



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RITA DE CASSIA SANTOS TAVARES

**“PROPOSTA CURRICULAR E LÚDICO:
UM NOVO DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA”**

Londrina
2006

RITA DE CASSIA SANTOS TAVARES

**“PROPOSTA CURRICULAR E LÚDICO:
UM NOVO DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raimunda de Brito Batista

Co-orientadora: Prof^a.Dr^a Ângela Pereira Teixeira Victória Palma

Londrina
2006

RITA DE CASSIA SANTOS TAVARES

**“PROPOSTA CURRICULAR E LÚDICO:
UM NOVO DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA”**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Raimunda de Brito Batista
UEL

Prof.^a Dr.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva
UEL

Prof.^o Dr.^o José Augusto Victória Palma
UEL

Londrina, 18 de dezembro de 2006.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Antonia, mulher forte, que me ensinou a ser quem eu sou.
À Deus, meu maior amigo, que esteve comigo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos, Silvana e Paulo, que estiveram presentes, mesmo que distantes durante esses dois anos dedicados ao mestrado.

Aos meus sobrinhos Ana Gabriele e José Marcos, que constantemente me fazem lembrar o quanto é bom ser criança.

Aos professores que participaram dessa pesquisa, sem eles não seria possível realizá-la.

À minha querida amiga Christiane, pela paciência em ouvir minhas angústias.

À direção e aos alunos da Escola Municipal Leonor Maestri de Held, pela compreensão e paciência nas minhas ausências.

Aos professores doutores, integrantes da banca, Maria Nilza da Silva, José Augusto Victória Palma e Ileizi Luciana Fiorelli Silva, pelas contribuições dadas ao trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Ângela Pereira Teixeira Victória Palma pela amizade, paciência, dedicação e por todas as suas contribuições na realização e finalização deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Raimunda, pela simplicidade com que conduziu as orientações e pela liberdade concedida em todas as etapas do trabalho.

Pelo contrário o cem existe

A criança é feita de cem
A criança tem cem línguas
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar, de brincar e de falar.

Cem, sempre cem
modos de escutar de admirar-se e de amar
cem alegrias para cantar e compreender
cem mundos para descobrir
cem mundos para criar
cem mundos para sonhar.

A criança tem cem línguas
(e depois cem, cem, cem)
mas são-lhe roubadas noventa e nove
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:
para pensar sem as mãos,
para fazer sem a cabeça,
para compreender sem alegria,
para amar e maravilhar-se
somente na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:
o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe, enfim, que o cem não existe
A criança diz: pelo contrário, o cem existe.

TAVARES, Rita de Cassia Santos. **Proposta Curricular e Lúdico**: Um novo desafio para os professores de Educação Física da Rede Municipal de Londrina-Pr. 2006. 99f. Dissertação (Mestrado em Ciência Sociais) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

RESUMO

O ato de brincar é um ato inerente ao ser humano, a necessidade de brincar é tão importante quanto a necessidade de comer, de dormir. É o que podemos chamar de “a inevitabilidade do jogo”. Considerando o jogo, aqui, como um ato com características lúdicas, no qual a brincadeira também se enquadra. As crianças brincam o tempo todo e tirá-las da brincadeira é como levá-las à morte. Para termos certeza disso é só chamarmos uma criança para tomar banho, comer ou dormir na hora em que ela está brincando, com certeza essa não será uma missão muito fácil. Para brincar há sempre um pouco mais de disposição do que para fazer outras atividades do cotidiano. E de onde vem tanta energia? Tudo indica que essa energia vem de uma reserva para construir aquilo que a natureza não supriu: a cultura humana. Pensar o lúdico como algo cultural e como uma necessidade humana nos leva a vários questionamentos sobre como o próprio homem o entende e sobre como os diversos profissionais que de uma forma ou de outra o utilizam no seu dia a dia, o compreendem e o conceituam. Pensando também, nos novos rumos da Educação Física e na nova proposta curricular elaborada pelo município de Londrina no estado do Paraná, para a disciplina de Educação Física, teve-se com essa pesquisa o objetivo de verificar se o lúdico enquanto princípio e diretriz pedagógica está presente na construção e implementação desse novo projeto, além de outros temas relacionados ao lúdico e à escola. Fez parte desse estudo professores de Educação Física do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Londrina. Com base em dados de observação *in loco* e depoimentais, realizou-se uma análise qualitativa dos dados obtidos. Concluiu-se que apesar de o lúdico estar presente na construção da nova proposta, ele aparece na sua materialização somente enquanto estratégia, o que demonstra que se faz necessário um estudo mais aprofundado, por parte dos professores sobre as contribuições de atividades com características lúdicas, como os jogos e as brincadeiras na vida da criança.

Palavras-chave: Educação física – Jogos. Lúdico – Escola municipal. Lúdico – Ciências Sociais

ABSTRACT

The act to play is an inherent act to the human being, the necessity to play is so important how much the necessity to eat, to sleep. It is what we can call "the inevitability of the game". Considering the game, here, as an act with playful characteristics, in which the trick also is fit. The children play the time all and to take off them of the trick is as to take them to the death. For terms certainty of this it is alone to call a child to take bath, to eat or to sleep in the hour where it is playing, with certainty this will not be a very easy mission. To play disposal of what always has a little more than to make other activities of the daily one. E of where comes as much energy? Everything indicates that this energy comes of a reserve to construct what the nature did not supply: the culture human being. To think playful as something cultural and as a necessity human being about takes them to some questionings on as the proper man understands it and on as the diverse professionals whom of one he forms or of another one they use it in its day the day, understands it and they appraise it. Also thinking, in the new routes of the Physical Education and in new the proposal curricular elaborated by the city of Londrina in the state of the Paraná, for it disciplines of Physical Education, one had with this research the objective to verify if the playful one while principle and pedagogical line of direction is present in the construction and implementation of this new project, beyond other subjects related to the playful one and to the school. It was part of this study professors of Physical Education of the basic education of the schools of the municipal net of education of Londrina. On the basis of given of comment in I lease and depoimentais, a qualitative analysis of the gotten data was become fulfilled. The playful one was concluded that although to be present in the construction of new the proposal, it only appears in its materialization while strategy, what it demonstrates that if more makes necessary a deepened study, on the part of the professors on the contributions of activities with playful characteristics, as the games and the tricks in the life of the child.

Keywords: Games for children. Public schools. Physical education teachers.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 METODOLOGIA	14
2.1 CARACTERÍSTICAS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA	17
2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	18
2.2.1 Entrevista semi-estruturada	19
2.2.2 Observação e Diário de Campo	19
2.2.3 Ficha de identificação.....	21
2.3 OS LOCAIS E OS SUJEITOS DO ESTUDO	21
2.3.1 A escola número um	22
2.3.2 A escola número dois	23
2.3.3 A escola número três	24
2.3.4 A escola número quatro.....	24
2.3.5 A escola número cinco	25
2.3.6 Professor número um.....	26
2.3.7 Professor número dois	26
2.3.8 Professor número três	26
2.3.9 Professor número quatro.....	26
2.3.10 Professor número cinco	27
2.3.11 Professor número seis.....	27
3 ORGANIZAÇÃO DO SABER ESCOLAR: O CURRÍCULO	28
3.1 BREVE HISTÓRIA DO CURRÍCULO.....	28
3.2 PLANEJAMENTO CURRICULAR.....	32
3.3 HISTÓRIA DO CURRÍCULO CONSTRUÍDO.....	37
4 LÚDICO: CARACTERÍSTICAS E INFLUÊNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA VIDA INFANTIL	40
5 O LÚDICO E A ESCOLA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E O LÚDICO. ...	51

6 A RESPEITO DOS PROFESSORES	70
6.1 PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	70
6.2 CARÁTER DO JOGO E DA BRINCADEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	73
6.3 LÚDICO: PRAZER E LIBERDADE	75
6.4 NOVOS CAMINHOS: INCERTEZAS E DESAFIOS DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR.....	78
6.5 LÚDICO X APRENDIZAGEM	82
6.6 A ESCOLA E O BRINCAR. O SAGRADO E O PROFANO.....	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	94
ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO	95
ANEXO 2 – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	96
ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	97
ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A CHEFIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ..	98

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em lúdico imediatamente nos lembramos de na nossa infância ou em crianças de um modo geral, mas é claro que o lúdico também tem relação com o mundo adulto, só que muitas vezes os nossos problemas cotidianos nos afastam dessa idéia do brincar e concluímos que no mundo adulto tal situação é proibida. Infelizmente, problemas sociais como trabalho infantil, violência, responsabilidades familiares e, por incrível que pareça, a escola têm contribuído para que também a criança brinque menos, ou praticamente não brinque.

A escola e nós, educadores, ainda não conseguimos entender, ouvir as vozes e tampouco compreender as manifestações corporais das crianças e achamos que ensinar se limita ao ato de transmitir conhecimentos. Uma visão que surge a partir do mundo adulto, como nos aponta Queiroz (1976, p. 1438):

“[...] existe uma supremacia dos adultos, em nossa sociedade, sobre crianças e jovens de um lado, e velhos do outro. Quer se trate da educação informal, quer se trate da educação formal, é ela sempre formulada a partir da posição de dominação dos adultos sobre as outras três categorias”.

O que precisamos entender é que o ser humano precisa brincar e tem o direito de fazê-lo e que a escola também pode e deve ser lugar da brincadeira.

Os problemas sociais anteriormente citados, que estão fazendo com que as crianças brinquem cada vez menos, são discutidos amplamente, existem programas de erradicação do trabalho infantil, programas sociais do governo para garantir a permanência do aluno na escola, mas o que vemos é que todos esses problemas parecem não ter fim, os senhores ministros, as lideranças da sociedade civil organizada, pessoas inteligentes e que tiveram acesso às melhores escolas do país e quem sabe do mundo, parecem buscar uma solução, mas não a encontram. Freire (2002) acredita que a nossa sociedade atual é incapaz de resolver os grandes problemas sociais, porque a escola, o sistema educacional que está em vigor, nos ensinou a agir racionalmente, individualmente e nos levou a acreditar que alguém resolverá os nossos problemas e deixou-se de lado a sensibilidade, a beleza, a intuição que são componentes importantes da inteligência humana para a superação e criação de meios de resolução dos problemas.

Freire (2002) indica que mais que uma reforma do conhecimento é necessário uma revolução da inteligência humana, e aponta o brincar como sendo o fio condutor dessa revolução. A imaginação, a representação mental, segundo o autor, levam os homens a desenvolver níveis superiores de inteligência e, conseqüentemente, esses seriam os homens que saberiam lidar melhor com o poder. Nesse caso, o poder não estaria atrelado a nenhuma classe social, “[...] seria algo ao alcance de todos os seres humanos, desde que possam, dignamente, ter suas necessidades satisfeitas [...]” (p.96)

Vemos que a escola muitas vezes nega o jogo, a brincadeira, que são a base da fantasia, das representações mentais, pois a escola é o lugar da racionalização, da objetividade. Mas, é muito claro para toda a sociedade que a solução dos problemas por qual passamos não está se resolvendo pela nossa inteligência racional e objetiva. “A inteligência humana precisa desenvolver-se para produzir soluções criativas e originais, portanto, a educação para isso tem que admitir a fantasia, o jogo, a transgressão.” (FREIRE, 2002, p.96)

O ato de brincar é um ato inerente ao ser humano, a necessidade de brincar é tão importante quanto a necessidade de comer, de dormir. É o que Freire (2002, p.07) chama de “a inevitabilidade do jogo”. As crianças brincam o tempo todo e tirá-las da brincadeira é entendido por elas como um sacrifício. Para termos certeza disso é só chamarmos uma criança para tomar banho, comer ou dormir na hora em que ela está brincando, com certeza essa não será uma tarefa muito fácil. Para brincar há sempre um pouco mais de disposição do que para fazer outras atividades do cotidiano. Mais adiante falaremos sobre os conceitos de jogo e de brincadeira, mas, consideramos que em toda situação de jogo existe a brincadeira, ou como aponta Kishimoto (2001, p.21), “a brincadeira é o lúdico em ação”. É a brincadeira que promove o jogo a uma atividade com características lúdicas, portanto esses termos têm uma ligação muito íntima, apesar de terem suas especificidades.

E de onde vem tanta energia? Tudo indica que essa energia vem de uma reserva para construir aquilo que a natureza não supriu: a cultura humana (Freire, 2002).

Brincar, então não é um capricho, mas uma necessidade humana, pois, é também por meio desse brincar que o homem pode ter a oportunidade de aprender e de construir cultura. É pelo ato de brincar que a criança também passa a se entender e a entender o mundo que a rodeia.

A ludicidade, ou seja, o caráter lúdico promovido por uma atividade, é muito importante para o desenvolvimento do sujeito, principalmente na infância, os momentos de alegria, de prazer, ou desprazer, de movimentos corporais que os jogos e as

brincadeiras proporcionam são extremamente necessários ao desenvolvimento integral do sujeito, ampliando suas dimensões física, cognitiva, social, moral, ética e emocional.

A Educação Física, na escola, é uma disciplina que utiliza o lúdico, os jogos e as brincadeiras, em suas aulas, enquanto meio, para ensinar quase todos os seus conteúdos. É comum ouvirmos, não só as crianças, mas os adultos dizerem que a aula de Educação Física é a aula da brincadeira, do divertimento, o que pode soar muitas vezes de modo pejorativo, pois se associa, muitas vezes, o jogo e a brincadeira a atividades sem valor na formação do indivíduo, portanto não são bem vindas no ambiente escolar. Mas entendendo a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento do ser humano, podemos ver que essa relação entre o lúdico e a Educação Física pode ser muito valiosa.

Faz-se necessário entender que a Educação Física é uma disciplina, ou seja, é uma área de conhecimento e, portanto se estrutura na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/96. É uma disciplina, e como tal, tem conteúdos e objetivos a serem alcançados.

O município de Londrina, por meio de sua Secretaria de Educação, construiu, juntamente com os professores de Educação Física, um novo projeto curricular para a educação infantil e as cinco séries iniciais do ensino fundamental, que deverá ser o orientador em todas as escolas da rede. Essa nova proposta traz algumas modificações, muito mais em questão estrutural e de filosofia de ensino, do que em termos de conteúdo.

Acreditando que a ludicidade é um pressuposto, tanto de ordem filosófica, epistemológica e pedagógica que está expresso/subjacente no Projeto Político Pedagógico no Sistema de Ensino do município de Londrina, surgiu o seguinte questionamento: O lúdico, enquanto princípio e diretriz pedagógica, está presente na construção e implementação desse novo projeto curricular da rede municipal de ensino de Londrina?

Com esse questionamento maior podemos pensar em outros problemas que permeiam toda a situação do processo ensino e aprendizagem da Educação Física dentro da escola, como: qual a concepção do professor que atua na rede municipal de ensino sobre o lúdico? Qual a contribuição do lúdico, para esse professor, na formação do indivíduo? As atividades propostas por esse professor em suas aulas têm mesmo um caráter lúdico?

Assim, podemos identificar como se dá a sua ação pedagógica, de professor inserido em uma cultura. Desse modo, essa pesquisa teve como foco principal o professor e sua concepção de ludicidade e a materialização dessa ludicidade em suas aulas a partir de uma nova proposta curricular.

Dessa forma, o alicerce teórico da pesquisa se apóia em cinco capítulos. Ao primeiro coube a parte metodológica da pesquisa.

No segundo capítulo, descreveu-se como foi elaborada a nova proposta curricular do ensino de Educação Física da rede municipal de Londrina. Foi feita também uma breve discussão sobre história e elaboração curricular.

No terceiro capítulo discutimos sobre a ludicidade e sobre as situações que lhe podem servir de manifestações, como o jogo, brinquedo e a brincadeira. Nesse capítulo tentou-se demonstrar a importância do jogo e da brincadeira, suas contribuições e ainda a compreensão de que o ser humano constrói cultura por meio da ludicidade. As características do jogo também são expostas nesse capítulo e então surge uma dúvida sobre a possibilidade da relação entre as atividades com características lúdicas e a educação.

O tema do quarto capítulo é a Educação Física na escola e o Lúdico, nele, discutiu-se sobre a possibilidade do lúdico estar na disciplina sem que o ensino seja corrompido e da mesma forma a possibilidade de em uma disciplina, onde se tem objetivos a serem alcançados e ensinar se faz necessário, onde a ludicidade possa estar presente sem o comprometimento do ensino. Ou seja, as possibilidades de se ter as dimensões educacionais e lúdicas em uma mesma atividade.

E por fim, o quinto capítulo destinado à análise dos dados obtidos. Onde buscamos entender a partir dos dados coletados durante as entrevistas e durante as observações das aulas dos professores participantes desse trabalho.

2 METODOLOGIA

Uma pesquisa se faz com o intuito de abrir caminhos em direção à busca do aprofundamento e da criação de novos conhecimentos decorrente de algum problema. A metodologia tem por objetivo nortear esta busca.

