reforçam os seus significados no desenvolvimento harmonioso do ser humano.

Um prejuízo causado por um agente externo, como o esporte, representado pelos seus agentes promotores, nos processos de desenvolvimento humano, já justificaria a relevância de um estudo ainda mais aprofundado sobre o tema. Assim, estudos para a constituição de um modelo de Esporte-Educação e não um modelo parcial ou inexistente de esporte educacional, e sua aplicação, são necessários.

Um espaço bastante significativo para a introdução de um modelo de Esporte-Educação é o ambiente escolar.

Segundo Vargas (2006, p. 21): “O esporte é uma peça importante nesta aventura e todos os estudiosos são unânimes em defini-lo como um instrumento de humanização do homem”, entretanto, segundo Bento (1989) o esporte não é nem bom, nem ruim para a criança, tudo dependerá de como ele será desenvolvido, e foi a partir destes referenciais que se buscou investigar neste estudo, o que deveria estar presente nos diferentes espaços esportivos escolares, para que o esporte pudesse realmente ser referenciado como educativo e humanizante.

Este artigo procurou, a partir de uma série de estudos em diferentes áreas, propor uma alternativa pedagógica eficiente para qualificar os diferentes espaços esportivos escolares, que sem a supervisão de um educador qualificado, poderá contribuir significativamente, para o desenvolvimento de processos excludentes, que poderão vir a atingir as percepções de competência, inclusão e integração das crianças envolvidas, prejudicando, conseqüentemente, os seus desenvolvimentos harmoniosos. Por esta e outras razões de cunho educacional é que o autor estrutura e propõem um modelo de Esporte-Educação que busca contemplar o máximo possível de aspectos pedagógicos e educacionais e o submeteu a uma avaliação de eficiência, como proposta educacional, aplicando-o a um grupo de crianças, do quarto ano, do Ensino Fundamental I, de uma escola particular da cidade de Porto alegre, durante sessenta dias, em todos os seus espaços esportivos escolares (recreio, educação física e escola de futebol) no intuito de verificar se este modelo poderia ou

não tornar-se uma alternativa de esporte educacional, que pudesse qualificar as percepções de inclusão, integração e competência das crianças partícipes da pesquisa, tornando-se assim, no caso de uma confirmação positiva, um ponto de partida para os fazeres pedagógicos para todos aqueles agentes desportivos que transitam no esporte infantil.

2 MODELO DE ESPORTE-EDUCAÇÃO

O modelo de Esporte-Educação foi estruturado a partir de revisão da literatura referente a sete áreas educacionais e da vivência de vinte cinco anos do autor com iniciação esportiva desporto futsal. O modelo apresenta características gerais, princípios pedagógicos e uma metodologia subdividida em módulos educacionais.

As características gerais do modelo de Esporte-Educação privilegiam a criança como a figura central do processo de ensino-aprendizagem, o respeito às diferentes etapas do desenvolvimento infantil, a atenção à complexidade do esporte e aos principais interesses e necessidades das crianças durante a sua prática esportiva, a ênfase nas relações interpessoais e intrapessoais e o desenvolvimento de uma competição adaptada às características do desenvolvimento infantil.

As áreas educacionais referenciadas pelo modelo foram: cognoscente, ético-moral, humanizante, inclusiva, jurídica, pedagógica e psicológica.

2.1 COGNOSCENTE

O Modelo de Esporte-Educação foi estruturado, em relação aos seus aspectos da área Cognoscente, a partir das bases referenciais dos estudos de Kunz (2006), Carvalho (2010), Santin (2010) e Freire (2014). Os Princípios cognoscentes do modelo objetivam contemplar a educação como um ato pedagógico e político, o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem, o processo ação-reflexão-ação, a relação entre os movimentos, jogos e desportos e os seus significados políticos, socioculturais, afetivos e existenciais.

