

O ESPORTE COLETIVO NO CONTEXTO DOS PROJETOS ESPORTIVOS DE INCLUSÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO REFERENCIAL TÉCNICO-TÁTICO E SÓCIO-EDUCATIVO

Heitor de Andrade Rodrigues

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Suraya Cristina Darido

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil

Roberto Rodrigues Paes

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Resumo

No Brasil, em especial nas últimas décadas, observa-se um crescimento significativo das iniciativas voltadas ao esporte educacional, principalmente no contexto dos projetos esportivos de inclusão social. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi apresentar algumas contribuições da pedagogia do esporte para o ensino dos esportes coletivos em projetos esportivos de inclusão social, nas suas dimensões técnico-tática e sócio-educativa. Os resultados apontam que no contexto de projetos dessa natureza, o ensino do esporte deve buscar uma complementaridade entre o referencial técnico-tático e sócio-educativo.

Palavras-chave: Esportes. Ensino. Educação.

Introdução

No Brasil, em especial nas últimas décadas, observa-se um crescimento significativo das iniciativas voltadas ao esporte educacional¹, principalmente no contexto de projetos esportivos de inclusão social.

Apesar de reconhecer, assim como Bracht (2003), que o termo esporte educacional apresenta limitações, tendo em vista que no sentido lato toda prática esportiva é educacional, optou-se por sua utilização por considerar que o mesmo é amplamente utilizado na definição de políticas públicas no Brasil, além de caracterizar e identificar um con-

1-Para se ter uma ideia do número de entidades envolvidas com o desenvolvimento do esporte educacional, é possível consultar alguns sites de organizações da sociedade civil com o intuito de fortalecer o movimento do esporte como instrumento de desenvolvimento humano, esse é o caso do www.rems.org.br ou mesmo o www.atletaspelacidadania.terra.com.br

texto de manifestação do esporte, em especial os projetos esportivos de inclusão social.

Nesse sentido, considerando os dispositivos legais que regulamentam a Política Nacional de Esporte no Brasil e, de acordo com a Lei 9.615/1998, o esporte educacional é aquele: “praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer” (BRASIL, 1998).

De acordo com Andrade de Melo (2008), o surgimento dos “projetos sociais” de caráter esportivo no Brasil não pode ser considerado um fenômeno recente, já que é possível identificar uma dezena de iniciativas que remontam as décadas de 1920/1930, como é o caso das experiências pioneiras em Porto Alegre e São Paulo, conduzidas, respectivamente, por Frederico Gaelzer e Nicanor Miranda, bem como as iniciativas amplamente conhecidas da década de 1970, como as campanhas “Mexa-se” e o “Esporte para Todos”.

No entendimento de Andrade de Melo (2008), apesar de recorrente, o termo “projetos sociais” é bastante genérico, por vezes inadequado, uma vez que qualquer projeto desenvolvido em sociedade pode ser considerado um projeto social, já que ocorrem no âmbito de um determinado contexto social. Considerando os pressupostos dessa crítica, ao longo do presente ensaio, optou-se pela utilização do termo projetos esportivos de inclusão social, em substituição ao termo “projetos sociais”.

Na história mais recente, um olhar atento para a realidade brasileira permite identificar um crescimento flagrante dos projetos esportivos de inclusão social, o que na compreensão de Andrade de Melo (2008) é consequência do relativo aperfeiçoamento dos mecanismos democráticos no Brasil.

Corroborando tal afirmação Gomes e Constantino (2005) afirmam que a Constituição Federal de 1988 representou um marco na relação do esporte com o poder público, uma vez que a prática esportiva passou a ser reconhecida como um direito de qualquer cidadão, cabendo ao Estado garantir o seu acesso. Essa noção de direito à prática esportiva gerou também a denominação atual de “inclusão social”, no sentido de que o direito ao esporte pressupõe o seu acesso e aprendizado como um bem social e cultural.

Nesse contexto, de acordo com a definição de Gomes e Constantino (2005), da qual compartilhamos:

Os projetos esportivos de inclusão social caracterizam-se pelo oferecimento inteiramente gratuito de participação efetiva e sistemática em atividades da cultura corporal com iniciativas de financiamento governamental, não governamental (ONGs) e do setor privado. Os projetos possibilitam a extensão do acesso das pessoas às atividades físicas e de lazer, sugerindo a ampliação das possibilidades de uma melhoria da qualidade de vida através da afirmação de direitos fundamentais que garantam o exercício da cidadania (GOMES; CONSTANTINO, 2005, p. 602).