Por se tratar de um estudo na área das Ciências Sociais via Educação, optamos, por uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois como nos mostra Ludke e André (1986), em uma pesquisa educacional é muito difícil quantificar o fenômeno. Durante muito tempo os pesquisadores da área falaram que isso seria possível, mas com os avanços nos estudos em educação, percebeu-se que “[...] em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis e mais ainda apontar claramente quais os responsáveis por determinado feito” (p. 57). E afirmam ainda que os fatos, os dados não se mostram gratuitamente ao pesquisador e que este carrega princípios, pressuposições que servem para ajudá-lo a desvendar aqueles, ou nas próprias palavras dos autores: “[...] é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseado em tudo que ele conhece do assunto – em toda teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 59).

Richardson (1999) afirma que a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos participantes da pesquisa, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Assim, para esse autor, há na pesquisa qualitativa uma preocupação maior com as convicções subjetivas das pessoas, sendo, essa subjetividade mais importante que o conhecimento teórico do investigador. Pode-se dizer que esse tipo de pesquisa justifica-se, por ser um modo adequado de entendermos a natureza de um fenômeno social. Assim, concordando com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa é a mais aconselhada para estudos voltados à educação e, portanto, ao estudo que essa pesquisa se propôs.

Apesar das vantagens da pesquisa qualitativa, ressaltadas anteriormente, Richardson (1999) nos mostra que a definição de pesquisa qualitativa apresenta diversos problemas e limitações do ponto de vista da pesquisa social, pois poucas tentativas são feitas para colocar as concepções e condutas das pessoas entrevistadas em um contexto histórico ou estrutural. Considera-se suficiente descrever formas diferentes de consciência sem tentar explicar como e por que elas se desenvolveram. Conseqüência disso seria a tendência para

adotar uma atitude não crítica das concepções e consciência das pessoas participantes da pesquisa, sem considerar o seu desenvolvimento epistemológico.

Assim, Richardson (2006) faz uma crítica:

Superficialmente, tal aproximação parece ser o epítome de uma sociologia livre de valor; em lugar de analisar a vida dos outros, o pesquisador se torna um repórter imparcial que permite aos entrevistados expressar a própria definição da situação. Contudo, a relutância em enfrentar os processos pelos quais as diferentes formas de consciência são social e historicamente construídas, junto com a ausência de qualquer avaliação do status epistemológico e potencial emancipatório de um conjunto de crenças, significa pouco mais que uma legitimação passiva da ideologia dominante.¹

Esse autor acredita que precisa haver um olhar crítico sobre o fenômeno estudado, mais ainda, é necessária uma “investigação crítica”, para que a pesquisa qualitativa possa ser validada. E, na parte fundamental de uma metodologia genuinamente crítica encontra-se a “lógica dialética”.

Segundo Richardson (2006) ao utilizar a lógica dialética, revelada por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) em algumas de suas obras, é possível reconhecer a especificidade histórica e a construção social dos fenômenos existentes, para agirmos conscientemente na transformação e satisfação de nossas necessidades. É possível escolher entre reivindicações de verdades alternativas, sem perder a visão de sua especificidade histórica e sua transitoriedade.

A adoção da lógica dialética tem uma série de conseqüências metodológicas para a pesquisa social crítica. Richardson (2006) nos apontada essas conseqüências:

1- A princípio seria essencial estudar o desenvolvimento histórico do fenômeno para revelar mudanças na sua conceitualização através do tempo. A importância de estudá-lo dessa maneira não é apenas registrar mudanças em sua aparência ou essência, mas revelar a natureza da relação entre a aparência e a essência do fenômeno. “O objetivo de estudar um fenômeno através do tempo é, revelar a especificidade histórica de sua aparência e essência e verificar até que ponto é construído socialmente”². Mas a relação entre essência e aparência pode ser problemática, por dois motivos, primeiro porque os fenômenos tendem a ficar ultrapassados em face de constante mudança do mundo material e também porque as

¹ Citação retirada de texto publicado no site www.jarry.sites.uol.com.br, sem número de página, a data expressa é a data da pesquisa na internet.

² Idem

categorias historicamente específicas pelas quais captamos o mundo material têm uma dimensão política, o que permite aos grupos poderosos exercerem poder sobre os grupos menos poderosos.

2- Assim, o segundo elemento da crítica social seria a “desconstrução” de categorias e fenômenos. Ou seja, revelar até que ponto a existência de uma categoria depende de uma série de relações com outros fenômenos na totalidade social e econômica.

Portanto, podem-se perceber efeitos importantes ao utilizar a abordagem crítica. O principal não seria explicar a categoria em si, mas sim as relações sociais que lhe servem de base.

Ao estudar os sujeitos dessa pesquisa, com base na lógica dialética e com uma aproximação crítica, tenta-se localizá-los em uma série de relações sociais e não somente descrever a situação em que a Educação Física, os professores entrevistados e o lúdico se encontram hoje na escola, frente a uma nova proposta pedagógica.

Assim, Richardson (2006)³ faz um resumo do que ele chama de pesquisa social crítica:

- A aplicação da lógica dialética que vê o mundo material e social em um estado constante de movimento.
- O estudo diacrônico dos fenômenos que revela sua especificidade histórica.
- A crítica ou desconstrução das formas dos fenômenos existentes e de categorias analíticas que, ao procurar uma análise mais profunda que as aparências disponíveis ao senso comum, ajuda a revelar relações sociais e econômicas essenciais para a existência de um fenômeno.
- A exposição de estruturas opressivas ocultas.
- Orientação praxiológica na qual o conhecimento é considerado algo inseparável da atividade prática consciente.

A pesquisa qualitativa tem por característica ser altamente descritiva e é a partir dessas informações detalhadas de pessoas, locais e do fenômeno que está sendo estudado, que os dados podem ser coletados por meio de fichas de observações, entrevistas, depoimentos, entre outros, como afirmam Bogdam e Biklen (1987), que se pode fazer uma análise crítica dos fenômenos estudados.

Esses mesmos autores destacam também que:

³ Idem

[...] os sujeitos que fazem investigação qualitativa podem vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. [...] Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com o sujeito humano, nos contextos ecológicos naturais (p.16).

Isso acontece, pois, o investigador frequenta e participa de lugares onde se localizam os fenômenos de seu interesse. Os dados coletados são analisados com base no comportamento manifestado naturalmente pelos sujeitos. Nesse estudo, observou-se a atitude pedagógica dos professores de Educação Física ao ministrarem suas aulas e as suas falas em uma entrevista.

2.1 CARACTERÍSTICAS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA

Bogdan e Bicklen (1987) apresentam cinco características para a pesquisa qualitativa que não estão isoladas, na verdade são complementares:

1) Fonte direta de dados, na qual o pesquisador é o principal instrumento: o pesquisador, que nesse caso, é participativo, e deixa claro aos participantes da pesquisa apenas parte do que pretende, contudo explicita os objetivos do seu trabalho e destaca a importância da observação relacionada ao objeto da pesquisa, nesse caso específico, os professores. Utiliza-se de diversos instrumentos para a coleta de dados, desde filmes, áudio, fotos, até anotações de campo. Ao frequentar o local de estudo está preocupado com todo o contexto daquela comunidade: social, econômico, político. Os momentos de observação fazem com que ele possa desvelar tudo o que está no contexto daquele grupo de pessoas ao qual a pesquisa se dedica.

2) A pesquisa qualitativa é descritiva e os menores detalhes podem revelar grandes informações e devem ser analisados preservando toda a sua fidedignidade; assim o pesquisador procura, por meio, da coleta de dados das transcrições das entrevistas e do diário de campo, desvelar algo dos fenômenos que estão repletos de informações vivas e de significados.

3) Pesquisadores qualitativos têm interesse mais pelo processo do que pelo produto final: O olhar deve estar mais voltado para o fenômeno e para o seu desenvolvimento amplo.

4) A análise é feita de forma indutiva: o pesquisador constrói ou reconstrói informações ou conhecimentos por meio de suas representações simbólicas e conceituais.

5) O significado é de vital importância: os dados descritos, de certa forma, são aqueles que sensibilizaram o pesquisador em suas preferências, ou seja, ele busca os seus pressupostos teóricos-práticos que evidenciam como as pessoas dão sentido às suas vidas e à sua profissão. A análise privilegia o significado que os sujeitos atribuíram aos pressupostos culturais próprios de seu meio social.

Essa é uma pesquisa descritiva, feita por meio de uma observação participante, pois, citando Denzin (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.28) “[...] é uma estratégia de campo que combina simultaneamente com a análise documental, com as entrevistas realizadas com os sujeitos protagonistas”.

O pesquisador é um pesquisador/participante, pois, como já foi dito, ficaram previamente esclarecidos os objetivos da pesquisa à direção das escolas e também aos professores que colaboraram com o estudo. As crianças envolvidas tinham conhecimento de que havia um professor observando a aula, para um trabalho da faculdade, esclarecimento dado sempre pelo professor de Educação Física da turma. Trata-se, portanto de um procedimento compartilhado com outros educadores, o que pode, no decorrer da pesquisa levar a maiores aprofundamentos, conforme a interação didático-pedagógica vá se desenvolvendo com os protagonistas, sobre os objetivos da pesquisa.

A observação participante nos leva à descrição dos fatos, do fenômeno estudado, e também a uma reflexão vital para a fundamentação das anotações que estão no diário de campo.

2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos são as ferramentas que nos guiam para um entendimento mais próximo possível da realidade e para se fazer as relações e reflexões necessárias. Para essa pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados.

2.2.1 Entrevista semi-estruturada

Optou-se por uma entrevista semi-estruturada, segundo Richardson (1989) com esse tipo de pesquisa podemos ter como vantagem, a profundidade nos assuntos abordados. Segundo Queiroz (1983) a entrevista semi-estruturada ou com roteiro é aquela em que o pesquisador de tempos em tempos faz uma intervenção para trazer o entrevistado aos assuntos que pretende investigar. O entrevistado fala mais que o pesquisador, mas quem orienta todo o diálogo é o pesquisador.

As entrevistas foram coletadas por meio do uso do gravador, pois ainda segundo Queiroz 1983, “[...] a entrevista com gravador permite apanhar com fidelidade os diálogos entre o informante e o pesquisador” (p.46). Permite também ao pesquisador concentrar-se nos assuntos que ele deve requerer ao informante, quando este, eventualmente, foge do tema abordado o que dá certa tranquilidade ao pesquisador.

2.2.2 Observação e Diário de Campo

A observação, segundo Richardson (1989) pode nos revelar inesperados e surpreendentes resultados que, provavelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas diretivas. Para observação das aulas utilizou-se um diário de campo onde foram feitas todas as anotações necessárias, como a forma de comunicação dos professores com os alunos; o encaminhamento pedagógico da aula; a coerência entre a sua prática e a sua fala; o comportamento das crianças; a descrição do ambiente escolar e todos os fatos inesperados que puderam ser considerados como importantes. O diário é extremamente necessário para quem caminha em uma abordagem qualitativa, pois possibilita que o observador não desvie do enfoque ou do objetivo principal do estudo. Esse procedimento dá ao pesquisador certa facilidade ao concentrar anotações que sejam relevantes à pesquisa, fazendo com que não se registre um amontoado de informações que possam impedi-lo de fazer uma análise mais objetiva do seu objeto de estudo.

Bogdan e Biklen (1987), afirmam que as anotações devem ser analisadas e descritas objetivamente, os registros devem ser detalhados e referentes ao que ocorre no

campo de investigação. Os autores nos falam de alguns momentos de uma descrição e que devem ser parte muito importante das anotações como, entre outros:

- a) **reconstrução de diálogos:** as palavras, os gestos, depoimentos;
- b) **descrição do local:** como é o local, condições físicas, quando possível por meio de fotos ou desenhos;
- c) **registro de atividades:** atividades que sejam relacionadas com o objetivo da pesquisa e que levem a observação dos comportamentos humanos;
- d) **em relação ao observador:** suas conversas, sugestões, questionamentos, reflexões, dúvidas, decepções.

Em relação às anotações os autores ainda nos falam, que o pesquisador deve estar sempre atento a:

- 1- Reflexões analíticas em relação ao que está sendo trabalhado durante o estudo, inclusive refletir sobre as novas idéias que surgiram com o decorrer da pesquisa;
- 2- Reflexões metodológicas em relação a procedimentos, métodos e estratégias a serem usados. Atenção aos possíveis problemas que poderão surgir;
- 3- Dilemas éticos e conflitos que poderão surgir com relação aos pesquisados e assegurar responsabilidade e compromisso ético como pesquisador;
- 4- Mudanças na perspectiva do observador: fazer anotações sobre as expectativas, opiniões e preconceitos no decorrer do estudo.

Esses critérios são determinados pelo pesquisador e sempre que for necessário podem ser reelaboradas para que a análise seja a mais fidedigna possível. As anotações devem ser feitas o mais breve possível para que nenhum momento importante seja esquecido.

Nessa pesquisa foram utilizados a descrição do local e o registro de atividades.

2.2.3 Ficha de identificação

Segundo Queiroz (1983), a ficha de identificação e o caderno de anotações ou diário de campo são técnicas complementares à gravação e são imprescindíveis. Entenda-se por complementar como: “[...] algo que se deve acrescentar a uma coisa incompleta, para que ela atinja a sua totalidade, para que a ela nada falte” (p.52).

A ficha de identificação deve conter dados pessoais que são importantes para a análise correta dos dados.

2.3 OS LOCAIS E OS SUJEITOS DO ESTUDO

Nessa pesquisa trabalhamos com os instrumentos expostos anteriormente para a elucidação dos objetivos e entrevistamos seis professores de Educação Física que atuam na educação básica nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e também na educação infantil da rede municipal de ensino em Londrina, escolhidos por indicação da chefia de Educação Física, segundo o seguinte critério: ter participado da construção da proposta curricular, pelo menos, enquanto participante das reuniões de estudo para elaboração do Projeto Político Pedagógico, promovidas pela Secretaria de Educação. Com cada professor indicado, foram feitas observações de duas aulas, em séries diferentes, devidamente anotadas no diário de campo, e uma entrevista semi-estruturada, utilizando-se de um gravador de voz.

Para entendermos melhor o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da rede municipal de ensino, entrevistamos a assessora de Educação Física, responsável pela coordenação dos trabalhos, para colhermos dados sobre a história da elaboração e sobre a implementação da nova proposta.

O primeiro passo para a permissão ao acesso nas escolas foi o encaminhamento junto à Secretaria Municipal de Educação de uma carta apresentação (anexo 1) juntamente com o projeto da pesquisa. Esse material foi encaminhado à assessora de Educação Física do município, que depois de analisá-lo entrou em contato com os diretores das escolas em que esses professores indicados lecionavam.

Foi um processo muito tranquilo e houve total disponibilidade da Secretaria de Educação em agilizar o andamento desta etapa do trabalho.

2.3.1 A escola número um

A escola número um fica localizada na região oeste de Londrina. Funciona há apenas dois anos, por isso está em ótimo estado de conservação, é prática e espaçosa, como todas as escolas que estão sendo construídas pela prefeitura nos últimos anos. Conta com biblioteca, sala de professores, sete salas de aula, secretaria informatizada, amplo refeitório, cozinha e uma quadra poliesportiva coberta. Esses ambientes são amplos, bem iluminados e arejados.

O quadro de pessoal é bem numeroso, pela quantidade de turmas que a escola comporta. No período vespertino são nove professores, um professor de Educação Física, uma bibliotecária, duas merendeiras, diretora e supervisora, que trabalham com aproximadamente duzentos alunos.

Por ser uma escola nova, as árvores que foram plantadas no pátio ainda não cresceram, dificultando a permanência das crianças durante o recreio no pátio, levando-as a permanecerem na quadra de esportes.

Nessa escola o recreio é dirigido. Esse tipo de recreio tem por característica evitar as manifestações de brigas, crianças machucadas, gritaria, própria desse momento, e, portanto, não oportuniza a presença essencial da ludicidade. A escola, por comodidade⁴, acaba optando, mais uma vez, por cercear um dos poucos momentos que a criança teria, no horário escolar, de brincar livremente. Nos recreios dirigidos, as crianças são supervisionadas por alguns professores que as acompanham ao local permitido e lá, definem opções de algumas brincadeiras, que são sempre as mesmas, o que torna a obrigação principal desse professor cuidar da disciplina. É um tipo de recreio muito criticado pelos professores, por cercear a liberdade das crianças, mas mesmo assim muito utilizado. Em quase todas as escolas visitadas acontece essa prática.

Próximo à sala de aula de Educação Física, neste caso a quadra, existe uma sala onde o material fica guardado. Pôde-se observar que a escola possui material variado

⁴ Essa comodidade diz respeito à tranquilidade, pois professores e diretores não são incomodados com problemas como machucados ou brigas.

para utilização nas aulas: bolas, arcos, bastões, colchonetes, cordas, rádio, CDS e fitas infantis.

2.3.2 A escola número dois

A escola número dois também está localizada na região oeste de Londrina. É uma escola que já funciona há mais de vinte anos. Quando foi inaugurada, era toda de madeira, mas recentemente foi reformada e agora as salas de aula são de alvenaria, ficando a parte de madeira para a sala dos professores, da direção, da supervisão, secretaria, cozinha e biblioteca.