2.2 ÉTICO-MORAL

O modelo de Esporte-Educação foi estruturado, em relação aos aspectos da educação ética e moral, a partir de estudos de Bredemeier e Shields (1984), Bredemeier et al (1986), Romance, Weiss e Bockoven (1986), Bredemeier e Shields (1987), Ferraz (1994), Dallari (1998), Segre e Cohen (1999), Freitag (2002), Beauchamps e Childress (2002), Vazques (2003), Carrera et al (2006), Liboni e Prota (2009), Smith e Smoll (2011), Silva (2012), Sobral (2013) e Fernandes (2015). Os princípios éticos e morais do modelo privilegiaram a valoração do ser humano, da sua vida e das suas relações sociais, além dos valores universais de responsabilidade, sinceridade, diálogo, confiança, autoestima, criatividade, paz, amizade, respeito, justiça, cooperação e compartilhamento.

2.3 HUMANIZANTE

O modelo de Esporte-Educação foi estruturado, em relação aos seus aspectos de uma educação humanizante, a partir das bases referenciais dos estudos de Oliveira, Collet e Vieira (2006). Os Princípios humanizantes se referem ao reconhecimento de que todos os indivíduos fazem parte da mesma família: a família humana, ao reconhecimento da diversidade humana, a identificação da diversidade humana com um padrão de normalidade, ao respeito à diversidade humana, a aprendizagem do viver e conviver harmonicamente com a diversidade humana, ao reconhecimento da importância da linguagem na construção do processo de humanização das relações sociais, a ênfase ao diálogo, a capacidade de falar e ouvir, a transformação das coisas do mundo em coisas humanas e ao reconhecimento da palavra que o outro sujeito expressa.

2.4 INCLUSIVA

O modelo de Esporte-Educação foi estruturado, em relação aos seus aspectos da educação inclusiva, a partir dos estudos de Carvalho (2010). Os princípios inclusivos do modelo objetivam uma mudança de atitude, dos indivíduos, frente às

diferenças individuais, o estímulo ao desenvolvimento de uma consciência, de que somos todos diferentes, a construção de uma nova sociedade, menos elitista e excludente, a proposição de uma nova maneira de entender as respostas educacionais que se oferecem, a efetivação do trabalho na diversidade, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva, além do desenvolvimento das igualdades de oportunidades e de valor.

2.5 JURÍDICA

O modelo de Esporte-Educação foi estruturado, em relação a aspectos da educação jurídica, a partir das bases referenciais dos estudos de Dallari (1998) e de diferentes artigos de declarações, cartas, tratados e artigos constitucionais nacionais e internacionais. A área jurídica do modelo estruturou os seguintes princípios: o princípio da individualidade, no qual toda criança tem o direito, durante a sua prática esportiva, de ser respeitada de acordo e independentemente das suas características únicas e expressivas, o princípio da proteção à garantia do princípio da individualidade, no qual toda a criança tem o direito, durante a sua prática esportiva, de ser acompanhada por um agente desportivo, que garanta o respeito as suas características únicas e expressivas, o princípio da formação integral, no qual toda criança tem o direito, durante a sua prática esportiva, de desenvolver todos os aspectos que envolvam a sua formação integral, o princípio da humanização, no qual toda criança tem o direito, durante a sua prática esportiva, de ter priorizado o seu processo de socialização e sociabilização, preponderando sobre a competição desenvolvida de qualquer forma, o princípio da participação e integração, no qual toda criança tem o direito, durante a sua prática esportiva, de ser incluída, por iniciativa própria, e de ser integrada ao seu contexto esportivo, o princípio do autoconceito e da sociabilização, no qual toda criança tem o direito, durante a sua prática esportiva, de desenvolver harmonicamente as suas relações intrapessoais e interpessoais, o princípio da qualificação profissional, no qual toda criança tem o direito, durante a sua prática esportiva, de ser orientada por agentes desportivos qualificados, e o princípio da integridade, no qual toda criança tem o direito, durante a sua prática esportiva, de aprender e desenvolver o desporto, dentro de princípios éticos e morais, que servirão de base para a estruturação da sua personalidade e do seu senso de cidadania.