Outro aspecto destacado por Gomes e Constantino (2005) é que os projetos esportivos de inclusão social estão, frequentemente, voltados para a intervenção em consonância com demandas específicas do grupo atendido, tais como, a reversão do quadro de pobreza, violência e criminalidade, aumento das oportunidades sociais por meio da inclusão social e desenvolvimento da cidadania, entre outras necessidades e expectativas dos grupos sociais.

Apenas para citar alguns exemplos, temos os programas do Governo Federal de democratização do acesso ao esporte, nomeadamente, o Programa Segundo Tempo, o Programa Esporte e Lazer da Cidade, o Programa Recreio nas Férias. Em âmbito estadual é possível citar o Esporte Social em São Paulo, o Programa Minas Esporte em Minas Gerais, o Programa Campeões do Futuro no Espírito Santo. Além de iniciativas privadas e da sociedade civil como é o Programa Esporte e Cidadania da Petrobras, os programas do Instituto Esporte e Educação, o Programa Educação pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna, todos eles vinculados aos princípios do esporte educacional, com a finalidade de formação para o exercício da cidadania.

Diante desse quadro, de grande profusão dos programas esportivos de inclusão social, considera-se pertinente refletir sobre algumas perspectivas de ensino do esporte, mais especificamente, sobre algumas produções teóricas no campo da pedagogia do esporte, as quais vêm orientando à intervenção pedagógica no âmbito da iniciação esportiva, no sentido de vislumbrar possíveis contribuições para o ensino do esporte em projetos de inclusão social.

Buscando uma classificação didática para orientar a referida reflexão optou-se por uma aproximação com a classificação proposta por Paes (2002) e Galatti et. al. (2008), segundo os quais o esporte é um fenômeno sociocultural complexo e multifacetado, presente na vida das pessoas sob os mais diversos sentidos e significados, merecendo, portanto, um tratamento didático-pedagógico que contemple seus referenciais técnico-tático e sócio-educativo.

No entendimento de Paes (2002) e Galatti et. al. (2008), o ensino do esporte em uma perspectiva educativa deve estar pautado, de forma equilibrada, em seus referenciais técnico-tático e sócio-educativo, os quais dizem respeito, respectivamente, aos conteúdos específicos das modalidades, seus métodos de ensino e aprendizagem, principalmente, em seus aspectos físicos, técnicos e táticos, bem como, aos princípios, valores e modos de comportamento que circunscrevem a reflexão e vivência do esporte, princípios indispensáveis para o desenvolvimento da personalidade da criança e do jovem.

Nas últimas três décadas, no que diz respeito à produção teórica relativa ao referencial técnico-tático, de uma tradição vinculada à abordagem técnica das habilidades e fundamentos, passou-se a considerar, com maior ênfase, os componentes táticos dos jogos (GARGANTA, 1998; MESQUITA; GRAÇA, 2006; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009). No âmbito dessa produção, o ensino descontextualizado de habilidades técnicas dá lugar a reflexões que contemplem a importância de compreender a dinâmica do jogo a partir da proposição de situações-problemas, sustentadas por processos de tomada de decisão dos jogadores.

Concomitantemente, identifica-se uma preocupação com a formação esportiva que extrapole os limites dos conteúdos específicos do jogo e contemple de forma intencional a dimensão sócio-educativa presente nas diversas manifestações do esporte, exemplo disso, são os trabalhos de Gonzalez (2006), Freire (2006), Balbino e Paes (2005) e Barroso e Darido (2009). As discussões apontam no sentido de garantir o acesso ao esporte enquanto direito de todos, bem como na preocupação de que os conhecimentos adquiridos no esporte estejam relacionados ao contexto mais amplo da vida cotidiana dos alunos.