É uma escola grande, funcionam nove turmas no período matutino e dez no período vespertino com uma média de quatrocentos alunos. Com isso o quadro de funcionários também é grande, somando um total de dezessete professores regentes, três professores auxiliares, dois professores de Educação Física e dois professores bibliotecários.

Como na escola anterior, aqui o recreio também é dirigido pelos mesmos motivos, diminuição das brigas, da correria, do barulho e, conseqüentemente, do lúdico. O que impressiona é que a escola tem um ambiente muito propício à ludicidade, no chão do pátio existem vários tipos de amarelinhas pintadas, as paredes estampam motivos de personagens de histórias infantis, como Branca de Neve, Peter Pan, Turma da Mônica e outros. O que foi possível notar é que as crianças conseguem burlar a vigilância e no momento em que aguardam a professora para a volta do recreio elas brincam livremente, mesmo que por pouco tempo, nas amarelinhas, com seus pares. É a “inevitabilidade do jogo”.

A quadra da escola não é coberta e se apresenta em más condições de conservação, pois, a população que mora no entorno da escola, nos finais de semana, pula o muro para utilizar a quadra e acaba por depredar o patrimônio público.

Existe uma boa variedade de material disponível para as aulas de Educação Física, que são guardados em uma sala que é chamada de “sala de jogos”, que também é utilizada para atividades de outras disciplinas.

2.3.3 A escola número três

A escola número três é muito aconchegante, é uma escola pequena, comporta apenas quatro turmas no período matutino e quatro turmas no período vespertino. No turno vespertino, horário da nossa visita, a escola trabalha com quatro turmas, sendo duas de primeira série e duas de segunda série. A escola conta com cinco salas de aula, biblioteca, sala de professores, cantina, diretoria e uma sala reservada para guardar todo o material pedagógico utilizado pela escola.

A escola conta com um pequeno pomar e uma pequena horta e as frutas e verduras produzidas são utilizadas nas refeições dos alunos.

Essa escola, também adota o recreio dirigido, mas foi possível perceber que se propõe às crianças uma quantidade maior de brincadeiras, assim elas dispõem de mais opções. As brincadeiras acontecem no espaço da quadra, pois o pátio é bem pequeno e muito próximo às salas de aula.

O espaço reservado às aulas de Educação Física, isto é, a quadra, está bem deteriorado. O chão tem rachaduras, as linhas que demarcam os campos de jogo de modalidades esportivas estão pouco visíveis e o professor, na verdade, utiliza somente um pequeno espaço dessa quadra onde tem a sombra de uma árvore, pois não sendo coberta, a sua localização faz com que o sol incida direto sobre ela e as crianças durante toda a tarde. Para amenizar o problema do excesso do sol foi plantado, esse ano, várias árvores em torno da quadra.

O material para as aulas de Educação Física é variado e em boa quantidade.

2.3.4 A escola número quatro

Escola muito bonita e espaçosa, com vários lugares para as crianças ficarem no momento do recreio. Com capacidade para 300 alunos, em média por período, essa escola fica localizada na região sul de Londrina.

No período vespertino, existem no quadro de pessoal dez professores, uma bibliotecária, três merendeiras, diretora e auxiliar de supervisão.

Os muros da escola e as paredes são pintados com motivos de personagens infantis, como Pateta, Mickey, Turma da Mônica, o que torna o ambiente bastante interessante para as crianças, principalmente, as menores.

A quadra é coberta, com arquibancada em perfeito estado de conservação. O professor de Educação Física tem uma sala onde guarda o material das aulas que é bem diversificado.

O recreio também é dirigido, mas com um diferencial, a escola adotou um sistema de “alunos de apoio”, que são responsáveis pelo recreio. Buscam o material e os distribui nas atividades pré-estabelecidas pelo professor responsável. Eles usam um colete vermelho que os distingue dos demais alunos.

2.3.5 A escola número cinco

Está localizada na região oeste de Londrina e funciona há mais de vinte anos. A escola não é muito grande, mas comporta uma quantidade razoável de alunos, em média 150 alunos por período. São seis professores regentes, um professor bibliotecário, dois professores auxiliares, duas merendeiras, um professor de Educação Física em cada período, além da diretora e supervisora.

As salas de aulas da escola ficam ao redor de um pátio, onde as crianças brincam no momento do recreio, aqui não acontece o recreio dirigido, existem dois professores que fiscalizam o recreio, mas não definem do que, nem onde os alunos devem brincar.

A quadra tem cobertura, mas não está em bom estado de conservação, as demarcações do chão já estão bastante gastas. Ela está localizada atrás das salas de aula, na parte dos fundos da escola.

A escola dispõe de material suficiente para as aulas de Educação Física.

Os dois professores de Educação Física dessa escola foram entrevistados, por isso só aparecem cinco escolas.

Após apresentarmos os locais onde realizamos a pesquisa, falaremos, brevemente sobre o perfil de cada professor envolvido.

2.3.6 Professor número um

O professor número um trabalha na rede municipal de ensino de Londrina há treze anos, tem o título de mestre e participa de grupos de estudos na área da Educação Física.

2.3.7 Professor número dois

Este professor trabalha na rede municipal de ensino de Londrina há vinte anos, tem o título de mestre e já participou de grupos de estudos na área da Educação Física.

2.3.8 Professor número três

O professor número três trabalha na rede municipal de ensino de Londrina há dezoito anos, é especialista em Educação Física Escolar e já participou de grupos de estudos na área.

2.3.9 Professor número quatro

O professor número quatro atua há nove anos, mas está na rede municipal de ensino de Londrina há dois anos, cursa mestrado e participa de grupos de estudos na área de Educação Física.

2.3.10 Professor número cinco

Este professor é especialista na área de Educação Física e atua na rede municipal de ensino há dezenove anos. Já participou de grupos de estudo ligados a área.

2.3.11 Professor número seis

O professor número seis atua na rede municipal de ensino há onze anos, é especialista em Educação Física e já participou de grupos de estudo.

3 ORGANIZAÇÃO DO SABER ESCOLAR: O CURRÍCULO

Como um dos objetivos principais dessa pesquisa foi observar como o lúdico pode ser materializado dentro de uma proposta curricular, fez-se necessário que algumas questões como elaboração, construção e organização curricular fossem elucidadas. Vamos primeiramente conhecer um pouco da história do currículo.

3.1 BREVE HISTÓRIA DO CURRÍCULO

A palavra currículo originalmente, ao ser abordado na educação, por volta do século XVI, teve sua idéia associada à unidade, ordem e seqüência dos elementos de um curso e também com a idéia de se ter maior rigor na organização do ensino, como nos afirma Hamilton apud Saviani (2000, p.20), o autor conclui dizendo que currículo associou-se, portanto, “[...] à idéia de formalização, envolvendo plano, método, controle”.

Segundo Saviani (2001), podia-se observar que a idéia de currículo estava associada basicamente à formalização e a técnicas, sem nenhuma preocupação sociológica ou contextualizada e a palavra currículo podia ser acompanhada das palavras “ordem” e “disciplina”, quesitos indispensáveis a qualquer curso.

O surgimento do currículo é concomitante com o surgimento da reforma protestante e foi primeiramente utilizado por universidades que tinha relacionamento com as idéias calvinistas e tinham o propósito de formar pessoas que levassem os seus ideais à frente. A idéia do currículo era fortemente marcada pela idéia de “totalidade estrutural” e “unidade seqüencial”. Então currículo seria a seqüência total de um curso, por isso “ordem e disciplina” serem palavras importantes. (SAVIANI, 2001 p.20)

Com o passar do tempo e com as mudanças relativas à educação, o currículo deixou de ser vista puramente como técnica e que se preocupava somente com questões de procedimentos, métodos e técnicas. Agora, já se verifica, como nos apontam Silva e Moreira (1995), que existe uma tradição crítica do currículo, acompanhada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Assim, o currículo pode ser considerado um elemento social e cultural.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (SILVA E MOREIRA, 1995, p.8)

Podemos entender, então que o currículo tem uma força muito grande, se utilizado para incutir nas pessoas os ideais do poder vigente e sabemos que por muito tempo, principalmente na época da ditadura militar, isso aconteceu no nosso país. As escolas tinham em seus currículos disciplinas que valorizavam o poder do Estado. Isso também explica a inclusão e a exclusão de determinadas disciplinas dos currículos escolares em determinadas épocas. É o caso de Organização Social e Política Brasileira, O.S.P.B, Educação Moral e Cívica, que foram retiradas do currículo posteriormente. Talvez hoje, essas disciplinas não sejam mais necessárias para a manutenção do status quo como no passado.

Os estudos sobre currículo e sobre a sua importância se intensificaram a partir dos anos 60 do século passado e justificam-se por ser necessário se fazer uma “reflexão sobre as dimensões e implicações culturais da escolarização na sociedade atual” (FORQUIM, 1993, p.20).

Estudar a história do currículo compreende analisar questões complexas como os processos de sua elaboração, interpretação, implementação e avaliação, afirma Saviani (2000), e ainda observar como nesse mecanismo se comportam questões econômicas, sociais, políticas e culturais. A autora ao estudar autores que se importaram com o processo histórico do currículo, nos mostra alguns aspectos importantes para relacionarmos essas questões.

Um dos primeiros aspectos a ser observado, seria que a “elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina” p.25. Ou seja:

[...] as preocupações voltadas para a formação de elites ou para a expansão da escolarização às camadas subalternas, com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, numa visão patriarcalista ou democrática, determinam os tipos de currículos, sua estruturação e seu conteúdo. (SAVIANI, 2000 p. 25)

Vários fatores se entrecruzam mutuamente, aparecendo com maior ou menor frequência neste ou naquele período histórico, em um ou em outro contexto, contribuindo para definir o caráter do ensino e do currículo. Saviani (2000), nos dá alguns exemplos: formação

humanística, científica ou técnico-prática; intelectual ou adestramento manual; visando atender as necessidades individuais ou de mercado; se a educação está sob a responsabilidade do Estado ou da Igreja. Tudo isso concorre para determinar o caráter do currículo, quantas e quais matérias vão compô-lo, qual a carga horária, seriação, conteúdos, a destinação dos recursos financeiros, formas e critérios de avaliação, normas disciplinares, o lugar e o papel dos saberes elementares.

Um segundo aspecto a ser observado segundo Saviani (2000, p.26) seria o de que “[...] a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar”. A autora acredita que o conteúdo da educação está sujeito a uma herança histórica e que expressa consciente ou inconscientemente elementos da cultura, “[...] a educação é, portanto, um conjunto determinado de ênfases e omissões”.

Para Moreira e Silva (1995), currículo e educação são vistos como campo de produção e criação simbólica cultural. Assim o currículo, para esses autores, não somente dá ênfase ou omite determinados pontos, mas é o verdadeiro campo de produção cultural:

[...] O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto *cultural* de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. (MOREIRA E SILVA, 1995, p. 27 grifo do autor)

Moreira e Silva (Ibidem) acreditam em uma concepção crítica de currículo, e nessa concepção a cultura é inseparável da idéia de classes sociais e haverá sempre uma luta, um conflito permeando o terreno do currículo, pois é o currículo um campo excelente para a manifestação desse conflito, para os autores, o currículo não é um local de transmissão de uma cultura unitária e incontestável, mas um “[...] campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura” p.28.

Em uma sociedade dividida em classes seria então, o currículo um terreno muito propício para a luta da manutenção ou superação das divisões sociais.

Então, um terceiro aspecto importante, apresentado por Saviani (2000 p.27), seria que “[...] enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas”.

Entendemos então, que a construção e reconstrução, elaboração e a prática curricular ao longo de sua história, e podemos afirmar que ainda hoje, nasce de soluções negociadas e não de soluções consensuais. E ainda, que o currículo é um campo muito rico para a transformação e elaboração de cultura, muito mais do que sua transmissão pura e simples.

Um quarto e último aspecto seria de que “[...] há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinado às massas” (Ibidem). Principalmente o modelo norte-americano que se institucionalizou na década de 1960. A partir disso eis algumas conclusões apontadas por BENAVIDES apud Saviani (2000 p.29):

a) “Os currículos da escola primária⁵ devem progredir em uma direção ‘moderna’ com passar do tempo. Mas não existe uma correlação direta entre o desenvolvimento sócio-econômico e a importância concedida às matérias ‘modernas’ nos currículos do século XX”.

b) “A evolução dos currículos escolares nacionais [não se dá] em função das trajetórias nacionais peculiares. As batalhas iniciais sobre a inclusão de determinadas matérias escolares tendem a dissipar-se com o passar do tempo”.

c) “Os currículos nacionais são configurados mais pelos processos mundiais que pelos nacionais. [...] O currículo de massas é definido e prescrito diretamente através da influência de determinadas organizações internacionais (por exemplo, Banco Mundial e Nações Unidas) mediante modelos apontados por Estados-nação dominantes e por profissionais da educação que operam em escala mundial.”

Vimos que historicamente o pensar, o elaborar e o executar currículo se comporta da seguinte maneira: a quem se destina o currículo, à massa ou à elite; elementos culturais desejáveis que aparecessem na educação escolar; o currículo é uma construção social e como tal é conflituosa e nunca consensual; os países colonizados, principalmente, seguem um padrão de currículo vindo do modelo norte-americano.

A discussão nos dias atuais do que deve ser ensinado na escola também não é nada simples, envolve valores culturais, políticos, morais, religiosos (apesar da escola pública ser considerada laica) e também econômicos. Apple in Moreira e Silva (1995 p.40) afirma que acabaram por transformar o currículo em uma “bola de futebol política”, principalmente quando se percebe em muitos países uma grande pressão sobre o sistema educacional para que

⁵ Escola primária refere-se hoje a 1ª à 4ª séries do ensino fundamental.

as metas das empresas e das indústrias sejam os principais, senão o único objetivo da formação escolar.

Vemos aí a pressão do sistema capitalista. Ou melhor, é uma das faces da escola, a escola conservadora, como nos revela Veiga in Veiga e Cardoso (1991, p.77) que tem seus pressupostos ligados à doutrina liberal e tem como objetivo básico formar o homem para desempenhar papéis sociais, é facilitadora do processo de divisão técnica e social do trabalho, “na verdade ela reforça as desigualdades sociais, porque se propõe igualar indivíduos desiguais”.

3.2 PLANEJAMENTO CURRICULAR

Depois de entendermos como se deu o surgimento do currículo, podemos pensar neste momento, em qual é função principal do currículo escolar e que elementos ele deve conter.

Quando tivemos contato com a história da elaboração da nova proposta curricular de Educação Física do Município de Londrina, percebemos que foi formulada seguindo os princípios construtivistas, então, ao falarmos sobre o planejamento curricular utilizamos principalmente o autor Coll (1998) que fala sobre currículo, voltado para esse enfoque construtivista.

De acordo com o que vimos anteriormente, para Coll (1998 p.43) o caminho que leva para uma formulação curricular é sempre conflituoso, pois “[...] é mais fruto de uma série de decisões sucessivas que o resultado da aplicação de alguns princípios firmemente estabelecidos e unanimemente aceitos” [...], o que deve ser tomado como ponto principal é a solidez e a coerência das decisões tomadas.

Para se pensar um planejamento curricular, deve-se pensar em suas funções. Coll (ibidem, p. 42), aponta as funções principais, mas para isso precisamos entender qual o conceito que o autor atribui à educação, que seria o “[...] conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada”. A essas atividades, o autor dá o nome de “atividades educativas escolares”.

As atividades educativas escolares correspondem à idéia de que existem certos aspectos do crescimento pessoal, considerados importantes *no* âmbito da cultura do grupo, que não poderão ser realizados satisfatoriamente ou que não ocorrerão de forma alguma, a menos que seja fornecida uma ajuda específica, que sejam exercidas atividades de ensino especialmente pensada para esse fim (COLL, *ibidem* p.43 grifo do autor).

Essas atividades têm uma finalidade e são executadas de acordo com um “plano de ação” específico, isto é, estão a serviço de um “projeto educacional”.

A função principal e primordial do currículo seria explicitar o projeto, outras funções seriam também demonstrar as intenções e o plano de ação que preside as atividades educativas escolares. Sendo assim, visto como um guia para os professores, mas não podendo colocar-se distante da realidade da sala de aula, e muito menos anular a iniciativa e a responsabilidade dos professores tornando-se um mero instrumento de execução de um plano prévia e minuciosamente estabelecido. “O currículo deve levar em conta as condições reais nasqual o projeto deve ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica” (*Ibidem*, p. 44).

Completando essa idéia, Veiga e Cardoso (1991 p.82) afirmam que:

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno represente e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e o coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Por isso voltamos, mais uma vez a dizer, o currículo cumpre um papel político, social, pois o planejamento curricular está diretamente ligado ao papel que a escola assume diante de sua comunidade. E isso implica em assumir compromissos sociais e políticos e estar preocupado com o processo de transmissão-assimilação e produção de conhecimento. Então, “[...] planejar currículo implica tomar decisões educacionais, implica compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar” (*Ibidem*, p.83).