2.6 PEDAGÓGICA

O modelo de Esporte-Educação foi estruturado, em relação aos seus aspectos da Educação Pedagógica, a partir das bases referenciais dos estudos de Bayer (1992), Garganta (1994), Grego (1998), Scaglia (1999), Daólio (2002), Freire (2002) e Paes (2008), Leonardi, Galatti e Paes (2015). Os princípios pedagógicos do modelo objetivaram adequar o desporto às características da criança, desenvolvendo um processo pedagógico esportivo que vai muito além da aprendizagem esportiva, priorizando a formação integral e a inserção do indivíduo em seu contexto social, reconhecendo que quem joga pensa, se movimenta e tem sentimentos, desenvolvendo os conceitos inerentes aos Jogos Esportivos Coletivos, priorizando o método global, desenvolvendo a aprendizagem esportiva geral e específica através dos jogos lúdicos, reduzidos, condicionados e adaptados, priorizando os sentimentos de bem comum, aprendizagem social, convivência e de co-educação, educando para a vida social e para a continuidade esportiva.

2.7 PSICOLÓGICA

O modelo de Esporte-Educação foi estruturado, em relação aos seus aspectos da educação psicológica, a partir das bases referenciais dos estudos de Williams e Leffingwell (2011), Smith e Smoll (2011) e Piletti, Rossato e Rossato (2014). Os princípios da psicologia do esporte aconselham os agentes desportivos a estruturar um ambiente esportivo infantil adequado e coerente com os estágios do desenvolvimento infantil, buscando auxiliar no desenvolvimento harmonioso dos processos de socialização, sociabilização e no desenvolvimento da personalidade da criança, evitando manifestações que venham a impor exigências psicológicas e físicas exageradas, que possam prejudicar significativamente o autoconceito infantil, a partir da estruturação de uma visão irrealista e deformada da realidade, além, também, de poder elevar de forma desproporcional os níveis de ansiedade infantil, através de altos índices de excitação somática, que podem desencadear sentimentos de medo do fracasso e desprezo esportivo, levando a um quadro de stress emocional,

provenientes do desgaste, decorrentes de punições e críticas constantes de colegas ou agentes esportivos.

3 METODOLOGIA

A metodologia do modelo de Esporte-Educação proporciona a prática de seus princípios. Todo o processo metodológico do modelo de Esporte-Educação baseia-se na interação significativa entre todos os seus participantes (crianças, pais, professores, dirigentes...).

A metodologia contempla cinco módulos educacionais: o módulo do movimento significativo, o módulo do movimento espontâneo, o módulo dos movimentos específicos, o módulo do autoconceito e o módulo da inclusão e da integração.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Foi desenvolvida uma investigação quantitativa e qualitativa, que se caracterizou por contemplar tanto princípios e métodos que ajudaram a compreender em profundidade o contexto do problema, construindo significados e atribuindo sentido, como, também, contemplou os dados que ajudaram a descrever as características da situação, através da medição numérica. O objeto de estudo foram alunos de uma turma do quarto ano de uma escola particular de Porto Alegre – RS, na faixa-etária entre os nove e os dez anos de idade, constituída por dezessete alunos (onze meninos e seis meninas). O estudo foi realizado exclusivamente nos espaços físicos esportivos internos da escola (quadras poliesportivas) e nos diferentes espaços esportivos da turma (recreio, educação física e escola de futebol). A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de um questionário e de uma entrevista, aplicados antes e após o desenvolvimento do modelo de Esporte-Educação. O modelo foi desenvolvido junto à turma durante 60 dias letivos. Ao final desse período, os alunos preencheram novamente os instrumentos de coleta de dados aplicados anteriormente.

Os dados coletados nos questionários foram analisados a partir da construção de quadros percentuais estruturados a partir das informações dos alunos, antes e após a aplicação do modelo de Esporte-Educação. Em relação aos dados coletados

nas entrevistas, foi realizada uma análise de dados de acordo com orientações de Bardin (2006).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir apresentam-se os resultados e as discussões da pesquisa.