A opção por essa classificação justifica-se na medida em que a produção teórica sobre o ensino dos esportes coletivos tem demonstrado certo distanciamento entre o referencial técnico-tático e o referencial sócio-educativo, ou seja, os estudos dedicados ao referencial

técnico-tático apresentam limitações no encaminhamento de propostas sócio-educativas, e o mesmo acontece naqueles com referencial sócio-educativo.

Tal separação pode ter consequências na prática pedagógica dos professores, os quais podem apresentar dificuldades em estabelecer relações consistentes entre esses dois referenciais, aliando a formação mais relacionada ao aprender a fazer (referencial técnico-tático) com o aprender a ser e se relacionar (referencial sócio-educativo).

No caso do professor de Educação Física atuante em projetos esportivos de inclusão social baseados nos princípios de formação para cidadania, parece fundamental buscar uma complementaridade entre o referencial técnico-tático e o referencial sócio-educativo. 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.

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi apresentar algumas contribuições da pedagogia do esporte para o ensino dos esportes coletivos em projetos esportivos de inclusão social, nas suas dimensões técnico-tática e sócio-educativa.

Olhares sobre o referencial técnico-tático

O ensino dos aspectos específicos do esporte ou como prefere alguns autores (Garganta, 1998; González, 2006) o ensino da lógica interna do esporte, continua a ser alvo de inúmeras reflexões. Mesquita e Graça (2006) afirmam que, nos últimos anos, o ensino dos esportes coletivos está associado a duas concepções metodológicas opostas, o ensino descontextualizado das habilidades técnicas ou ao ensino do jogo formal, abordagens antagônicas que no contexto do jogo se complementam.

Quanto à primeira abordagem apresentada por Mesquita e Graça (2006), Hernandez-Moreno et. al. (2001) apontam que a técnica foi, por longo período, o elemento fundamental no desenvolvimento da ação de jogo, tal situação conduziu a um investimento demasiado no ensino da técnica individual.

O critério para justificar a adoção dessa metodologia está assentado no princípio de que a soma dos desempenhos individuais provoca a melhoria do desempenho coletivo e que o gesto técnico aprendido de forma analítica pode ser transferido para situações de jogo.

De acordo com Mesquita, Pereira e Graça (2009), é a partir da década de 1960 e, principalmente, da década de 1990 que o modelo tradicional de fragmentação dos elementos do jogo é efetivamente questionado, o que abriu caminho a um movimento reformador do ensino dos esportes coletivos.

Esse movimento surge em contraposição ao modelo tradicional de ensino da técnica e sustenta seus pressupostos colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, valorizando a compreensão do jogo, subordinando a aprendizagem da habilidade técnica à necessidade de usá-la no jogo, enfatizando os processos de tomada de decisão e resolução de problemas em situações autênticas e contextualizadas de prática, entre outras características (MESQUITA; GRAÇA, 2006; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009).

Importante ressaltar que a intenção desse movimento não foi dicotomizar a relação entre técnica e tática, mas de situar a limitação imposta no ensino das habilidades técnicas a partir da decomposição dos movimentos em situações fechadas e previsíveis (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

Assim como propõe Mesquita e Graça (2006) faz-se necessário re-dimensionar o lugar da técnica no ensino dos esportes coletivos, nesse contexto a técnica deve estar incluída no ensino da tática, já que esta é que lhe confere legitimidade e sentido nas situações de jogo.

Garganta (1998), por exemplo, afirma que os jogadores, em decorrência da imprevisibilidade e aleatoriedade do contexto do jogo, devem saber “o que fazer” e “quando fazer” (dimensão tática) suas ações e não apenas “como fazer” (dimensão técnica) destituído das demandas do jogo.

Na visão de Garganta (1995) o problema central que se coloca ao indivíduo que joga os esportes coletivos é essencialmente tático, trata-se de resolver uma serie de problemas não previstos. Assim os demais fatores envolvidos no jogo, tais como o aspecto técnico, físico e psíquico tem função de cooperar para o acesso a níveis elevados de desempenho tático.

Para operacionalizar didaticamente essa proposta, Garganta (1995) entende que seria inevitável dividir o jogo, contudo diferente do modelo tradicional de ensino que dividi o jogo em fundamentos básicos (passe/ toque, drible, recepção, arremesso/ chute cortada), nessa abordagem o jogo será dividido em unidade funcionais que preservem ca-

racterísticas essenciais das modalidades, tais como a cooperação, a oposição e a finalização.