Quando a escola pensa educação dessa forma, ela mostra sua face progressista, afirma Veiga e Cardoso (1991, p. 78), nessa visão a educação escolar é parte integrante da sociedade: [...] “Visa a preparação do indivíduo para a vida sociopolítica e cultural. Seu ideal político-pedagógico está voltado para a emancipação do homem”.

Para que currículo cumpra com sucesso suas funções, ele deve contemplar alguns elementos que são agrupados por Coll (1998 p. 44-45), em quatro capítulos:

O primeiro capítulo deve proporcionar “informações sobre o que ensinar”. Este capítulo deve conter dois temas: conteúdos e objetivos. Coll concebe conteúdo como sendo: “[...] a experiência social culturalmente aceita”, que seriam os conceitos, sistemas explicativos, habilidades, normas, valores, etc. Os objetivos seriam “[...] os processos de crescimento pessoal que se deseja provocar, favorecer ou facilitar mediante o ensino”.

No segundo capítulo devem ficar claras informações “[...]sobre *quando ensinar*, a maneira de ordenar e dar seqüência aos conteúdos e objetivos”. Pois a educação formal engloba conteúdos complexos que se inter-relacionam e que pretendem contribuir para o crescimento pessoal do aluno, assim é necessário ter-se uma determinada seqüência de ação.

O terceiro capítulo deve ter informações sobre “*como ensinar*, isto é sobre a maneira de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem das quais participarão os alunos, a fim de atingir os objetivos propostos em relação com os conteúdos selecionados”. Podemos dizer que esse capítulo contempla os procedimentos docentes, portanto o lugar onde os princípios lúdicos devem ser expostos.

O quarto capítulo deve conter informações sobre “que, como e quando avaliar”. A avaliação vai assegurar se a ação pedagógica atingiu ou não os objetivos propostos e também introduz as correções necessárias em caso de não tê-los atingidos.

Esses quatro capítulos devem estar relacionados, pois tratam de diferentes aspectos de um mesmo projeto. Assim o currículo proporciona informações concretas e concentradas sobre que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar.

Coll (1998) acredita que as contribuições da psicologia educacional são de grande valor na hora do planejamento curricular, pois:

[...] são extremamente úteis para selecionar objetivos e conteúdos para estabelecer seqüências de aprendizagem que propiciem ao máximo a assimilação significativa dos conteúdos e a consecução dos objetivos, para tomar decisões com respeito à maneira de ensinar e, naturalmente, para avaliar se foram atingidos os aprendizados prescritos na extensão e profundidade desejadas. (COLL, 1998, p.49)

Para tanto, Coll se utiliza basicamente dos estudos de Jean Piaget e de seus colaboradores da Escola de Genebra, pois o eixo principal seria a respeito dos enfoques cognitivos.

Baseando-se nessas idéias, Coll (ibidem, p.52), afirma que o Projeto Curricular deve levar em conta, além da seleção de objetivos e conteúdos a forma de planejar as atividades de aprendizagem, com o intuito de ajustá-las às particularidades de funcionamento da organização mental do aluno. Deve também priorizar os conhecimentos prévios dos alunos, como já foi dito anteriormente, pois não há nenhuma dúvida de que os alunos ao iniciarem uma nova aprendizagem o fazem a partir de conceitos, concepções, representações e conhecimentos que construiu em experiências prévias. O estágio de desenvolvimento operatório é fator importante, pois o professor deve saber se o aluno é capaz de fazer e aprender determinado conteúdo em determinado estágio em que o aluno se encontra e também quanto ao conjunto de conhecimentos que construiu em suas experiências prévias.

[...] As atividades educativas escolares têm como finalidade última promover o crescimento pessoal do aluno nesta dupla vertente *mediante* a assimilação e a aprendizagem da experiência social culturalmente organizada: conhecimentos, habilidades, valores, normas etc (COLL, 1998, p.53 grifo do autor).

Para o autor, o ensino é eficaz quando parte do nível de desenvolvimento do aluno, não com a intenção de se acomodar a ele, mas sim de fazê-lo progredir, através de sua zona de desenvolvimento proximal. Assim, partindo de conhecimentos prévios, o ensino acontecerá de uma forma “significativa”⁶.

Essa gama de relações entre os conhecimentos prévios e o que está sendo aprendido no momento, conceitos, dados, teorias constituem sua estrutura cognoscitiva, que nada mais é do que “um conjunto de esquemas de conhecimentos”. Esses esquemas podem conter tanto conhecimentos, como regras para utilizá-los. (Ibidem, p. 57)

E ser significativo está muito ligado com a sua “funcionalidade”.

[...] A educação escolar deve sempre ocupar-se de que os conhecimentos adquiridos – conceitos, habilidades, valores, normas etc. – sejam funcionais, isto é, possam ser efetivamente utilizados quando as circunstâncias nas quais o aluno se encontrar assim o exigirem. (Ibidem, p.55)

Um ponto muito importante apontado por Coll (Ibidem, p. 57), relacionado ao papel que o currículo deve apresentar para dar condições reais de aprendizagem ao aluno e que

⁶ Esse autor baseia-se em três teóricos: Piaget, Vygotsky e Ausubel.

seria um dos objetivos principais da educação escolar é de que o aluno deve ser capaz de “aprender a aprender”, isso equivale a dizer que o aluno deve ser capaz de realizar aprendizagens significativas sozinho em várias situações. E quanto maior for suas estruturas cognoscitivas, maior será a capacidade de estabelecer relações para que a nova aprendizagem ocorra.

Ainda falando de como a aprendizagem pode ser significativa o autor deixa claro que é necessário promover desequilíbrios. Inspirado no modelo de Piaget (1975) de equilíbrio das estruturas cognitivas, Coll (1998, p. 58), caracteriza a modificação dos esquemas de conhecimentos da seguinte forma “equilíbrio inicial/ desequilíbrio/ re-equilíbrio posterior”. Como isso poderia ocorrer? O primeiro passo seria promover um rompimento do equilíbrio inicial de seus esquemas com relação ao novo conteúdo de aprendizagem, a partir desse desequilíbrio é importante fazer com que o aluno assuma consciência disso e seja motivado a superar o estado de desequilíbrio.

Isso seria o primeiro passo e para que o processo se conclua é necessário que aluno possa:

[...] reequilibrar-se modificando adequadamente seus esquemas ou construindo novos. Por certo, a reequilibração não é automática nem necessária no caso dos esquemas de conhecimento, mas pode produzir-se ou não e ter maior ou menor alcance conforme a natureza das atividades de aprendizagem, em suma, segundo o grau e o tipo de ajuda pedagógica. (Ibidem)

Ao fazer uma rápida síntese das contribuições de uma abordagem psicológica e também de uma abordagem construtivista, fica claro de que o educador para ter o entendimento necessário do tipo de intervenção pedagógica desejada, deve estudar e se empenhar muito, para alcançar os objetivos desejados.

A partir de tudo o que foi dito anteriormente a propósito da elaboração do currículo, cabe, agora, falar sobre a elaboração do currículo de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Londrina

3.3 HISTÓRIA DO CURRÍCULO CONSTRUÍDO

A Educação Física na escola compreendida enquanto uma área de conhecimento, por muito tempo foi concebida como área de atividade simplesmente e contemplava atividades somente recreativas ou puramente técnicas, valorizando única e exclusivamente o físico. Isso faz parte de um passado muito recente; os pesquisadores da área vêm produzindo estudos para modificar completamente este modo de entender a disciplina na escola.

A re-elaboração da proposta curricular faz parte do movimento de luta por uma Educação Física que seja entendida enquanto área de conhecimento. Para isso foi necessário que os professores voltassem a estudar e também mudassem a sua compreensão da disciplina que lecionam.

Essa necessidade de estudar coincidiu com o convite feito aos professores da rede municipal para integrarem o grupo de estudos GEPEF⁷, coordenado pelos professores José Augusto Victória Palma e Ângela Pereira Teixeira Victória Palma, ambos da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2002. É importante salientar que dos 80 professores na época que faziam parte da rede, apenas 25 deles aceitaram o convite para participar dos encontros semanais.

Durante os dois primeiros anos aconteceram estudos de textos sobre os pontos que mais afligiam esses professores no processo ensino - aprendizagem, estabelecendo desta forma, uma ampliação das concepções sobre escola, disciplina escolar, saberes necessários à docência, saberes específicos da Educação Física, o processo de avaliar o ensino e a aprendizagem e um entendimento sobre o que é projeto político pedagógico, entre outros temas. Com o tempo, os membros do grupo sentiram a necessidade de se reestruturar o planejamento curricular da disciplina. Então, começaram os estudos sobre o significado de planejamento, de conteúdo e de objetivo.

Tendo como base um trabalho anterior sobre organização curricular dos membros mais antigos do GEPEF, em meados de 2005, elaborou-se a estrutura de um projeto curricular. Este projeto foi levado pelos professores da rede municipal, que compunham o GEPEF, para todos os outros docentes de Educação Física dessa rede, que aceitaram o desafio,

⁷ Grupo de Estudos e pesquisas em Educação Física, foi criado no ano de 1999, participam deste grupo professores de Educação Física das redes de ensino: particular, municipal e estadual, bem como acadêmicos do Curso de Licenciatura da UEL, é um grupo vinculado ao LaPEF, grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ.

de alterar os saberes ministrados que vinham aplicando na disciplina até então nas escolas de Londrina. A partir disso, sob a coordenação dos trabalhos da assessora de Educação Física da rede municipal, quinzenalmente todos os professores da rede reuniam-se para que a proposta do GEPEF fosse apresentada a eles e, na seqüência, foram feitas coletivamente alterações e reformulações na sistematização e organização dos conteúdos para a realidade da rede municipal. Este processo de reestruturação coletiva do projeto curricular ocorreu no final de 2005 e começo de 2006.

Hoje, a proposta já foi revisada e está sendo utilizada pelos professores, apesar de alguns, os mais antigos principalmente, terem certa resistência em aceitá-la e porque para muitos a proposta continua igual ao que era trabalhado há quinze anos atrás. A assessora de Educação Física do município, em entrevista, aponta que o conteúdo realmente é o mesmo, mas a abordagem e o enfoque dado a esse conteúdo, baseados em uma linha voltada mais para o construtivismo, são bem diferentes da proposta anterior.

A assessora afirma ainda que essa resistência acontece por conta da própria formação universitária desses professores, que foi uma formação muito tecnicista. Assim, eles não conseguem entender que:

“O conteúdo é o mesmo, é isso que a gente tenta explicar para o professor, [...], mas a aplicabilidade é diferente, o trabalho com os alunos é diferente, então é isso que a gente tenta passar para o professor, então a metodologia, a estratégia é diferente”. (D.S.M.E)

Segundo a assessora, durante os estudos de planejamento da proposta, os professores participantes do grupo de estudos da rede municipal de ensino, perceberam que existia a necessidade de estudar o conteúdo junto com os alunos, prática esta que não era comum até bem pouco tempo, entender os conceitos dos termos e que, dessa forma, o lúdico pode ter sido deixado um pouco de lado, enquanto elaboravam a proposta. Mas afirma que muitos professores já trabalhavam em suas aulas com jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo assim as suas aulas um caráter de ludicidade:

“[...] a questão de estudar mesmo o conteúdo junto com o aluno, não que seja que o lúdico foi deixado de lado, não, é que como a proposta é estudar também dentro da Educação Física, então foi deixado um pouquinho de lado”. (D.S.M.E)

Neste ano de 2006 a proposta curricular está pronta, todas as sugestões e revisões já foram feitas e todos os professores têm acesso a ela, para ser aplicada. Durante a construção do projeto os professores nas reuniões quinzenais, tiveram contribuições de alguns professores da UEL para que as dúvidas fossem dirimidas. Da metade desse ano até a presente data, os docentes não estão tendo oportunidades de se reunir com todos os professores, mas a idéia é:

“[...] trabalhar com grupos menores, como também palestras na UEL e troca de experiências com os próprios professores que trabalharam no grupo de pesquisa da UEL, GEPEF. Então nós vamos utilizar esses professores que fizeram parte do grupo de estudos, de pesquisa e vamos trazer para trabalhar junto com os nossos professores”. (D.S.M.E)

Essas reuniões para formação continuada, além de tirar dúvidas, trocar experiências também, têm, segundo a assessora, a intenção de trazer para o grupo aqueles professores que ainda não aceitaram a proposta, que ainda trabalham da mesma forma que antes, seguindo a proposta antiga ou um planejamento próprio.

A proposta já está sendo aplicada, revisões já foram feitas, mas ela continua em processo de construção, como convém a um projeto político pedagógico. O mais importante para Educação Física é de que essa proposta seja para contribuir para que essa disciplina traga os benefícios a que se propõe na formação dos alunos.

4 LÚDICO: CARACTERÍSTICAS E INFLUÊNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA VIDA INFANTIL

Como a proposta desse trabalho é, principalmente, estudar a ludicidade, vimos nesse capítulo, alguns conceitos sobre as situações que promovem o lúdico, no nosso caso, os jogos e as brincadeiras. Conceituando essas atividades poderemos também entender o conceito do próprio lúdico.

Os apontamentos sobre jogo, brinquedo, brincadeira e sobre o lúdico, nos guiam no processo de entendimento de todo o trabalho, mas o essencial é que se possa refletir sobre a importância do jogar e do brincar, enquanto principais possibilitadores da ludicidade dentro da escola, no desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, social e motor da criança.

Os conceitos expostos anteriormente, foram elucidados aqui de forma não linear, considerando que a ludicidade está presente nos jogos e nas brincadeiras, o seu conceito aparecerá juntamente com os conceitos de jogar e de brincar.

O termo lúdico define Rosamilha (1979), é originário do latim *ludus* que significa jogo e está ligada diretamente ao divertimento, ou seja, a atividade lúdica não se submete as normas que não traduzam em prazer de brincar, o que vale é o seu caráter prazeroso. Podemos pensar, assim, a ludicidade como a qualidade que tem um objeto ou uma atividade de promover um estado lúdico no sujeito, ou seja, a espontaneidade, o senso de humor, a alegria.

São Tomas de Aquino apud Lauand (1992) já caracterizava o que chamava de “*ludus*”, como sendo o estado do ser humano no qual o que impera é a graça, o bom humor, a jovialidade e leveza no falar e no agir, que tornam o convívio humano descontraído, acolhedor, divertido e agradável.

Dar um significado e um sentido à palavra lúdico, não é uma tarefa muito fácil, pois na bibliografia, a palavra lúdico, muitas vezes, aparece como sinônimo de jogo ou de brincadeira, mas deixamos claro nesse trabalho que temos o lúdico não como uma atividade, mas sim um estado do ser humano, concordando com São Tomas de Aquino, acima citado. Já o jogo e a brincadeira, são atividades que podem levar o ser humano a esse estado de ludicidade.

Toda essa confusão de significados talvez possa ser explicada pelo motivo de que a palavra “*ludus*” signifique jogo e ainda porque a maioria dos autores que estuda o fenômeno lúdico seja de origem francesa. Na língua francesa o vocábulo “*jouer*” significa tanto jogar quanto brincar ou representar, isso pode então, ser um dos motivos que essas palavras são

utilizadas como sinônimas. Em português, esse uso pode variar dependendo da situação, então, é possível entendermos que jogar está associado a atividades lúdicas com regras e brincar refere-se a atividades preferencialmente infantis, mas que mesmo assim são atitudes muito próximas e que o caráter lúdico das duas é o mesmo, por isso serão utilizadas nesse trabalho ora como sendo sinônimos, ora com essas diferenças bem demarcadas.

O nosso primeiro entendimento sobre jogo seria de um recurso utilizado pela criança para construção de sua humanidade, assimilando, por meio do contato com outros seres humanos, criações materiais, espirituais e principalmente culturais.

Contudo, podemos perceber muitas vezes que o jogo tem seus valores subvertidos tanto pela escola, quanto pela sociedade de uma forma geral. Sendo assim, é considerado algo inútil e improdutivo, que não se adequa ao contexto social moderno da produtividade e que é também o padrão do nosso sistema escolar. O jogo deve ser percebido não só como uma atividade de diversão, de gasto de energia, de diminuição de tensão, de recurso pedagógico ou de ocupação de tempo livre, mas também pelo que representa em suas ações de rompimento com os valores da sociedade capitalista. No caminho da produção o jogo, por suas características lúdicas, pode se orgulhar em produzir alegria, prazer, emoção e algo muito importante que é a produção de cultura, mas não gera nem bens, nem riquezas materiais.

Kishimoto (2001), afirma que, definir jogo é muito difícil e que tudo dependerá do contexto e da cultura, pois uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, dependendo do significado a ela atribuído, por exemplo, observar uma criança indígena atirando com o arco e flecha, pode ser para o observador uma brincadeira, mas para os povos indígenas, nada mais é do que um treino de caça. Pensando ainda juntamente com Kishimoto (1994), podemos entender o jogo como um conceito mais amplo, utilizado, freqüentemente, com sentido metafórico, em diferentes áreas do conhecimento e entendermos a brincadeira como a ação lúdica da criança.