5.1 INCLUSÃO

Com relação à dimensão inclusão, no espaço esportivo escolar do recreio, os dados quantitativos demonstraram uma queda de 62,5% para 56,25% na percepção de inclusão positiva dos alunos e as análises qualitativas, também demonstram uma queda na percepção de inclusão dos alunos, após a aplicação do modelo de Esporte-Educação.

Com relação à dimensão inclusão, no espaço esportivo escolar da Educação Física, os dados quantitativos demonstraram manutenção em 76,47% e as análises qualitativas, também se apresentaram estáveis, após a aplicação do modelo de Esporte-Educação.

Em relação à dimensão inclusão, na escola de futebol, os dados quantitativos demonstram um aumento de 75% para 87,5% e as análises qualitativas, também demonstraram um aumento na percepção de inclusão dos alunos, após a aplicação do modelo de Esporte-Educação.

As hipóteses levantadas pelo autor para justificar esta variabilidade na eficácia do modelo, foi ao encontro das diferentes características observadas nos espaços esportivos, antes da aplicação do modelo de Esporte-Educação. A queda na percepção de inclusão dos alunos no recreio escolar foi justificada pelo autor a partir das suas observações in loco que constataram um embate entre os princípios educacionais do modelo e as práticas corriqueiras realizadas pelos alunos antes da aplicação do modelo, no qual apresentavam exclusões explícitas e simbólicas (CARVALHO, 2010), visão homogênea das práticas esportivas (STIGGER, 2009), supervalorização das habilidades físicas pelas crianças (SMITH: SMOLL, 2011), hierarquização e privilégios para alguns alunos da turma (ROBERTS e TREASURE, 1995) e este entrave, além do pouco tempo hábil para desenvolver o modelo, provavelmente, tenham contribuído para a não elevação das percepções de inclusão

dos alunos. A hipótese levantada pelo autor para justificar a manutenção das percepções de inclusão nas aulas de educação física após a aplicação do modelo foi ao encontro das ideias de Carvalho (2010) que define a inclusão como algo maior dentro de um processo coletivo, sendo esta dimensão dependente de um processo de interações sociais inerentes ao que Freire (2003) chama de estilos e papéis sociais estruturados dentro dos grupos primários e secundários dos sujeitos, havendo uma necessidade maior tempo de intervenções educacionais e pedagógicas para uma limpeza de projeções, mobilidade transferencial e rompimento dos papéis cristalizados e conseqüentemente uma probabilidade maior de aumento na percepção de inclusão dos sujeitos pertencentes ao grupo social em questão. A hipótese levanta anteriormente, em relação à necessidade de um tempo maior de aplicabilidade do modelo, como pré-requisito para qualificar a percepção de inclusão ganha força a partir dos resultados obtidos em relação à escola de futebol, que apresentaram uma evolução positiva, na medida em que no modelo vivenciado anteriormente pelos alunos encontravam-se características semelhantes ao do modelo de Esporte-Educação proposto, o que possivelmente contribuiu para a qualificação das percepções de inclusão dos alunos dentro deste espaço esportivo escolar da escola de futebol.

5.2 INTEGRAÇÃO

Com relação à dimensão integração, no espaço esportivo escolar do recreio, os dados quantitativos demonstraram um aumento de 64,7% para 70,58% na percepção de integração positiva dos alunos e as análises qualitativas, demonstram uma manutenção das percepções anteriores de integração dos alunos, após a aplicação do modelo de Esporte-Educação.

Com relação à dimensão integração, no espaço esportivo escolar da Educação Física, os dados quantitativos demonstraram um aumento de 52,94% para 82,35% na percepção de integração positiva dos alunos e as análises qualitativas demonstram uma manutenção das percepções anteriores de integração dos alunos, após a aplicação do modelo de Esporte-Educação.

Em relação à dimensão integração, na escola de futebol, os dados quantitativos demonstraram um aumento de 50% para 100% e as análises qualitativas, também

demonstraram um aumento na percepção de integração dos alunos, após a aplicação do modelo de esporte-educação.