Para tanto, Garganta (1995) propõe uma hierarquização de unidade funcionais definidas a partir da relação entre os elementos que compõe o jogo (jogador, bola, adversário, colega, alvo, etc).

Seguindo essa lógica os jogos devem permitir o desenvolvimento das seguintes relações: “eu-bola”, “eu-bola-alvo”, “eu-bola-adversário”, “eu-bola-colega-adversário” e assim por diante, atingindo níveis mais complexos, os quais se aproximam cada vez mais das demandas do jogo formal.

Ainda em relação às características do jogo deve-se propor formas lúdicas, com regras simples, menor número de jogadores, menor espaço de jogo, de modo a permitir a continuidade das ações e maior oportunidade de vivência.

Outro representante pioneiro desse movimento de ensino dos esportes coletivos é o Teaching Games for Understanding (TGfU) ou Ensino dos Jogos para Compreensão, de Bunker e Thorpe (1982).

De acordo com Mesquita e Graça (2006) os jogos para compreensão também foram propostos em oposição à abordagem técnica e preocupam-se em garantir a compreensão do jogo e a consciência tática de seus objetivos.

Para atingir tais objetivos propõe-se uma sequência de seis fases. A primeira delas é a proposição de uma forma de jogo adequada às características dos alunos (faixa etária e nível de experiência), na segunda fase o aluno é levado a apreciar o jogo, com atenção para as características do regulamento, bem como a funcionalidade e lógica do jogo. Na terceira fase é enfatizada a conscientização dos problemas táticos. Na quarta fase o aluno é confrontado com a resolução de questões (o que fazer? e quando fazer?), no sentido de conferir sentido ao uso da técnica. A quinta fase é destinada ao aperfeiçoamento da técnica. Por fim, a sexta fase busca consolidar todo o processo pela integração de todas as fases anteriores, por meio do jogo praticado.

Para permitir o desenvolvimento dessas fases alguns pressupostos devem ser considerados, tais como a escolha criteriosa dos jogos, os quais devem permitir a transferência de compreensão dos problemas táticos comuns às diversas modalidades. Os jogos devem ser adaptados ao alcance das capacidades cognitivas e motoras dos alunos, por meio da simplificação dos mesmos sem desvirtuar suas estruturas táticas. Além disso, com o decorrer da aprendizagem a complexidade tá-

tica deve ser manipulada no intuito de aproximá-la das características do jogo formal.

Bolonhini e Paes (2009) em reflexão sobre o TGfU apontam que os autores da proposta indicam formas de ensino contextualizadas, materializadas em jogos reduzidos, nos quais alguns elementos podem ser manipulados, tais como espaço de jogo, o tempo de jogo, o número de jogadores, os equipamentos de jogo e suas respectivas regras, com o cuidado de preservar a estrutura tática do jogo formal.

Outro aspecto relevante apontado pelos autores sobre o TGfU é que os jogos devem estar acompanhados de reflexões coletivas sobre a prática e a elaboração de estratégias para o jogo. O professor deve ser capaz de promover a aprendizagem ativa, na qual os alunos sejam levados a refletir sobre suas práticas e sobre o jogo de forma crítica, nesse contexto a verbalização sobre o jogo é parte fundamental do processo de compreensão e intervenção no jogo.

Greco e Benda (1998) em trabalho sobre a iniciação e treinamento nos esportes coletivos, apresentam o que chamam de “iniciação esportiva universal”, baseada em uma formação inicial generalizada sobre os esportes coletivos, que não se limita aos aspectos específicos de determinada modalidade. Na concepção dos autores o processo de ensino-aprendizagem dos jogos coletivos deve ser orientado pelo desenvolvimento de capacidades táticas, adotando uma metodologia que leve em consideração a compreensão do jogo coletivo como uma situação-problema apresentada ao aluno. Integrado a esse conhecimento há necessidade de desenvolver capacidades coordenativas, técnicas, físicas, sociais e psicológicas.