De acordo com Brougère (1998), a palavra jogo tem várias significações, algumas podem afastá-lo totalmente de seu caráter lúdico, como por exemplo, o tabuleiro de xadrez, que quando usado como peça decorativa não tem nenhum caráter lúdico. Outras significações exprimem o que o autor apresenta ser o jogo, a primeira delas seria:

Jogo é o que o vocabulário científico denomina ‘atividade lúdica’⁸, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo (BROUGÈRE, 1998, p.14).

A segunda significação sobre o jogo seria que ele é uma estrutura, um sistema de regras, que existe independente de seus jogadores, fora, é claro, de sua realização concreta em um jogo entendido no primeiro sentido, há jogo no sentido de situação lúdica e presença de um jogo no sentido de sistema de regras. E ainda, como o próprio material do jogo, um exemplo seria o tabuleiro do xadrez e suas peças que permitem jogar no sistema de regras também chamado de jogo de xadrez, contudo esse mesmo tabuleiro pode ser utilizado como uma peça de decoração, assim, esse vocábulo evolui em direções específicas que o afastam de qualquer contexto lúdico.

Acompanhando o estudo de Brougère e de outros estudiosos, Kishimoto (2001), atribui ao termo jogo três níveis de diferenciação:

1. o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social;
2. um sistema de regras; e
3. um objeto.

No primeiro aspecto apresentado, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio das linguagens corporal, verbal, gráfica. No segundo, o sistema de regras permite identificar, por meio de sua estrutura seqüencial específica, a sua modalidade, ou seja, as regras diferem um jogo do outro, permitindo-nos diferenciar, por exemplo, quando um grupo de crianças está jogando Bola Queimada e quando estão brincando de Alerta. O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto, ou seja, o objeto utilizado para cada jogo em particular, como o tabuleiro e as peças do jogo de xadrez.

Kishimoto (2001) também difere brinquedo, jogo e brincadeira mostrando suas diferenças conceituais.

⁸ Já afirmamos anteriormente que o lúdico não é uma atividade, mas um estado do indivíduo manifestado por atividades que podem ter caráter lúdico, como os jogos e as brincadeiras. Sempre que falarmos em atividade lúdica será sempre nesse sentido, de atividades com caráter lúdico.

O brinquedo está íntima e normalmente ligado à criança e não tem um sistema de regras que organize sua utilização. O brinquedo estimula a realização de brincadeiras, estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Então, podemos afirmar que o brinquedo é o objeto da brincadeira.

Os jogos exigem de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. Existem jogos que exigem um raciocínio rápido, outros que exigem paciência e concentração, essas habilidades são solicitadas pela própria estrutura do jogo.

A brincadeira seria a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de um jogo, ao mergulhar na ação lúdica. “Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2001, p.21). Normalmente, ao brincar, o sujeito não precisa render ou produzir algo, a não ser o prazer da própria brincadeira.

Percebemos aqui a grande intimidade entre jogo e brincadeira, ou seja, a brincadeira promoverá o jogo a uma atividade lúdica, sem a qual ele seria apenas um sistema de regras.

Callois (1958) aponta como características do jogo: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riquezas, e suas regras. Assim, surge um novo elemento no jogo que é a sua natureza improdutivo, como sendo uma atividade voluntária da criança, não cria nada, não visa um resultado final.

Para alguns dos autores consultados⁹ as atividades lúdicas não estão subordinadas as normas; o que importa é o prazer de brincar, ou seja, o brincar simplesmente por brincar, o objetivo da brincadeira é a própria brincadeira, não deve ter nenhum objetivo externo.

Nesse mesmo sentido, Gomes (2001) fala de algumas características das atividades com caráter lúdico que são de grande importância. Uma delas é a atividade lúdica ser menos “estereotipada” ou “consistente” que uma atividade “exploratória”, pois essa teria a função de adquirir informação, enquanto naquela, o comportamento é denominado pelo organismo em estado lúdico, de alegria, senso de humor, espontaneidade, numa palavra, de prazer. Outra seria a de que o brinquedo não é tão fortemente governado por objetivos externos, tanto é assim que os autores que estudam esse assunto, não costumam classificar como

⁹ Autores como Brougère (1998), Kishimoto (2001) e Gomes (2001).

atividades lúdicas os jogos competitivos em que se busca obter resultados, ou seja, objetivos ou princípios que vêm de fora.

Esse prazer a que o autor se referiu anteriormente, é o prazer do corpo em estado lúdico que pode ser visualizado, é um corpo que ri, sorri, mostra-se relaxado e muitas vezes suado.

Nesse mesmo olhar Huizinga (1990) aborda o jogo e a ludicidade como “função de cultura”, pois nos acompanham desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que hoje nos encontramos. Para ele, o jogo é uma atividade livre, voluntária e, quando sujeito a ordem de outros, deixa de ser jogo; a criança brinca simplesmente porque gosta de brincar, porque é de sua necessidade brincar.

O autor fala ainda das explicações biológicas e psicológicas do brincar e do jogo como equivocadas, pois considera que o jogo e a brincadeira tenham objetivos externos e uma finalidade. Para ele, o jogo é em si mesmo, e a sua importância está na importância dada pelo jogador/brincador. A espontaneidade, o prazer, a delimitação no espaço e no tempo, a não seriedade e a existência de regras, são características do comportamento lúdico. Dessa idéia também corroboram Kishimoto (2001) e Brougère (1998).

A brincadeira possibilita à criança extravasar toda a sua alegria, contentamento e satisfação e demonstra isso por meio de seus movimentos e de suas ações. Quando brinca, as crianças demonstram sentimentos vividos e experimentados e a bagagem cultural armazenada por elas também pode ser representada na brincadeira. Por isso, a brincadeira pode ser vista como algo sério ou não sério. Château (1987), afirma que a brincadeira é algo sério, pois quando brinca, a criança “mergulha fundo no seu jogo”, um exemplo é quando na brincadeira a criança representa sua família, ela está totalmente voltada para esse mundo de faz-de-conta, é como se houvesse um corte no mundo real, a criança fica compenetrada naquilo que está fazendo, temos aí a seriedade do jogo.

Já para Huizinga (1993) a brincadeira tem um caráter “não-sério”, como já foi visto anteriormente, mas isso não implica que a brincadeira deixe de ser séria, pelo contrário, quando brinca a criança o faz de modo bastante sério, a não seriedade que o autor faz referência está voltada ao cômico, ao riso que acompanha o ato lúdico, que se opõe ao trabalho, considerado atividade séria, com a produção de um produto final.

A criança brinca, afirma Lorenz (1986, p.57), “porque a brincadeira — a ludicidade —, é fenômeno da corporeidade humana. O brincar humano se caracteriza não pela racionalidade, mas pela ludicidade: o *homo sapiens* é, antes ou além, um *homo ludens*”. Ou

ainda, podemos pensar como Freire (1991, p.21): “O homem deixou de ser *Habilis* para ser *Sapiens*, talvez por que tenha sido *Faber* ou *Ludens*”.

Freire (1991) também nos ajuda a refletir sobre a palavra corporeidade, que aparece nessa frase de Lorenz: “A ludicidade é fenômeno da corporeidade humana”. O autor pensa o homem como um ser complexo e o corpo é o próprio homem como um todo, e não um ser dualista, dividido em corpo e mente, pelo contrário, é um corpo que sente, que pensa, que age. “O cérebro representa o que a mão pega, e a mão pega o que o cérebro representa” (p.18).

O autor nos apresenta o corpo como o sensível e a mente como o inteligível, mas afirma que tanto o sensível, quanto o inteligível habitam o humano, “(...) um humano corporal, um humano de carne e osso” (FREIRE, 1991, p.18).

Então, a ludicidade nos aparece como algo que faz parte do homem como um todo. Ela participa do complexo do homem, ela une o que para alguns está separado: a mente e o corpo, o inteligível e o sensível.

Brevemente explicada a questão da corporeidade, voltemos à visão dos autores sobre o brincar.

Brougère (1998, p.45), vê no brincar o “[...] espaço da criação cultural por excelência, brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa”. A criança brinca porque aprende a brincar na sociedade em que está vivendo estas brincadeiras. A brincadeira necessita de uma cultura para ter significado, a qual esse autor chama de “cultura lúdica”. As atividades lúdicas necessitam de estruturas e esquemas pré-existentes que a determinam como uma atividade cultural e que a criança adquire através de cada nova atividade lúdica. Assim conclui Brougère:

[...] a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõe assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo (BROUGÈRE, 1998, p. 47).

Conforme Brougère (1998) a cultura lúdica pode ser adquirida pela criança por meio de suas experiências desde bebê, e pelo contato com brincadeiras com os irmãos, com os colegas e também pela observação de outras crianças de diferentes idades. Alguns elementos parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica, tais como a convivência com o

grupo escolar e com os amigos da vizinhança e podemos perceber que atualmente a televisão, principalmente por meio dos desenhos infantis, também tem uma forte influência na cultura lúdica, percebendo-se uma re-elaboração e o aparecimento de elementos novos em alguns jogos e brincadeiras (TAVARES, 2002).

Ao realizar uma conferência na Faculdade de Educação da USP, que foi registrada por Kishimoto (2001, p.27), Brougère aponta as seguintes características para o jogo:

1. liberdade de ação do jogador, prazer (ou desprazer), futilidade, o “não-sério” ou efeito positivo;
2. regras (implícitas ou explícitas);
3. caráter improdutivo do brincar, incerteza de resultados;
4. realidade interna predomina sobre a externa, imaginação e;
5. contextualização no tempo e no espaço.

Huizinga (1993), apresenta também uma caracterização para o jogo:

1. Caráter “não-sério”;
2. Atividade voluntária do ser humano, se imposta deixa de ser jogo;
3. Distanciamento da vida cotidiana;
4. Existência de regras;
5. Acontece em um tempo e em um espaço.

Certamente, Brougère e Huizinga observaram as características já citadas por Callois em 1958:

1. A liberdade de ação dos jogadores;
2. A separação do jogo em limites de espaço e tempo;
3. A incerteza que predomina
4. O caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza;
5. Regras e;
6. Fictícia.

Os três autores utilizam basicamente as mesmas categorias para caracterização do jogo, destacamos em todas, além de outras, o seu caráter improdutivo e a liberdade de ação do jogador.

Callois (1958) nos explica as características dadas por ele ao jogo. Se o jogador/brincador fosse obrigado a jogar/brincar, o jogo deixaria de ser diversão, de ser atraente. É delimitado porque acontece dentro de um espaço e tempo estabelecidos pelos próprios jogadores. É incerto, pois não se sabe o seu desenrolar nem seu resultado e ainda o fato de o jogador ter a iniciativa de inventar. Por não produzir nem bens nem riquezas, exceto alteração de propriedade dentro do círculo dos jogadores, é uma atividade improdutiva aos olhos de um adulto. Trata-se de uma atividade regulamentada, pois está sujeita a convenções, uma legislação nova, a única que conta. É fictícia, pois é acompanhada da consciência de uma realidade outra, ou de uma irrealidade em relação à vida normal. É comum quando observamos uma criança brincando, percebermos o quanto ela se envolve com a brincadeira e cria mundos ilusórios, um mundo onde só ela ou o grupo está e ninguém de fora pode entrar.

Notamos a complexidade do fenômeno lúdico e de seu entendimento e conceitualização. Kishimoto (1994, p.7), facilita-nos nesta tarefa quando enfatiza que:

[...] os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família de jogos: liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer); o não sério ou efeito positivo; a existência de regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (caráter improdutivo); a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço.

Podemos entender melhor se explicarmos, baseado nos estudos de Kishimoto (1994), cada um desses itens:

1. A liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário e episódico da ação lúdica: natureza livre do jogo, se imposta deixa de ser jogo, o jogador define quando, como e quanto tempo deseja jogar, caso contrário, segundo Christie apud Kishimoto (2001), é trabalho ou ensino;
2. O prazer ou desprazer: a imagem de quem brinca é na maioria das vezes de alegria, satisfação, mas pode haver casos em que predomine o desprazer, como por exemplo, um esforço muito grande para conquistar o objetivo do jogo.
3. O não sério ou efeito positivo: a pouca seriedade a que faz referência está ligada ao cômico, ao riso que acompanha, na maioria das vezes, o ato

lúdico e se contrapõe ao trabalho e esse riso traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporais, moral, cognitivo e social da criança;

4. Existência de regras (explícitas ou implícitas): as regras explícitas são, por exemplo, as contidas em um jogo de xadrez ou amarelinha, as regras implícitas, como na brincadeira de faz-de-conta, são regras internas que conduzem a brincadeira.
5. A relevância do processo de brincar (caráter improdutivo): Segundo Kishimoto (2001), quando a criança brinca não está preocupada com a aquisição de conhecimento nem com o desenvolvimento de nenhuma habilidade física ou mental, e como uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não cria nada, não visa um resultado final.
6. A não literalidade ou a reprodução da realidade, a imaginação: A realidade interna predomina sobre a externa e essa reprodução pode acontecer de forma não literal, como por exemplo, um ursinho de pelúcia que serve como filhinho.
7. Contextualização no espaço e no tempo: Todo jogo acontece em um tempo e espaço com uma seqüência própria da brincadeira.

Jean Château (1987), vê o jogo por um prisma diferente dos autores já citados, ele afirma que é pelo jogo que a criança se torna grande, é pelo jogo que ela desenvolve suas potencialidades, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor e afirma ainda que: “se o jogo desenvolve assim as funções latentes, compreende-se que o ser mais bem-dotado é também aquele que joga mais” (CHÂTEAU, 1987, p.14). Para o autor, o jogo serve como um melhoramento das dimensões sociais, morais, afetivas, cognitivas e motoras. O jogo é como o príncipe da história da Bela Adormecida, “[...] existe um corpo virtual, mas sua existência em ato depende de seu uso, e seu uso está prescrito no instinto do jogo” (CHÂTEAU, 1987, p.15). Para o autor, a criança precisa do jogo para se desenvolver, é pela utilização dos jogos e das brincadeiras, é claro pelo sentido que eles encerram, que a criança se tornará grande.

Assim, para a criança jogar é dar-se uma tarefa a cumprir e esforçar-se para cumpri-la. Ela se impõe como um trabalho. Se for um jogo competitivo a criança vai fazer todo

o possível para ganhá-lo, se for um jogo de construção, a construção deverá ser a mais harmoniosa possível, há no jogo o aprendizado de um dever e também da moral. Podemos concluir que o jogo pode preparar para o trabalho, mas não é trabalho propriamente dito.

Quando a criança aceita participar de um jogo, ela aceita certo código lúdico, como por um contrato social implícito, o jogo, arremata Château (1987), é um juramento feito primeiro a si mesmo, depois aos outros. A criança retira do jogo outro ensinamento, o amor a regra, à ordem, à disciplina. É evidente a seriedade com que a criança respeita as regras de um jogo e as cumpre, é um ritual quase religioso. Ao respeitar essas regras a criança se torna integrante do grupo de jogo. Mas se ao contrário, uma criança não respeitar as regras do jogo, ela será considerada um “desmancha prazer”, e provavelmente será convidada a sair da brincadeira.

A inserção ao grupo social também é um outro aspecto pelo qual o jogo pode contribuir para o trabalho. Por meio do jogo a criança toma contato com outras crianças e pode aprender a considerar o ponto de vista dos outros e a sair de seu egocentrismo inicial.

Por essas características, melhoramento das dimensões sociais, morais, afetivas, cognitivas e motoras, pela inserção em um grupo social e a disciplina, Château (1987), considera que o jogo pode preparar para o trabalho, para uma vida adulta. Para ele a brincadeira está para a criança, assim como o trabalho está para o adulto.

Partindo de paradigmas de natureza sociológica, psicológica e filosófica, varias teorias surgiram a respeito do jogo, segundo Souza (2001), são elas:

- 1- Teoria Dialética de Roger Callois: nessa teoria o jogo é visto como uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia.
- 2- Teoria Cultural de Johan Huizinga: o jogo é entendido como uma atividade livre e prioritária em qualquer cultura.
- 3- Teoria Filosófica de John Dewey: para o autor o jogo é a real possibilidade que a criança tem de viver o seu ambiente natural.
- 4- Teoria Psicanalítica de Erik Erikson: o jogo é associado ao desenvolvimento da personalidade da criança.
- 5- Teoria Cognitiva de Jean Piaget: o jogo é associado ao desenvolvimento cognitivo da criança.
- 6- Teoria Biopsicossocial de Wallon: o jogo é considerado um recurso fundamental na evolução psíquica da criança.
- 7- Teoria Psicopedagógica de Jerone Bruner: é por meio do jogo que a criança desenvolve estratégias que lhe permitirão solucionar problemas.

- 8- Teoria Sociointeracionista de Vygostsky: o jogo é concebido como atividade social e cultural da criança. Sua evolução ocorre na interação da criança com o meio.
- 9- Teoria Socioantropológica de Gille Brougère: o jogo é um recurso de experiência cultural e de interação simbólica em toda a sua complexidade.