A hipótese levantada pelo autor para justificar o aumento da percepção de integração dos alunos, após a aplicação do modelo de Esporte-Educação, nos três espaços esportivos escolares (recreio, Educação Física e escola de futebol) foi ao encontro de algumas características básicas inerentes ao modelo, tais como a oportunidade de participação igualitária, garantia de igualdade de valor e consciência dos direitos de todos, estes provavelmente tenham contribuído significativamente para qualificar as percepções de integração dos alunos. Estes dados foram ao encontro dos referenciais de Tessari (2015) e Carvalho (2010) que dizem que o fato de uma pessoa ter seus gestos partilhados pelos seus pares, a leva a sentir-se integrada.

5.3 PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA

Com relação à percepção de competência, no espaço esportivo escolar do recreio, os dados quantitativos demonstraram um aumento significativo de 35,29% para 76,47% na percepção de competência positiva dos alunos e as análises qualitativas, também demonstram um aumento na percepção de competência dos alunos, após a aplicação do modelo de Esporte-Educação.

Com relação à percepção de competência, no espaço esportivo escolar da educação física, os dados quantitativos demonstraram um aumento de 70,58% para 76,47% e as análises qualitativas, também apresentaram aumento, após a aplicação do modelo de Esporte-Educação.

Em relação à percepção de competência, na escola de futebol, os dados quantitativos demonstram um aumento de 75% para 87,5% e as análises qualitativas, também demonstraram um aumento na percepção de competência dos alunos, após a aplicação do modelo de Esporte-Educação.

A hipótese levantada pelo autor para justificar o aumento da percepção de competência dos alunos, após a aplicação do modelo de Esporte-Educação, nos três espaços esportivos escolares (recreio, Educação Física e escola de futebol) foi ao encontro das intervenções psicossociais e educacionais realizadas pelo educador responsável em desenvolver o modelo, tais como: *feedback* realista positivo, apoio, encorajamento, instrução a todos os alunos, estímulo ao apoio mútuo entre os

integrantes da turma e há não tolerância à desqualificações, agressões ou reclamações. Estes dados foram ao encontro dos referenciais de Mosquera et al., (2006) que diz que receber uma valorização positiva externa é uma necessidade fundamental para o ser humano e que a interiorização das experiências de valorização realizada pelos outros leva o sujeito a ter um autoconceito positivo, além dos referenciais de Smith e Smoll (2011) que apontaram, através de pesquisas, uma relação significativamente positiva entre as atitudes de apoio (encorajamento e instrução) e o grau de autoconceito das crianças envolvidas no esporte.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do trabalho consistiu em, após a estruturação do modelo de Esporte-educação, e da sua aplicabilidade, junto aos alunos, nos diferentes ambientes esportivos escolares, verificar se este modelo poderia contribuir, significativamente, para elevar as percepções de competência, inclusão e integração dos alunos submetidos a ele.

A partir dos dados quantitativos e das análises qualitativas dos instrumentos de coletas de dados, foi possível extrair as seguintes conclusões:

- a) Em relação à dimensão inclusão, a resposta ao problema da pesquisa, de acordo com os resultados extraídos, foi variável, na medida em que no espaço esportivo do recreio escolar, a percepção de inclusão dos alunos, submetidos ao modelo de Esporte-Educação, retrocedeu negativamente, no espaço esportivo escolar da Educação Física, apesar da análise dos dados qualitativos apontarem o aumento positivo na percepção de inclusão, a análise dos dados quantitativos apontam uma estabilização das percepções de inclusão dos alunos submetidos ao modelo Esporte-Educação e no espaço da escola de futebol, à percepção de inclusão dos alunos submetidos ao modelo de Esporte-Educação, elevou-se positivamente.
- b) Em relação à dimensão integração, a resposta ao problema da pesquisa, de acordo com os resultados extraídos, foi positiva, na medida em que o modelo de Esporte-Educação foi capaz de contribuir, significativamente, para elevar a percepção de integração dos alunos, após a sua aplicabilidade

nos três espaços esportivos escolares (recreio, educação física e escola de futebol).

c) Em relação à dimensão percepção de competência, a resposta ao problema da pesquisa, de acordo com os resultados extraídos, foi positiva, o modelo de Esporte-Educação foi capaz de contribuir, significativamente, para elevar a percepção de competência dos alunos, após a sua aplicabilidade nos três espaços esportivos escolares (recreio, educação física e escola de futebol).