Kröger e Roth (2002) também apresentam teoria bastante interessante para o ensino dos esportes coletivos. Para construção da proposta partem da premissa de que boa parte dos alunos chegam à escola e não vivenciaram a cultura do jogar na rua. Nesse sentido, a Educação Física deve viabilizar experiências motoras e jogos que possibilitem a construção de um repertório básico de movimento, bem como permita o desenvolvimento de uma consciência tática elementar dos jogos coletivos.

Baseados em uma formação generalista Kröger e Roth (2002) não têm a intenção de especialização específica em algum esporte, para tanto sistematizam alguns blocos fundamentais de conteúdos, dos quais os alunos deveriam se apropriar. O primeiro deles são os jogos orientados para situação, nesse bloco os alunos são encorajados a jo-

gar livremente, podendo com isso, reconhecer e perceber as situações táticas do jogo, além de entender e conviver com as regras, assim, “jogar se aprende jogando”.

O segundo bloco é baseado no desenvolvimento de capacidades coordenativas, em que os alunos possam aprender rápido e certo, controlando os movimentos de forma precisa e dirigida, bem como variá-los de forma múltipla e rica. No terceiro e último bloco as atividades são orientadas para o desenvolvimento de habilidades que não se confundem com o desenvolvimento específico da técnica. O importante é proporcionar a vivência de um número variado de habilidades que poderão servir de base para construção posterior das técnicas (KRÖGER; ROTH, 2002).

Bayer (1994) é outro autor pioneiro da pedagogia do esporte afinado a uma proposta mais generalizada de iniciação nos esportes coletivos. Baseado no conceito de “transfert” propõe uma formação esportiva a partir da lógica interna dos jogos coletivos, em que os princípios comuns dessas práticas sejam a base da iniciação, mais especificamente, o ensino-aprendizagem de princípios operacionais e regras de ação.

Assim, para Bayer (1994) até os 15 anos o aluno deve desenvolver uma compreensão dos princípios comuns do basquetebol, futebol, handebol, sem a intenção de especialização. Para tal formação, faz menção a um modelo fenômeno-estrutural. Fenomenológico no sentido de colocar o aluno no centro das preocupações, valorizando sua intencionalidade no jogar, e estrutural, pois estará pautado em aspectos invariantes ou na lógica interna dos esportes coletivos.

Há entre os autores ligados ao referencial técnico-tático diversas convergências na forma como os conteúdos específicos do jogo coletivo devem ser ensinados. Em comum, apresentam a ideia de que os alunos devem ser iniciados no esporte a partir de elementos que permitam a compreensão da lógica tática do jogo, a partir de aprendizagens incidentais (o jogar para aprender) e/ ou intencionais (aprender jogando). Além disso, não há entre as propostas a negação da técnica, mas novas finalidades para o seu ensino, ou seja, o ensino da técnica justifica-se no contexto da tática e não de forma isolada.

Essa constatação parece representar uma contribuição para o ensino dos esportes coletivos em projetos esportivos de inclusão social, na medida em que relativiza o ensino descontextualizado das técnicas esportivas, põe em evidência a centralidade da tática na aprendizagem

do esporte e elege o jogo como um recurso pedagógico fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Essa afirmação justifica-se a partir do entendimento de que os alunos dos projetos de inclusão social não necessitam de elementos que lhes deem especialidades técnicas em relação ao esporte, uma vez que a apropriação e utilização do esporte circunscrevem-se ao contexto da aula e, principalmente, à vivência do lazer. Por outro lado, espera-se que os alunos tenham a oportunidade de participar de vivências esportivas, nas quais o ensino das técnicas e táticas não sejam um fim em si mesmo, e que a ênfase recaia sobre o desenvolvimento da autonomia em relação à vivência do jogo, o que não se confunde com o domínio restrito das técnicas esportivas.

Nesse sentido, o ensino dos esportes coletivos em benefício da qualidade de vida e ao exercício da cidadania, deve partir de uma abordagem que privilegie o jogo como recurso pedagógico, o entendimento da dinâmica tática do jogo e o ensino da técnica subordinada ao ensino da tática.

Olhares sobre o referencial sócio-educativo

No que diz respeito ao referencial sócio-educativo procurou-se pôr em evidência algumas reflexões teóricas que, apesar de utilizarem conceitos diversos, demonstram contribuições significativas para o entendimento e para o tratamento pedagógico desse referencial no ensino do esporte.