Vimos, portanto, nesse capítulo a contribuição de alguns autores sobre o assunto que é o foco principal dessa pesquisa: o lúdico, e que nos serviram de base para analisarmos os dados obtidos, que serão apresentados em capítulo mais à frente.

5 O LÚDICO E A ESCOLA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E O LÚDICO

Ao falarmos no capítulo anterior sobre jogo, brinquedo e brincadeira e sobre o lúdico, apontamos as suas características e partindo de alguns autores, vimos a definição que usamos nessa pesquisa. Temos que a ludicidade é a qualidade que tem um objeto ou atividade de promover um estado lúdico no sujeito, ou seja, promover espontaneidade, senso de humor, prazer; isso seria de fato o lúdico.

A escola e a Educação Física podem promover, buscando atingir seus objetivos, esse estado lúdico nos seus alunos?

Sabemos que a Educação Física, enquanto uma disciplina, tem objetivos e encaminhamentos próprios, portanto, conteúdos a serem ensinados, e ensinar requer do professor intenções, que sem elas, não acontece o ato de ensinar.

Para falarmos então, da relação entre Educação Física na escola e lúdico, vamos antes, entender o que é ensino.

Segundo Pino (2000?), ensinar, do latim *ensignare*, significa apontar, fazer um sinal, apontar em uma direção. O dicionário Aurélio (2001), traz diferentes significados para o verbo ensinar, o que revela diferentes concepções de ensino que orientam as práticas pedagógicas. Os principais significados são: “transmitir conhecimentos”, “treinar” e “indicar”. Essas significações traduzem diferentes concepções não só do ato de ensinar, mas também da natureza do conhecimento. Esses significados indicam como afirma Pino, que o ato de ensinar é: um mero ato de transmissão de conhecimento; um efeito do treinamento e um processo de descoberta sob a orientação do outro. Podemos pensar essas três significações dentro das conceituações das práticas pedagógicas analisadas por Gómez (1998) in Sacristan (2000), que veremos mais adiante.

Chaves (2001) conceitua o ensino como uma situação ou atividade “triádica”, a saber: aquele que ensina, aquele a quem se ensina, e aquilo que se ensina. Isto supõe que a pessoa que ensina domine aquilo que vai ser ensinado e que a pessoa a quem se ensina não domine o que vai ser ensinado. Para esse autor, para que uma atividade se caracterize como uma atividade de ensino, não é necessário que aquele a quem se ensina aprenda, basta que aquele que ensina tenha a intenção de ensinar um conteúdo específico.

Para o autor, essa intenção é indispensável ao ato de ensinar e dela decorre muitas observações, como a de que há ensino sem que haja aprendizagem, e a de que “coisas” definitivamente não ensinam, a não ser que, por exemplo, quem programou um computador, ao

fazê-lo teve a intenção de que alguém aprendesse algo com ele. Por fim, Chaves fala que a intenção de ensinar, só pode ser constatada mediante análise do contexto em que certas atividades são desenvolvidas. Se esta análise tornar razoável a atribuição da intenção, podemos concluir que pode haver ensino, caso contrário, seremos forçados a admitir que não haja. Esse exame do contexto é, portanto, extremamente importante.

Essa conclusão tem pelo menos três implicações bastante significativas. Em primeiro lugar, desde que ensinar é sempre ensinar alguma coisa, algum conteúdo, a alguém, quem quer que seja que pretenda ensinar tem a obrigação de indicar, de maneira clara e inequívoca, exatamente o que é que ele quer que seus alunos aprendam. Se o conteúdo a ser aprendido não é claramente indicado, a pessoa que o expõe pode estar fazendo diversas coisas, como por exemplo, um discurso, mas dificilmente estará ensinando, pois se torna difícil atribuir-lhe a intenção de que os alunos aprendam algo que não é especificado. Em segundo lugar, é necessário que as atividades desenvolvidas por quem pretende ensinar estejam relacionadas, de alguma maneira, com o conteúdo a ser aprendido. Isto significa que, existem diversas atividades de ensino, mas essas, quando se determina um conteúdo, são limitadas pela natureza do conteúdo em questão. Em terceiro lugar, desde que ensinar é sempre ensinar alguma coisa a alguém, é necessário que quem pretende ensinar conheça e leve em consideração a condição de seus alunos como idade, desenvolvimento e nível intelectual, para não lhes apresentar conteúdos para os quais não estão preparados e que não tenham condições de aprender e para não desenvolver atividades inadequadas à condição desses alunos.

Torna-se bastante problemático atribuir a alguém a intenção de que seus alunos aprendam certo saber/conhecimento se para esse conteúdo, por exemplo, o educando ainda não tenha estruturas cognitivas necessárias para tal aprendizagem.

Após conceituar ensino se faz necessário apresentar as muitas práticas pedagógicas que nasceram dos diferentes significados e conceituações da palavra e do ato de ensinar.

Apresentaremos quatro modelos de ensino concebidos por Gómez (1998) in Sacristan (2000) que mudaram com o decorrer dos anos e com os avanços nas pesquisas nessa área; outros autores também serão citados à medida que suas contribuições forem necessárias. Dentro de cada modelo veremos como a Educação Física se apresenta no processo ensino-aprendizagem escolar.

No primeiro modelo o ensino é visto como “transmissão cultural”. Neste modelo acredita-se que os conhecimentos foram sendo produzidos pelo homem ao longo dos anos e que estes devem ser transmitidos às gerações futuras. A escola é o lugar onde isso

acontece sistematicamente, o professor tem a função de ser o transmissor desses conhecimentos. Este enfoque centra-se mais nos conteúdos disciplinares do que nos interesses dos alunos. É uma prática muito comum ainda hoje em grande parte das instituições escolares. O aluno incorpora esses conhecimentos, na maioria das vezes, de maneira “arbitrária, memorialística, superficial ou fragmentária”, o que faz com que os conteúdos sejam facilmente esquecidos. As informações que são transmitidas são as que foram escolhidas, pelo professor, como as mais importantes e os alunos devem recebê-las passivamente até que, repleto delas, possam repeti-las.

Essas informações são transmitidas aos alunos obedecendo a uma seqüência pedagógica que vai do mais simples para o mais complexo. Assim se tornaria mais fácil a aquisição desses conhecimentos por parte do aluno, pois nesse modelo, segundo Palma (1997), o aluno é visto como um indivíduo que ao nascer não tem conhecimento algum, isto é, o sujeito não possui estruturas cognitivas alguma, sua mente é uma tábula rasa.

Nesse modelo, podemos concluir, juntamente com Palma, o professor é o único responsável por determinar “**o que, como e para que** a criança vai aprender este ou aquele conteúdo” (PALMA, 1997, p.63, grifo do autor).

Na Educação Física tanto o modelo de “transmissão cultural” quanto o próximo modelo que é o “treinamento de habilidades” aparecem justapostos na ação pedagógica do professor e da professora, perceberemos isso nos exemplos citados no modelo a seguir.

O ensino como “treinamento de habilidades” é o segundo modelo destacado por Gómez (1998) in Sacristan (2000). O fator mais importante aqui é: o desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais. Nesse modelo, diz Mizukami (1986, p.21) “[...] os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas (...) as habilidades são compreendidas como respostas emitidas, caracterizadas por formas e seqüências especificadas”. Visa-se, então, modelar e reforçar o comportamento humano a partir de padrões previamente estabelecidos. Além da transmissão de conhecimentos, deverá acontecer também a transmissão de comportamentos éticos e de práticas sociais, habilidades essas, consideradas básicas para o controle da cultura e da sociedade. O problema principal está em que essas habilidades são isoladas de significados, descontextualizadas, o que torna muito difícil uma assimilação significativa por parte dos alunos.

Como no modelo anterior, encontra-se também nessa abordagem a ênfase na transmissão cultural, na influência do meio, e ainda, o diretivismo e as decisões tomadas para o aluno. O que diferencia uma da outra é a possibilidade de aqui, haver a consideração de cada

aluno em particular, da individualização do ensino, o que não era possível na abordagem anterior.

Na Educação Física, como em outras áreas de conhecimento é possível perceber muitas vezes esses dois modelos de ensino acontecerem justapostos, quando os alunos têm dificuldade em criar e devem seguir rigorosamente os passos designados pelo professor. A esses compete somente memorizar e executar corretamente as atividades impostas pelo professor, segundo um padrão de movimento pré-estabelecido.

Em documento de 1960, publicado pelo Ministério de Educação e Cultura e citado por Betti, 1991 em seu livro *Educação e Sociedade*, temos os objetivos educacionais da Educação Física que eram referências no sistema educacional da época:

A Educação Física não deve, pois, limitar-se em assegurar o mais perfeito desenvolvimento do indivíduo e em facultar-lhe o melhor rendimento e equilíbrio das grandes funções: deve também (...) ensinar a disciplinar os movimentos e a contrair hábitos musculares que melhor se adaptem às implicações úteis da vida (BETTI, 1991, p. 135).

Esse adestramento dos movimentos dos alunos pode ser visto em outro documento também citado por Betti, onde diz como o “instrutor” de Educação Física deveria conduzir sua aula:

O comando de execução será, então: *Façam como eu (...)*. Deste modo evita-se qualquer hesitação por parte do aluno que sem preocupação inútil do espírito poderá executar mais a vontade e mais corretamente o exercício (Ibidem, p. 148).

Nota-se aí, como toda a criatividade do aluno é cerceada, a ele cabe apenas executar as ordens de um instrutor. O aluno é programado, treinado para executar as ordens do professor. Cabe aqui uma pergunta: Os nossos professores de Educação Física são ou não treinadores de habilidades?

O terceiro modelo, segundo Gómez (1998 p.69), é o ensino “como fomento do desenvolvimento natural”. “O ensino tanto na escola como fora dela deve facilitar o meio e os recursos para o crescimento, mas este seja físico ou mental é dirigido por suas próprias regras”. Ou seja, no momento certo, a criança “desabrochará”, por isso o professor deverá ter calma enquanto aguarda por esse momento, ou ainda, como afirma Palma (1997, p.47), em sua

explicação sobre esse tipo de modelo, “a criança, ao nascer, já traz, um conhecimento ‘a priori’ que ela necessita descobrir que sabe, para aperfeiçoar e melhorar esse conhecimento; o adulto irá interferir o mínimo possível, tentando despertar na criança o saber que já existe nela”.

Segundo Mizukami (1986), esse modelo dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, dá-se também ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo, ou seja, o centro aqui é o indivíduo.

O professor é um assistente, um facilitador da aprendizagem, o conteúdo advém das experiências dos próprios alunos. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986, p.38). Os professores nesse modelo têm como princípio não ensinar nada para ao aluno, pois isso poderia causar dependência do educando, e mais o professor não teria certeza se o conteúdo ensinado seria o adequado aos alunos, por isso os alunos propõem o que querem aprender, o conteúdo é resultado da ação, dos interesses e das necessidades dos alunos.

Nas aulas de Educação Física é muito comum ouvirmos professores dizendo que no momento certo a criança conseguirá realizar determinada atividade, que ao professor só basta esperar chegar esse momento. Um exemplo seria quando um professor diz: Ontem essa criança não fazia esse movimento, hoje ela chegou aqui e fez! Percebe-se no discurso desse professor que o que ele esperava que era o desabrochar dessa flor e isso aconteceu. De um dia para o outro, o educando conseguiu realizar algo que estava latente, esperando para acontecer.

E por fim, o último enfoque de Gómez (1998), que é do ensino como produção de mudanças conceituais.

Nesse modelo o conhecimento se dá por uma interação entre o sujeito e o meio, as experiências do sujeito servirão de base para que novas construções sejam realizadas. O desenvolvimento do conhecimento, nesse caso, não se dá somente por meio da hereditariedade ou tampouco pela aprendizagem direta, mas, pela interação entre a criança e as pessoas, entre a criança e os objetos, entre a criança e o meio e vice-versa. Esta condição de ensino/aprendizagem acontece por meio dos aspectos cognitivo, social, motor e afetivo. O desenvolvimento desses aspectos acontece de forma paralela, não sendo um mais importante que o outro (PALMA, 1997, p.55).

A função do professor nesse modelo é provocar desequilíbrios cognitivos, para que o aluno assuma o papel de investigador, pesquisador. O aluno deve ser levado a trabalhar o mais independentemente possível. São por meio desses desequilíbrios que ele pode estruturar novos conhecimentos. Diferente dos outros modelos, aqui, o aluno tem um papel ativo, enquanto ao professor cabe o papel de mediador e desafiador.

Pino (2000?p.5), define esse modelo como “[...] o resultado de uma atividade de procura por parte do próprio sujeito, a partir das indicações e orientações fornecidas por um outro sujeito”

Concordamos com Pino(2000?), que esse modelo é o que traduz, propriamente, o componente semiótico inerente à palavra latina “insignare”, fazer signo, indicar ou apontar.

Se concordarmos que ensinar significa indicar, apontar, devemos concordar também, que o professor deve ser essa pessoa que indica, que aponta e não aquele que dá respostas prontas e acabadas aos alunos. Devemos aceitar que o aluno faz parte do processo, ou melhor, que a sua interação com o meio é o próprio processo de ensino/aprendizagem.

A partir da concepção de ensinar utilizada no último modelo de Gómez, entendemos ser importante sabermos quais as ações docentes para que esse modelo seja eficaz quando utilizado na prática.

Líbâneo apud Pimenta e Anastasiou (2002, p.206), indica que são ações docentes: “[...] a explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula”.

O professor deve promover situações que façam com que os alunos mobilizem estruturas cognitivas para que avancem no sentido de aprender. O aluno deve aprender a aprender, isso significa usar os conhecimentos já adquiridos em diversas situações.

Nesse sentido, não seria possível pensar o lúdico como uma ação que mobilize essas estruturas, que cria condições para a compreensão? Compreender, como explica Becker (2001, p.37), citando Piaget, “[...] é construir estruturas de assimilação e não proceder a intermináveis repetições”.

Ao mesmo tempo em que o ato de ensinar é intencional, existe um ponto de partida e um ponto de chegada, existe uma “não-neutralidade” nessa prática. O professor tem objetivos claros quando se propõe a ensinar. O que se opõe, como vimos no primeiro capítulo, aos princípios do lúdico.

Por isso, muitas vezes, o ensinar e o lúdico se chocam, pois os jogos e as brincadeiras não devem ter objetivos externos a eles. Portanto quando utilizados com um fim outro que não o do próprio jogo, deixa de ser jogo.

Libâneo (1990), fala de ensino como processo:

[...] primeiro porque, como todos os fenômenos sociais, se desenvolve historicamente, segundo porque contém em si mesmo uma dinâmica e lógica internas que se manifesta em fases ou etapas. Temos, assim, que o ensino orienta-se para a transformação gradual do processo de assimilação ativa de conhecimentos pelo aluno, em níveis sucessivos, ou seja, o processo de ensino se determina pelo movimento de conhecimentos e habilidades, do desconhecido, ao conhecido, do impreciso ao preciso, sob a direção do professor (p. 42).

Essa direção, para o autor seria a mediação do professor, que:

[...] ocorre no sentido de proporcionar aos alunos o material formativo, as condições e os modos de assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, mediante o que, desenvolvem suas capacidades mentais, sua iniciativa e sua capacidade criadora (Ibidem, p. 43).

Nota-se que esses itens pontuados por Libâneo podem ser vistos também como qualidades construídas através do jogo, mas não podemos esquecer do prazer e da não obrigatoriedade que o jogo deve proporcionar/ter, ou como afirma Kishimoto (2001, p.8), “[...] todo jogo só tem existência dentro de um processo metafórico que permita a tomada de decisões pelo jogador”.

O ensino deve ser intencional, ter objetivos claros, promover aos alunos situações que possibilite serem capazes de construir seus próprios conhecimentos, estimular a criatividade, a iniciativa e o professor deve ser o mediador de todo esse processo. O jogo tem um fim em si mesmo, deve dar liberdade ao jogador, não tem um tempo predeterminado.

Como podemos concluir, o jogo é uma situação que possibilita uma manifestação real do lúdico. Como, então, podemos utilizá-lo na escola e principalmente nas aulas de Educação Física, sem perder de vista que somos uma disciplina?

Vejamos o que alguns autores falam dessa relação.

Iniciaremos citando uma frase de Camargo (2001) concedida em uma entrevista a Gomes (2001 p.58), “[...] um corpo que brinca é o melhor receptáculo para um espírito que aprende, que se desenvolve”.

Camargo longe de querer fazer, aqui, uma dicotomia entre corpo e mente, quis sim mostrar como a escola camufla e ignora a corporeidade. Isso pode ser visto em frases ditas por professores e/ou dirigentes de escolas, como: “Escola não é lugar de brincadeira!” ou “Escola é lugar de estudar e não de brincar!”