Em relação às limitações da pesquisa, foram percebidas duas limitações. A primeira refere-se à estruturação dos instrumentos de produção de dados, que no nosso entender, tanto os instrumentos de produção dos dados quantitativos, como os instrumentos de produção das análises qualitativas, apresentaram-se muito fechados, fixando-se significativamente apenas em constatar se os alunos percebiam-se ou não incluídos, integrados e competentes, não dando uma abertura maior para as razões dos porquês das percepções percebidas, pelos alunos, o que acabou por limitar a abrangência da pesquisa, que aproveitou ao máximo as análises de conteúdos das entrevistas como referenciais para detectar as razões dos porquês das percepções percebidas. Acreditamos que instrumentos de produção de dados mais abertos, mais abrangentes, possivelmente revelariam mais aspectos a serem analisados e reflexionados, em relação a esta pesquisa, qualificando ainda mais a possibilidade de ampliação das ações pedagógicas dentro do espaço do esporte infantil.

A segunda limitação da pesquisa refere-se ao número de dimensões e espaços esportivos escolares avaliados, durante a pesquisa, que acarretaram sobrecarga de incumbências e análises sobre os diversos aspectos relacionados a eles, o que provavelmente, devido à demanda de atribuições e elucidações a serem desenvolvidas e exploradas, prejudicou uma maior abrangência na qualidade das dimensões pesquisadas pelo trabalho. Acreditamos que um menor número de dimensões ou um menor número de espaços esportivos escolares pesquisados, provavelmente qualificariam mais os referenciais teóricos e as suas associações pedagógicas em relação aos dados apresentados pela pesquisa.

A conclusão da pesquisa reconhece que o modelo de Esporte-Educação proposto apresentou-se como uma possível estratégia pedagógica eficiente para qualificar diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, nos diferentes espaços

esportivos escolares, entretanto, também reconheceu que não se trata de um modelo totalmente finalizado, ele necessita ainda da inserção de mais referenciais teóricos e de mais práticas educacionais, principalmente em relação à dimensão inclusão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora, 2006.

BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos**: baloncesto, fútbol, balonmano, hockey sobre hierba y sobre hielo, rugby, balonvolea, waterpolo. 2. ed. Barcelona: Hispano America, 1992.

BEAUCHAMP, T.; CHILDRESS, J. **Princípios de ética biomédica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BECKER JÚNIOR, B.; TELÖKEN, E. A criança no esporte. In: MACHADO, A. (Org). **Especialização esportiva precoce**: perspectivas atuais da psicologia do esporte. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008. p. 17-34.

BENTO, J. **A criança no treino e desporto de rendimento**. Revista Kinesis, Santa Maria, v. 5, n. 1, p. 9-35, 1989.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, M.; LOVISOLO, H. (Orgs). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 11-26.

BREDEMEIER, B. J.; SHIELDS, D. The utility of moral stage analysis in the understanding of athletic aggression. **Sociology of Sport Journal**, n. 1, p. 138-149, 1984.

BREDEMEIER, B. et al. Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. **Journal of Moral Education**, n. 15, p. 212-220, 1986.

BREDEMEIER, B. J.; SHIELDS, D. Moral growth through physical activity: A structural/developmental approach. In: GOULD, D.; WEISS, M. R. (Eds.). **Advances in pediatric sport sciences**: vol. 2. Behavioral issues. Champaign, IL: Human Kinetics, 1987. p. 143-165.

CARRERAS, L. et al. **Como educar integrando valores**: materiais, textos, recursos e técnicas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CARVALHO, R. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre : Mediação, 2010.

DALLARI, D. Bioética e direitos humanos. In: COSTA, S., OSELKA, G., GARRAFA, V. **Iniciação à bioética**. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 1998. P. 231-241.

DAÓLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 4, n. 10, p. 99-104, 2002.

FERRAZ, F. **A eternidade da maçã**. São Paulo: Escuta Editora, 1994.