Em estudo recente Barroso e Darido (2009) buscaram estabelecer interfaces entre as dimensões dos conteúdos e algumas propostas vinculadas à pedagogia do esporte. Na análise dos autores é fundamental reconhecer que a área vem apresentando inúmeras contribuições para o processo de ensino e aprendizagem do esporte, apesar disso, essas propostas privilegiam, quase que exclusivamente, a dimensão procedimental dos conteúdos, ou seja, há nas propostas da pedagogia do esporte sugestões de conteúdos e metodologias para o ensino dos aspectos específicos do jogo, contudo, há pouca preocupação com as dimensões conceitual e atitudinal dos conteúdos.

De acordo com Barroso e Darido (2009) a área da pedagogia do esporte privilegiou o “saber fazer”, negligenciando os conhecimentos relativos ao “saber sobre” o esporte, ao “saber se relacionar” e ao “saber ser” no âmbito de suas práticas.

Em outras palavras, a área da pedagogia do esporte tem privilegiado os estudos a partir do referencial técnico-tático, deixando em segundo plano o referencial sócio-educativo. Entretanto, com o cuidado de não construir uma dicotomia entre as contribuições desses referenciais, é preciso deixar claro que em muitas propostas da pedagogia há referências explícitas no que diz respeito à formação do cidadão e/ ou à formação integral dos praticantes de esporte, contudo identifica-se na maioria das obras alusão ao que deve ser ensinado, sem que haja preocupação de indicar estratégias metodológicas para o desenvolvimento desse referencial.

González (2006), refletindo sobre a organização e sistematização do esporte, destaca a importância do referencial sócio-educativo quando reconhece que o esporte deve ser compreendido e ensinado a partir de sua lógica interna e sua lógica externa.

A lógica interna do esporte refere-se às características de desempenho exigidas pelas situações motoras, já a lógica externa diz respeito às características e significados sociais que determinados esportes adquirem em contextos específicos. Podemos depreender da explicação de González (2006), quanto à lógica interna o professor deve ser capaz de ensinar os movimentos e ações que compõe o jogo, sua dinâmica tática, suas regras, seus fundamentos básicos, suas técnicas e suas táticas. Já em relação à lógica externa o professor deve ser capaz de identificar os significados sociais adquiridos por cada esporte, podendo, com isso, tratar pedagogicamente de temas como, por exemplo, as questões de gênero, a violência das torcidas, o doping esportivo, a vitória a qualquer custo, o espaço reservado às minorias sociais, entre outros inúmeros exemplos.

O que González (2006) entende como lógica interna nós denominamos de referencial técnico-tático e o que o autor se refere à lógica externa compreendemos que se trata de garantir o ensino/aprendizagem da dimensão sócio-educativa do esporte.

Do mesmo modo, Freire (2006) utilizando outros conceitos também se refere à necessidade de ir além da aprendizagem do próprio jogo. O autor, discorrendo sobre o processo de ensino do futebol, aponta quatro princípios pedagógicos fundamentais que devem balizar a prática dos professores, são eles: ensinar futebol a todos; ensinar futebol bem a todos; ensinar mais que futebol a todos; e ensinar a gostar do futebol.

Destacam-se para os propósitos de nossa reflexão os princípios de ensinar mais que futebol a todos e ensinar a gostar do futebol. Para Freire (2006) além de aprender as habilidades específicas do jogo, o aluno deve aprender a conviver em grupo, construir regras, discutir e até discordar dessas regras, conversar sobre a aula, ser colocado em situações desafiadoras e ser levado a compreender suas próprias ações. Além disso, o professor deve ser capaz de desenvolver no aluno o prazer pelo jogo, saber apreciá-lo e valorizar a sua prática. Temas esses diretamente relacionados ao referencial sócio-educativo.

Balbino e Paes (2005) apoiados na Teoria das Inteligências Múltiplas também apresentam proposta ampliada para o ensino dos jogos desportivos coletivos. Sustentados pelos estudos de Gardner (1994) sobre a inteligência, os autores estabelecem relações entre o ensino dos jogos coletivos e o estímulo e desenvolvimento das múltiplas inteligências, dentre elas: a corporal cinestésica, a verbal linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista.