A maioria dos professores ainda pensa que lá fora, no pátio ou na sala de aula de Educação Física é o corpo que vai agir e que na hora da aula em sala é o cognitivo que vai ser acionado; mas, se pensamos em um contexto lúdico, ou seja, em situações em que o caráter lúdico esteja presente, não pode haver essa separação, o corpo, e as estruturas do pensamento são, portanto, dimensões humanas como: as relações entre os pares, o cognitivo, o social, o moral, o motor, o afetivo; e é justamente nessa interação que consideramos brincar e aprender como pólos de uma mesma coisa. Aqui, podemos lembrar novamente Freire (1991), o ser humano não é um ser dividido em partes, compartimentalizado, mas um ser total, onde mente e físico formam um ser só, complexo.

Nós, professores de Educação Física, muitas vezes, utilizamos os jogos somente com o intuito de disciplinar corpos, acabamos, de certa forma, perpetuando essa dicotomia entre físico e mente. Trabalhamos o corpo pensando ser somente “ele” que devemos trabalhar, como se fosse possível ao sujeito fazer uma ação motora intencional sem abstrair, sem refletir, ou seja, mostrar por meio de atos o que havia acabado de pensar.

Será que não devemos pensar melhor nas relações possíveis entre ensino e ludicidade? Enfim o lúdico na escola, dentro de uma aula de Educação Física, serve somente para que as crianças gastem energia ou é possível que utilizando de atividades com caráter lúdico possamos alcançar os objetivos da nossa disciplina na escola? Objetivos esses, que hoje estão presentes nas reflexões de estudiosos da área, tais como Tani (1988), Freire (1985, 1989) e Palma (1999).

Tani, representa a abordagem desenvolvimentista, que se preocupa mais com a aprendizagem do movimento através de objetivos, conteúdo e estratégias adequados ao estágio de desenvolvimento motor. Considera a criança em três domínios do comportamento (motor, cognitivo e afetivo-social), que se integram numa totalidade. Considera a importância da análise do movimento humano em diferentes níveis “[...] desde o bioquímico, neurofisiológico e comportamental até o social” (TANI,1988, p.13). O autor centra suas análises em pesquisas fundamentadas nos estudos de aprendizagem e desenvolvimento motor.

Freire (1985, 1989), entende a Educação Física não como padrões de movimento a serem alcançados pelas crianças, mas em esquemas motores. A criança vai construindo estes esquemas ao longo da vida, por meio do constante processo de assimilação e acomodação, elaborados a partir de conceitos da epistemologia genética de Piaget e das mudanças no ambiente, conforme suas necessidades. Freire nos explica:

[...] não acredito na existência de padrões de movimento, pois para tanto, teria que acreditar também na padronização do mundo. Constatado, isso sim a manifestação de esquemas motores, isto é, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções estas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive (FREIRE, 1989, p.22).

Freire propõe para a Educação Física uma educação de corpo inteiro que considere sempre não só o desenvolvimento motor, mas também características psicológicas e culturais e chama bastante atenção para os aspectos lúdicos da infância, trazendo para o âmbito da Educação Física o papel do jogo, do brinquedo, da fantasia.

A partir de pressupostos construtivistas, Palma et al (1999, p.60), entendem que o objetivo da educação escolarizada seja o de proporcionar às crianças momentos em que elas possam criar, inventar, construir e modificar conceitos, para que suas ações sejam repletas de significados e significâncias. Assim, ainda conforme esses autores, a Educação Física, deve ser entendida pelos profissionais como área de conhecimento, proporcionando às crianças não um simples fazer, mas sim “[...] situações que envolvam análise, reflexão e abstração”.

Portanto, conclui Palma et al (1998), a Educação Física deverá proporcionar às crianças a refletirem sobre seu corpo, as possibilidades desse corpo e o movimento desse corpo. Nesse sentido, a Educação Física tem como papel preponderante ajudar na construção e ampliação de condutas e habilidades motoras das crianças, possibilitando a sua expressividade em qualquer dimensão.

Os autores afirmam ainda que:

A Educação Física deve promover aos alunos a apropriação real, via construção de sua motricidade e de bens culturais que esta motricidade tem produzido e pode produzir. Isto possibilita às crianças tomarem consciência dos sistemas de significação nos quais suas ações são transformadas em manifestações corporais com significados, sendo ao mesmo tempo significantes. (Ibidem, p.61)

Como, então o professor de Educação Física poderia utilizar essa relação entre lúdico e ensino? Como encontrar e utilizar o valor educativo do jogo?

Brougère (1998) acredita no valor educativo do jogo somente se suas características forem mantidas e nos aponta cinco critérios de análise de situações concretas para determinar se são ou não jogos. São elas: “[...] a presença de um grau secundário de

linguagem”, ou seja, a utilização de enunciados novos, criados pelos jogadores, muitas vezes sem nunca tê-los ouvidos antes; “[...] a decisão (de jogar e no jogo); a regra (sob suas diferentes formas); a incerteza e a frivolidade” (BROUGÈRE,1998, p. 194). É a frivolidade que vai permitir à criança tentar, experimentar, segundo o autor. Sem essa liberdade o lúdico deixa de existir.

Tomando esses critérios que permitem definir a especificidade do jogo, seu aporte educativo pode parecer provável. O autor ainda afirma que tudo isso só pode acontecer de acordo com o ritmo da criança e por isso encerra um aspecto aleatório e incerto. “Se a liberdade faz o valor das aprendizagens efetuadas no jogo, também produz a incerteza quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de definir de modo preciso as aprendizagens sobre o jogo” (BROUGÈRE,1998, p. 194).

É exatamente nesse contexto que reside o paradoxo do jogo, espaço de aprendizagem cultural muito rico, mas incerto, às vezes aberto, às vezes fechado, Sua indeterminação é o que o torna interessante e ao mesmo tempo é o seu limite. Algumas vezes pode ser de estrita adaptação a situações dadas, mas pode se tornar ao mesmo tempo, um espaço de invenção de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça os meios às crianças.

Acreditamos que é justamente essa abertura um dos aspectos essenciais das sociedades modernas, caracterizadas pela indeterminação do futuro de cada indivíduo. Isso fica claro quando pensamos que, os jogos da infância refletem indubitavelmente os ideais da sociedade adulta e o jogo é um processo de socialização que prepara a criança a assumir seu lugar nessa sociedade.

Bruner (1986) em seus estudos constatou que a aprendizagem da língua materna é facilitada por meio das brincadeiras entre mãe e filho; essa aprendizagem da linguagem nos fornece, através das análises do autor, um modelo das relações entre jogo e educação: “O jogo livre dá à criança uma primeira possibilidade absolutamente determinante de ter a coragem de pensar, de falar e talvez de ser verdadeiramente ela mesma” (BRUNER,1986, p.90).

Ao falar em jogo livre pensamos em uma visão mais contemporânea, em que o jogo aparece como um lugar de aprendizagem potencial pelo fato de permitir à criança fazer experiências sem conseqüências, nos lembra Brougère (1998). É a própria frivolidade que lhe permite tais experiências, mas é a iniciativa infantil que parece ser sua condição essencial, como efeito sua incerteza quanto aos resultados. Nesse caso o autor afirma ser impossível fundar sobre o jogo um programa pedagógico preciso, e completa:

É suspendendo todo investimento educativo direto que o professor pode construir um espaço e um tempo lúdicos portador de experiências originais diferentes de outras situações, e talvez um lugar de aprendizagem diferente (BROUGÈRE, 1998, p. 208).

Essa ambigüidade sobre o valor educativo do jogo existe, mas não se pode evitá-lo. Não se tem certeza quanto ao valor final do jogo, mas certas aprendizagens essenciais parecem sair ganhando com o jogo, como é o fato da aprendizagem da linguagem. Isso explica bem as reações favoráveis ou desfavoráveis, à utilização do jogo.

A frivolidade é o que parece mais contraditório ao ato educativo, mas suprimir a frivolidade é correr o risco de que o jogo também desapareça.

A seriedade mata o jogo, mas a frivolidade é o que permite ao jogo aproximar-se, em seus efeitos, de uma ação educativa séria, porque a ausência de consequência oferece à criança um espaço específico de experiência (Ibidem, 1998, p. 209).

Nessa mesma obra, o autor, pensa as relações entre ensino e ludicidade de uma forma bem complexa e nos alerta para os cuidados que devemos ter para não descaracterizar o jogo. Se o jogo perde suas características lúdicas em benefício da educação, podemos dizer que o lúdico desapareceu e se o caráter pedagógico sobressai e descaracteriza o jogo, podemos dizer que houve somente ensino.

Sobre as características do jogo e sobre como o jogo foi visto dentro da escola em diferentes fases, vamos utilizar Kishimoto, que baseia seus estudos em Brougère.

Em sua obra: *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, Kishimoto (2001 p.23), aponta como uma das características do jogo: “[...] livre escolha: o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário é trabalho ou ensino.”

Segundo, a mesma autora, antes da revolução romântica, o jogo estabelecia três relações com o ensino: 1- como recreação; 2- para favorecer o ensino do conteúdo escolar; 3- como diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

O jogo visto como recreação, desde a antigüidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário às atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar. Por longo tempo, o jogo ficou limitado à recreação.

A partir da Idade Média, o jogo tornou-se adequado à aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, o pedagogo deveria dar forma lúdica ao conteúdo.

Enfim, o Romantismo, com sua consciência poética, reconhece na personalidade da criança, uma natureza boa semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão.

Kishimoto (2001) afirma que na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica, mas é entendida como dotada de características específicas como espontânea, prazerosa. Assim, “[...] ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos” (KISHIMOTO, p.32).

Após caracterizar as épocas e como o jogo era e é visto, a autora aponta que esses novos paradigmas como os de Bruner (1986), que partem de pressupostos sociais e da lingüística, oferecem novos fundamentos teóricos ao papel dos brinquedos e brincadeiras na educação.

As situações lúdicas sendo intencionalmente criada pelos adultos, com vistas a estimular certo tipo de aprendizagem, criam a dimensão educativa do jogo. Mas o educador deve estar atento e manter a ação intencional da criança para brincar, assim o educador estará potencializando as situações de aprendizagem. Ao utilizar o jogo, o educador “[...] transportará para o campo ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”, conclui a autora.

Quando a autora, fala do brinquedo educativo faz as seguintes considerações:

- 1- função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente e;
- 2- função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo (Ibidem, 2001, p.37).

Mas, continua a pergunta: Como dentro de uma mesma situação reunir o brincar e o ensinar?

O exemplo que a autora acima citada, nos aponta é o de uma situação com os chamados brinquedos educativos: uma criança deveria diferenciar cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula; as funções lúdicas e educativas estão presentes, mas se com esse mesmo quebra-cabeça a criança prefere empilhar as peças,

como se estivesse construindo um castelo, é claro que o lúdico está presente, a imaginação, a criatividade, mas não se garante a diferenciação das cores. A autora constata que apesar da riqueza de situações que o brinquedo educativo propicia, nunca se poderá ter certeza de que a construção do conhecimento feito pela criança será a mesma desejada pelo professor.

O inverso também pode ser verdadeiro, estimulando a criança à determinada brincadeira com um objetivo educacional, o professor pode até garantir que atingiu seu objetivo de ensino, mas dificilmente saberá se aquele jogo foi ou não uma atividade lúdica para a criança. Nesse caso será somente ensino, as duas situações podem não ser contempladas.

Brougère (1998), baseando-se em Goutard,(1991) fala do dilema da pedagogia atual: “[...] devem-se somente responder às sugestões lúdicas das crianças ou deve-se tomar a iniciativa de um jogo dirigido, levando-as passo a passo em direção a aquisições asseguradas no decorrer de aprendizagens cuidadosamente graduadas?” (BROUGÈRE,1998 p.182). O autor responde, ainda com base em Goutard, que as duas atitudes coexistem em atividades diferentes, umas denominadas atividades de expressão necessitando de uma completa liberdade, outras de atividades de aquisição necessitando de uma intervenção bastante dirigida. Ou talvez, pudéssemos pensar, que se por meio de uma atividade, em que o professor tivesse a intenção de ensinar um determinado conteúdo conseguisse envolver de tal forma os alunos que eles pudessem estar em completa liberdade, para responder ao que estivesse sendo proposto.

Tomando os estudos desse mesmo autor e de Kishimoto (2001), como base para essa análise, tanto as atividades livres quanto as atividades de aquisição são atividades necessárias dentro da escola e vemos claramente que cada uma delas tem seu próprio objetivo; se o espírito lúdico existir na segunda, na atividade de aquisição, melhor, mas o professor sabe e quer aquisição, construção de conhecimento, por parte dos alunos, quando aplica uma atividade dessa natureza.

Não seria o caso de pensar nas atividades livres, como atividades que possam ser realizadas antes da entrada em aula, durante o recreio e na hora de saída? Esses momentos de brincadeira não são assegurados à criança que está na escola, pois nos pátios temos os fiscais que indicam o que é permitido e o que é proibido fazer. A escola deveria repensar a função da brincadeira na vida da criança.

Concluimos dizendo que é necessário uma educação global:

[...] o esforço pedagógico atual consiste em tentar fazer a síntese das duas exigências e em introduzir em todos os domínios de experiência uma intervenção pedagógica flexível e, ao mesmo tempo garantida, que saiba respeitar os procedimentos autônomos da criança, mas também estimulá-la para que atinja a plenitude, a riqueza e o domínio de cada uma dessas áreas (BROUGÈRE, 1998. p.191).

Mas, o autor não acredita que isso aconteça na escola, fala da dificuldade que os professores têm de realizar isso, que seria um dos caminhos possíveis, e faz uma crítica à forma como as escolas muitas vezes utilizam o jogo: “[...] ele é limitado a um tempo e um espaço através do uso dos cantinhos dos jogos, ou transformado em uma atividade educativa que encerra apenas seus aspectos externos e superficiais: é o jogo educativo” (Ibidem, p.181). Ou ainda é para passar o tempo da criança enquanto a professora ou o professor corrige os cadernos. Trata-se sempre de pensar o lúdico em função de seu interesse educativo, e ainda pensando com o autor, chamar de jogos, atividades, muitas vezes, distantes da cultura lúdica da criança, podemos perguntar, se elas ainda são da ordem do jogo?

O autor faz ainda outro questionamento, o que acontece atualmente com as relações entre jogo e educação? Responde dizendo, que de um lado está a idéia de que a permissão ao jogo das crianças é a abertura para as primeiras aprendizagens e do outro vence a prudência e ninguém parece poder validar a idéia de um valor educativo do jogo. Ou seja, mesmo o professor conhecendo a importância do jogo prefere não utilizá-lo, por não se conhecer ainda o seu valor educativo.

Bruner (1986), fala do jogo como lugar de experiências, é onde a criança pode ser ela mesma. O jogo aparece, então, como um meio para a aprendizagem da linguagem, mas Brougère afirma que as relações entre jogo e educação são complexas e, sob certos aspectos, incertas e difíceis de executar, “[...] pois se deve abrir espaço ao aleatório e ao incerto, o que parece antinômico de uma estratégia que se baseia no domínio dos objetivos” (BRUNER, p.56). Principalmente quando esses objetivos devem ser seguidos sequencialmente ou quando o professor não tem liberdade para introduzir conteúdos diferentes daqueles propostos, ou ainda, avançar para objetivos que estão por vir. São os objetivos baseados em conteúdos lineares.

Uma outra autora, Filgueiras apud Bomtempo (2000), percebendo, então a formalização das atividades lúdicas nos meios educacionais, relança o questionamento: se o jogo deve ser de livre escolha e descomprometido com a busca de resultados, como poderia

estar presente na Educação Básica e particularmente na Educação Física, que desenvolve objetivos, conteúdos e métodos próprios?

A autora faz menção a uma fala de Bomtempo para responder esse questionamento:

O brinquedo dirigido e organizado mantém um lugar proeminente nos programas pré-escolares bem como nas escolas e na sociedade em geral, porém, esses jogos e atividades de brinquedos regulados pedagogicamente conservam pouco ou nada do espírito e da espontaneidade que lhes são inerentes (FILGUEIRAS apud BOMTEMPO, 2000, p. 27).

Até aqui, podemos pensar também que essas atividades educacionais numa perspectiva do jogo apresentam dois aspectos intrincados, a função pedagógica e a função lúdica. Pois, se definimos o começo e o fim da atividade, o espaço e o material, os movimentos a serem executados, estamos mais próximos do primeiro modelo de ensino descrito por Gómez (1998), que é o de transmissão cultural, no que a criança é um ser que só obedece a ordens e as executa sem questionamento algum. Se dermos liberdade de escolha, não compromisso com resultados, estaremos mais próximos de sua função lúdica.

Percebemos com as considerações dos autores vistos até aqui que não é possível basear o processo de ensino somente no jogo e que nem tudo deve ser considerado jogo, apontamos as características necessárias para afirmarmos que àquela atividade é jogo, pois quando perde essas características, repetindo Kishimoto, não é mais jogo é ensino ou trabalho.