FERNANDES, J. C. **Ética do desporto**: análises dos discursos no debate de ideias. Monografia de Licenciatura realizada no âmbito do Seminário de Sociologia do Desporto, no ano lectivo 2006/2007. 108 f. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 2007. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/etica-do-Desporto-Anlise-dos-Discursos-no-Debate-das-Ideias.pdf>> Acesso em: 05 maio 2015.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2002.

FREIRE, M. O que é um grupo? In: FREIRE, Madalena (Org). **Grupo**: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, M. **Os itinerários de Antígona**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivoscolectivos. In: GRAÇA, A. & OLIVEIRA, J. (orgs.). **O ensino dos jogos desportivos**: FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, p. 11-25, 1994.

GOMES, R. A iniciação e formação desportiva e o desenvolvimento psicológico de crianças e jovens. In: MACHADO, A.; GOMES, R. (Org.). **Psicologia do esporte**: da escola à competição. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011. p. 19-43.

GRECO, P. J. **Iniciação Esportiva Universal**: Volume 2. Belo Horizonte: Editora Universitária – UFMG, 1998.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 2006.

LEONARDI, T., GALATTI, L., PAES, R. **Pedagogia do esporte**: o processo de ensino, vivência e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos e sua relação com a formação integral do indivíduo. [S.l.]: Alto Rendimento, 2006. Disponível em:<<http://www.altorendimiento.com>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

LIBONI, M.; PROTA, L. Saúde mental como condição básica da estruturação ética do ser humano. **Revista Bioética**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 237-249, 2009.

MOSQUERA, J. et al. **Universidade**: auto-imagem, auto-estima e auto-realização. UNIrevista: São Leopoldo, v. 1, nº 2, p. 1-13, abril, 2006.

OLIVEIRA, B., COLLET, N., VIEIRA, C. A humanização na assistência à saúde. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 14, p. 277-84, março/abril, 2006.

PAES, R. Pedagogia do esporte e o jogo: considerações acerca do processo de ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva. **Revista E**, n. 12, p. 39-41, 2008.

PILETTI, N.; ROSSATO, S.; ROSSATO, G. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2014.

ROMANCE, T. J., WEISS, M. R., & BOCKOVEN, R. A program to promote moral development through elementary school physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 5, p. 126-136, 1986.

SANTIN, S. **Educação física da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST, 1994.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da Corporeidade. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTIN, S. **Esporte Educacional**: Esporte na escola e esporte da escola. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 26, 2007, Pelotas.

SCAGLIA, A. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SEGRE, M.; COHEN, C. **Bioética**. São Paulo: Edusp, 1999.

SILVA, C. A.; MUÑOZ, M. **Diversidade na educação, respeito e inclusão: valores éticos e comportamentos pró-sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Editora Universitária Metodista IPA, 2012.

SMITH, R., SMOLL, F. **O Esporte juvenil como ambiente para as intervenções psicossociais**. In: RAALTE, Judy, BREWER, Britton. **Psicologia do esporte**. São Paulo: Santos, 2011. p. 341-371.

SOBRAL, C. Ética, Deontologia e fair play no desporto. **Jurismat Revista Jurídica**, Lisboa, n. 2, p. 275-298, maio, 2013.

STIGGER, M. P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. In: STIGGER, M. P. & LOVISOLO, H. (orgs). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 103-134.

TESSARI, O. I. **Por que fazer parte de um grupo é tão importante?** Ajuda emocional, 2015. Disponível em:<ajudaemocional.tripod.com/id66.html> Acesso em: 05 mai. 2015.

VARGAS, A. **Esporte e realidade:** conflitos contemporâneos. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

WILLIAMS, J., LEFFINGWELL, T. Métodos e técnicas cognitivas na psicologia do esporte. In: RAALTE, Judy, BREWER, Britton. **Psicologia do esporte.** São Paulo: Santos, 2011.

Recebido em 28/11/2016

Versão corrigida recebida em 15/08/2017

Aceito em 14/09/2017

Publicado online em 30/09/2017