Para Balbino e Paes (2005) refletir sobre os esportes coletivos a partir das múltiplas inteligências é valorizar a capacidade de resolver problemas dos indivíduos, abandonando a ideia de que os jogadores são meros reprodutores de técnicas e táticas. Nessa perspectiva, o ensino dos esportes coletivos tende a superar uma tradição de ensino pautada na prática irrefletida de técnicas e táticas, valorizando competências que até então haviam sido negligenciadas, tal abordagem contribui para que as capacidades e habilidades desenvolvidas no contexto do jogo possam ser transferidas para o espaço da vida cotidiana.

Há convergências entre Gonzalez (2006), Freire (2006), Barroso e Darido (2009) e Balbino e Paes (2005) que o ensino do esporte vai além do ensinar a jogar ou apenas realizar os movimentos no esporte.

Os autores, embora utilizem terminologias diferenciadas, concluem que deve-se investir no ensino para além do conteúdo técnico e tático do esporte. González (2006) prefere denominar esses aspectos do esporte apontando sua lógica interna e externa, já Freire (2006) ressalta esses conhecimentos dentro dos princípios que devem reger o ensino do esporte, Barroso e Darido (2009) afirmam que as aulas de esporte devem contemplar de forma intencional conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais e Balbino e Paes (2005) apontam a eminência de múltiplas inteligências no contexto dos jogos.

As reflexões desses autores permitem aprofundar o entendimento do referencial sócio-educativo, indicando caminhos para o seu tratamento pedagógico no ensino do esporte.

No caso específico dos projetos esportivos de inclusão social, suas contribuições parecem bastante evidentes, na medida em que a inclusão social por meio do esporte perpassa, inevitavelmente, pela reflexão de questões fundamentais da vida em sociedade, tais como, a justiça, a ética, o preconceito, a sexualidade, os quais devem ser tematizados na especificidade das práticas esportivas.

Considerações Finais

No início dessa reflexão argumentou-se em torno do quadro de grande profusão dos projetos esportivos de inclusão social no Brasil e apresentou-se o interesse pela discussão sobre algumas produções teóricas no campo da pedagogia do esporte, no sentido de vislumbrar possíveis contribuições para o ensino do esporte coletivo em projetos dessa natureza.

Para tanto, optou-se pelo agrupamento das produções teóricas em torno de dois referenciais, quais sejam, o referencial técnico-tático ou o sócio-educativo (PAES, 2002; GALATTI et. al., 2008). Com isso, buscou-se evidenciar as contribuições de cada produção teórica e suas possíveis convergências em torno do referencial representado.

No contexto do referencial técnico-tático, identifica-se convergências entre os autores no sentido de que o esporte seja ensinado a partir de elementos que possibilitem a compreensão da lógica tática das modalidades, sem desconsiderar o ensino da técnica, a qual deve estar subordinada ao ensino da tática, além de destacar a relevância da utilização do jogo como um importante recurso no processo de ensino aprendizagem.

No que diz respeito ao referencial sócio-educativo as propostas apontam no sentido de que o ensino do esporte extrapole o ensino dos movimentos, técnicas e táticas que compõe o jogo e passe a tematizar de forma intencional conhecimentos, princípios, valores e modos de comportamento presentes no âmbito prática esportiva.

Na realidade dos projetos esportivos de inclusão social, sem perder de vista as finalidades educativas do ensino do esporte, as propostas do referencial técnico-tático podem contribuir sobremaneira para o desenvolvimento da autonomia dos alunos em relação à vivência do

jogo, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e competências que os instrumentalizem a usufruir e transformar as práticas esportivas de acordo com as suas necessidades. Concomitantemente, as propostas do referencial sócio-educativo contribuem no sentido de evidenciar e tematizar os significados sociais subjacentes às práticas esportivas, os princípios, valores e atitudes que permeiam a vivência do esporte, permitindo aos alunos reconhecer e repudiar as injustiças, os preconceitos, a violência e, por outro lado, participar das práticas esportivas com atenção para a diversidade cultural, a ética das relações, entre outros valores que reafirmem o caráter republicano e democrático da sociedade brasileira.

Aponta-se ainda a importância de que os projetos esportivos de inclusão social considerem essas propostas de forma complementar, ou seja, que é preciso que os alunos aprendam a jogar, mas acima de tudo que aprendam os conhecimentos e valores inerentes ao esporte e possam transferir essas aprendizagens para o contexto mais amplo da vida.

The team sport in the context of sports projects for social inclusion: contributions through technical- tactical reference and socio-educational

Abstract

In Brazil, especially in recent decades, has been a significant growth on the educational initiatives related to sport, especially in the context of sports projects for social inclusion. Thus, the purpose of this study was to present some contributions of sport pedagogy for teaching of team sports in sports projects for social inclusion, in their technical-tactical dimensions and socio-educational. The results show that in the context of such projects, teaching the sport should seek complementarity between referential technical-tactical and socio-educational.

Keywords: Sports. Teaching. Education.

El deporte de equipo en el contexto de los proyectos deportivos para la inclusión social: aportes desde la referencia táctico-técnica y sócio-educativas

Resumen

En Brasil, especialmente en las últimas décadas, ha habido un crecimiento significativo de las iniciativas educativas destinadas a deporte, especialmente en el contexto de los proyectos deportivos para la inclusión social. Así, el objetivo de este trabajo es presentar algunas aportaciones de la pedagogía deportiva para la enseñanza de los deportes de equipo en proyectos deportivos para la inclusión social, en sus dimensiones técnicas-tácticas y socio-educativas. Los resultados muestran que, en el marco de estos proyectos, la enseñanza del deporte debe buscar la complementariedad entre referencial técnico-táctico y socioeducativo.

Palabras clave: Deportes. Enseñanza. Educación.

Referências

- ANDRADE DE MELO, V. “Projetos sociais” de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Quaderns Animacio**, n. 7, p. 1-24, jan., 2008. Disponível em: <<http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/siete/VICTOR%20ANDRADE.pdf>>. Acesso em 10 set. 2012.
- BALBINO, H. F; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e os jogos desportivos coletivos na ótica das inteligências múltiplas. In: PAES, R. R; BALBINO, H. F. (Orgs). **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 137-154.
- BARROSO, A. L. R; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e a atitudinal. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- BOLONHINI, S. Z; PAES, R. R. A proposta pedagógica do teaching games for understanding: reflexões sobre a iniciação esportiva. **Pensar a Prática**, Goiânia, n 12, v. 2, 2009.
- BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRASIL. **Lei n. 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre o desporto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm>. Acesso em 19 set. 2012.
- BUNKER, D; THORPE, R. A model for the teaching games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, nº 18, v. 1, 1982.
- FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- GALATTI, L. R et al. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, v. 6, 2008, p. 397-408, jul., 2008.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARGANTA, J. M. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. **Movimento**, Porto Alegre, vol. 4, n. 8, p. 19-27, 1998.

_____. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Orgs). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995. p. 11-25.

GOMES, M. C; CONSTANTINO, M. T. Projetos esportivos de inclusão social – PIS – crianças e jovens. In: COSTA, L. P. (Org.) **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 602-611.

GONZÁLES, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

GRECO, P. J; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

HERNÁNDEZ-MORENO, J et al. La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/ oposición desde La estructura y dinámica de la acción de juego: um nuevo enfoque. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 6, n. 33, 2001. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>>. Acesso em: 19 de set. 2012.

KRÖGER, C; ROTH, K. **Escola da bola: um abc para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2002.

MESQUITA, I. M. R; GRAÇA, A. B. S. Modelo de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, GO; BENTO, J. O; PETERSEN, R. D. de S. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.269-283.

MESQUITA, I. M. R; PEREIRA, F. R. M; GRAÇA, A. B. S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para prática. **Motriz**, Rio Claro. v. 15, n. 4, p.944-954, 2009.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JUNIOR, D. (Org.) **Esporte e atividade física na infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98

Recebido em: 02/01/2012

Revisado em: 10/05/2012

Aprovado em: 04/10/2012

Endereço para correspondência

robertopaes@fef.unicamp.br

Roberto Rodrigues Paes

Universidade Estadual de Campinas

Departamento de Ciências do Esporte

Rua Érico Verrísimo 701

Barão Geraldo

13083-851 - Campinas, SP - Brasil - Caixa-postal: 6134