Será necessário todo um envolvimento teórico por parte do professor com a questão do jogo e sensibilidade para que possamos posicionar os diferentes momentos da prática pedagógica, cumprindo ambas as funções, pois as duas são de grande importância para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

Château (1987) merece como no primeiro capítulo, ser visto separadamente dos outros autores, pois ele vê o jogo, as atividades lúdicas sob um ângulo diferente, principalmente quando relaciona o jogo como uma preparação para o trabalho. Vamos ver as considerações que o autor faz sobre o papel pedagógico do jogo.

Diferente de Brougère (1998), e de Kishimoto (2001), Château acredita que se não se fizer uma ponte entre a infância e a vida adulta, entre o jogo e o trabalho, arrisca-se a reduzir o jogo a um mero divertimento e a rebaixar a educação e a criança, tirando do jogo toda

a sua grandeza, que reside justamente nessa ponte para a vida adulta, nessa relação com o trabalho.

Quando uma criança brinca, afirma Château, ela está se dando uma tarefa, ou recebendo uma tarefa, e vai cumpri-la da melhor maneira possível, por isso o autor conclui que há no jogo um aprendizado da moral. A criança cumpre um dever, “[...] um dever é uma tarefa escolar, mas é também uma tarefa moral” (CHÂTEAU, 1987, p. 125). O autor justifica a necessidade do jogo na escola pela necessidade da criança aprender logo o que é uma tarefa. Ordenar cores, classificar etiquetas, dar laços, empilhar cubos, são igualmente tarefas e jogos. Por meio delas, a criança aprende a fixar sua atenção, a dominar sua instabilidade natural, a se esforçar, enfim.

Quando se fala em jogo, afirma o autor, se fala em esforço e em liberdade. Uma educação pelo jogo deve ser fonte de dificuldade física, dificuldade essa, no sentido de desafios, da mesma forma que um prazer moral. É esse prazer moral que se deve transpor para educação, se quer calcá-la na atividade espontânea do jogo. Para isso o autor nos fala que é preciso apresentar à criança obstáculos a transpor e o mais importante, obstáculos que ela queira transpor. Sem isso a educação perderá seu sabor e se tornará um alimento indigesto.

Aos que acreditam que a criança possa se desenvolver sozinha, a aprender sozinha, por meio do jogo e de suas experiências lúdicas, Château, faz uma crítica severa. “Não se deve confundir desenvolvimento espontâneo com desenvolvimento solitário; para a criança, desenvolver-se é tender em direção ao homem, isto é, em direção a um modelo, e não se contentar em desenvolver virtualidades originais” (Ibidem, p. 130).

A criança só pode desenvolver-se com a ajuda do adulto, o professor será o amigo mais velho, por meio de quem a criança encontra seu caminho. É incrível perceber com que ardor a criança corre ao atender às ordens do professor para realizar uma tarefa. Então, como dizer que o professor deve apagar-se o máximo possível? “A criança gosta muito que lhe deixem livres, para que corram melhor, mas vem finalmente pedir aprovação adulta, sem o que sua corrida seria sem finalidade” (CHÂTEAU, 1987, p. 130-131).

O jogo nos dá outro ensinamento que é o amor à regra, à ordem, à disciplina. É possível perceber quando em uma atividade recreativa o respeito da criança às regras e a obediência aos mais velhos. Como querer que essas crianças, acabada a recreação, se interessem por uma atividade sem regras e sem disciplina? A disciplina do trabalho escolar está calcada na disciplina lúdica. Tudo vai depender de como o professor apresentar a matéria escolar, se como um obstáculo desejável e possível de ser superado livremente ou se como uma obrigação simplesmente imposta pelo adulto. Conclui Château apud Locke “[...] mas se

quisermos, uma criança pode ser levada a desejar aprender qualquer atividade que queiramos ensinar-lhe” (CHÂTEAU, 1987, p.133). É interessante quando o autor fala que devemos fazer a criança “desejar aprender”, pois é exatamente isso, a criança só aprende aquilo que ela deseja aprender, o que lhe parece interessante e útil. Podemos pensar até aqui que a atividade educativa deve parecer à criança tão interessante quanto as suas atividades lúdicas.

Até aqui, nos foi mostrado as possibilidades da educação apoiar-se no jogo, mas, veremos também que existem diferenças apreciáveis entre esses dois comportamentos, em certos pontos a educação deverá distanciar-se do comportamento lúdico.

O jogo por estar fora de uma situação real não produz nada duradouro, ele subsiste num tempo e num espaço que lhe são próprios. Essa suficiência e independência do jogo o afastam do mundo das necessidades, do mundo real. Já o trabalho não, o trabalho é duradouro, é uma totalidade, afirma Château. O jogo não consegue fazer relações entre o ser individual e o autônomo e as realidades sociais e concretas. O jogo pode dar forma, mas o que vai agir como matéria concreta é o trabalho por sua natureza de atividade dependente.

O autor segue dizendo que uma educação que se limitasse ao jogo isolaria o homem da vida, fazendo-o viver num mundo de ilusão. O jogo é apenas uma preparação para o trabalho, se a criança brinca é porque ainda não está preparada para o trabalho, portanto não convém, que sendo o jogo um substituto do trabalho, tome conta da realidade.

“O jogo prepara o contato com a existência não humana, ele não fornece esse contato” (CHÂTEAU, 1987, p.136). Se o jogo é afastado da existência real, cabe ao trabalho escolar percorrer o resto do caminho. Mas esse trabalho escolar para ser proveitoso é diferente do trabalho real, não significa transformar a escola em uma fazenda e dali tirar o alimento para os alunos, alimentos que foram plantados e cultivados por eles mesmos. É necessário conhecer as coisas reais, mas, sobretudo pelos processos intelectuais.

O autor conclui, “[...] a escola, não é nem o jogo, nem o trabalho real. É menos e outra coisa [...]. O escolar deve ser mais do que uma criança e menos que um adulto” (Ibidem, p. 137).

Podemos concluir, pensando que todas as contribuições são válidas quando formos pensar o lúdico e sua relação com o ensino.

O jogo livre dá oportunidade à criança de vivenciar habilidades motoras, afetivas, cognitivas, mas dentro da escola nem todos os momentos podem ser livres, existem momentos onde os objetivos educacionais vão ter que tomar um espaço muito grande, no qual o jogo livre não caberá e devem existir momentos também no qual o jogo livre e

descomprometido possa acontecer. O jogo não deve ser considerado pelos educadores como à margem do processo, mas como um companheiro das crianças e dos professores.

O ponto mais importante é fazer com que os nossos alunos desejem aprender, envolver-se com os conhecimentos, e é aí que reside o espírito lúdico dentro da escola, tornar o nosso ensino tão interessante e tão envolvente quanto o jogo livre do pátio, do recreio e não ser o jogo somente uma isca para o ensino, mas sim vias que se inter cruzam e não vias paralelas que por onde passa uma não passa a outra.

A escola, de uma forma geral tem entre outras características, o fato de se apresentar como um local sério, não permitindo espaço para o divertimento. O rigor e a disciplina são mantidos em nome dos padrões institucionais, o que torna o ambiente infantil artificial, muito distante do gosto das crianças. O momento da entrada, antes de tocar o sinal, e a hora da saída se tornam os únicos momentos em que as crianças desnudam da responsabilidade da escola para permitir-se brincar e ser criança.

Recreio significa recrear, ou seja, escolher livre e prazerosamente uma atividade que lhe dê prazer, dessa forma, o momento do recreio deveria ser um tempo em que as crianças pudessem brincar livremente. Assim como o momento de entrada e de saída o recreio tem perdido essa característica, para impor a disciplina e a ordem, tão importantes para a escola, essas têm adotado uma forma de recreio chamado “recreio dirigido”. Ao saírem para o pátio, as crianças devem escolher entre duas ou três atividades propostas pelas pessoas responsáveis pelo recreio, na maioria das vezes as meninas são separadas dos meninos, esses jogam futebol e aquelas pulam corda. Pode até existir prazer, a criança tem uma capacidade fantástica de se divertir com aquilo que lhe está à mão, mas o processo de liberdade foi totalmente cerceado.

Diante disto, a escola precisa se dar conta que por meio do jogo e da brincadeira, atividades onde o lúdico se mostra, as crianças têm chances de crescerem e se adaptarem ao mundo coletivo. O lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto de divertimento ou como forma de descarregar tensões, mas também como uma forma de penetrar no âmbito da realidade, inclusive na realidade social. Sobre o aspecto lúdico-sociedade, Kishimoto nos diz que:

[...] brincando, as crianças aprendem a cooperar com os companheiros (...), a obedecer as regras do jogo, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidades aos demais, enfim, a viver em sociedade (1993, p. 110).

A questão fica sobre o fato das escolas afastarem o lúdico da vivência dos alunos ou ao contrário, dizer que o lúdico está presente, mas não existe uma mudança de postura por parte dos educadores. Como nos diz Santo Agostinho: "O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação" (1997, p. 57). Uma aula com características lúdicas precisa necessariamente de uma "atitude" lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus alunos. Isso não é tão fácil, pois, implica romper com um modelo, com um padrão já instituído, já internalizado.

A escola tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, não comporta um modelo lúdico. Por isso é necessário um rompimento não só do professor, mas também de um sistema, que se pauta somente no fazer e no ter, para um sistema onde o sentir e o ser sejam muito mais importantes, onde a criatividade, a emoção, a sensação, a reflexão tenham espaço privilegiado.

6 A RESPEITO DOS PROFESSORES

Após toda a argumentação teórica sobre pontos importantes acerca dos objetivos propostos a essa pesquisa, esse momento se ocupa da análise das respostas dos professores entrevistados e também das anotações feitas no diário de campo, para melhor apresentarmos os resultados obtidos esse capítulo está dividido por categorias. Essas categorias foram identificadas a partir das leituras das respostas dadas à entrevista e relacionadas com as observações de campo e com a teoria utilizada.

6.1 PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Chaves (2001) conceitua o ensino como sendo uma situação ou atividade “triádica”, que são, aquele que ensina, aquele a quem se ensina, e aquilo que se ensina.

Ao analisar as entrevistas, pudemos perceber que a maioria dos professores, ao relatarem sua preocupação na elaboração das aulas, se limitou a dizer que cumprir um programa ou transmitir o conteúdo era o mais importante. Se, como nos apontou Chaves, o ato de ensinar requer sempre três componentes, os professores apontaram apenas um dos componentes, “aquilo que se ensina”, o conteúdo, e esqueceram talvez, o mais importante “aquele a quem se ensina”.

O sistema escolar e, conseqüentemente, nós professores, esquecemos muitas vezes, que quando estamos ensinando crianças, os caminhos são diferentes de quando ensinamos adultos. As crianças vivem uma etapa diferente, uma etapa de construção e de produção de idéias, vivem o mundo da fantasia, da imaginação, no qual o brincar, o jogar, como já vimos é o ato mais importante. Pôde-se perceber, inclusive, por meio da literatura estudada, e ratificada com as entrevistas e observações, que os professores não pensam, ou somente uma minoria, naquele a quem se está ensinando, no caso, a criança.

Professor 1- Que as atividades tenham vínculo total com o conteúdo que eu estou desenvolvendo, a minha maior preocupação é essa. [...] ele tem que ao final da aula alcançar aquele objetivo que foi proposto que é em relação ao conteúdo.

Professor 3 - Bom, eu me preocupo em seguir o programa, na verdade.

Professor 6 - Bom, a primeira preocupação é o conteúdo, que está sendo trabalhado. Como que eu vou é conseguir, através de quais atividades eu vou tentar atingir os objetivos daquele conteúdo, então eu tento encaixar, adequar, aquela atividade com a estratégia, né, pra alcançar o objetivo do conteúdo [...]

Atingir o objetivo, transmitir o conteúdo, são importantes, mas se não sabemos ou se não damos importância ao “como”, pois ele está intimamente relacionado àquele a quem se ensina, acabamos achando que somente cumprir o plano de aula é suficiente, ainda que não tenha sido o professor que tenha elaborado.

Na fala dos professores aparece a preocupação com a criança, mas nunca a preocupação em como ela aprende, e sim se ela vai aprender aquele determinado conteúdo.

Professor 2 - Minha maior preocupação é em relação ao que as crianças aprenderam na aula passada, pra que eu possa ou avançar no conteúdo ou retroceder nesse conteúdo pra dar as condições necessárias de avanço no aprendizado.

Professor 4 - Minha preocupação maior é saber se o conteúdo que eu estou dando vai ser assimilado pelo aluno, se eu vou conseguir atingir meu objetivo de aprendizado com eles.

A formação deficitária desses professores pode determinar o porquê de ser tão difícil para eles pensar em como a criança aprende.

Professor 1 - A formação que eu tive foi meio complicado, porque foi aquela formação bem generalista, né? Aquela coisa assim... de escola a gente não teve praticamente, quase nada.

Professor 3 - Na verdade, a minha faculdade por ter sido há muito tempo atrás, não foi de primeira a quarta, eu fui me especializar, na verdade depois que eu entrei na rede, porque eu sabia dar aulas só de quinta a oitava [...].

A formação inicial baseada no princípio tecnicista, não permitiu a esses profissionais uma melhor sustentação teórica, nem a devida prática para atuarem na escola, principalmente de 1ª a 4ª séries. Então a Educação Física na escola, até hoje, tem esse perfil também tecnicista. Embora, possamos afirmar que desde a década de 80, essa visão epistemológica vem se alterando, ainda que timidamente, o que podemos ver pelas últimas pesquisas na realizada área, com grandes avanços qualitativos.

A nova proposta da Educação Física tenta reverter essa questão, percebe-se uma Educação Física muito mais voltada à construção do conhecimento e não mais à repetição de movimentos padronizados, nem ao dualismo corpo/mente.

Percebe-se, ainda, uma dificuldade desses professores de colocarem em prática a nova proposta, justamente por isso, pensar no como o ser humano aprende, no como a criança aprende e buscar alternativas pedagógicas para que a aprendizagem de fato aconteça.

Ao ouvir os professores, percebemos que aqueles que participaram efetivamente da construção da proposta estão mais bem preparados para colocá-la em prática, apesar de não revelarem essa preocupação em relação ao aluno quando foram perguntados especificamente sobre isso, quando falam da busca por estudos posteriores, principalmente para a elaboração da proposta, revelam a preocupação em como o aluno aprende.

***Professor 1** - Eu procuro ter bem claro, como é que eu vou ensinar e como é que ela aprende, isso os grupos ajudaram, a ter essa fundamentação de entender como é que o ser humano aprende. Automaticamente, se ele aprende de determinada forma, eu vou procurar ensinar de determinada forma[...].*

***Professor 4** - Até hoje eu acho que o mais próximo que eu cheguei de fazer realmente com que o aluno compreenda foi tentando lançar questões, tentando trabalhar com problematizações, de questioná-los de fazer verbalizar, porque no momento que ele verbaliza eu acho que ele deu conta realmente de aprender e observando os gestos a própria verbalização deles, pra ver se o conteúdo está próximo ou não do aprendido deles, seria mais a questão do questionamento e verbalizar.*

Entretanto, o lúdico não é um caminho, no sentido do propiciar o aprendizado lembrado pelos professores. O único que se referiu aos jogos e brincadeiras o fez pensando, principalmente, como uma isca ou como o doce que tira o sabor amargo de alguns conteúdos.

***Professor 5** - Eu procuro sempre pensar na criança, ver o lado da criança, pra ela gostar, sentir, porque eu acho que a Educação Física tem que ser assim... fazer as coisa na marra não dá. Nem tudo a gente também gosta, a gente fez faculdade e nem todas as modalidades a gente gostava, mas tinha que fazer. Então pra eles eu digo o seguinte, vocês têm que se desenvolver, tem coisas que vocês não vão sentir aquele prazer, mas vai ter que fazer, pra você sentir, porque eles estão desenvolvendo, lá na frente quem sabe vai ser uma pessoa que vai precisar dessa modalidade, dessa atividade [...] Pra criança eu sempre penso no lúdico!*

Percebeu-se que a condição dos jogos e das brincadeiras na escola não é muito valorizada enquanto condição que propicia diversas aprendizagens, seja por conta da formação dos professores, seja por conta, até mesmo, de certo preconceito, no sentido de pensar que as

atividades com características lúdicas não trazem nenhum benefício imediato. Atitude que a escola, assim como nosso sistema capitalista recrimina, pois a educação deveria assim como o comércio gerar lucros imediatos.

Não conseguimos perceber a criança, essa que deveria ser a preocupação principal na elaboração de nossas aulas. Queremos um aluno criativo, pensante, capaz de tomar decisões próprias, que tenha consciência do seu corpo, do seu movimento e ao mesmo tempo não pensamos em como esse corpo, sente, lê, interpreta e representa a realidade.

Ao ouvirmos alguns relatos de que na aula de Educação Física a palavra brincadeira, brinquedo não são mais usadas, pensamos que, mais uma vez, nós professores e a escola está negando a criança e, conseqüentemente, suas fantasias, emoções e sua cultura corporal, tão importante para a Educação Física:

Nas atividades escolares, não há lugar para a cultura corporal. Não há brincadeiras, jogos e outras atividades que ocorrem além dos muros da escola e que fazem parte do saber de crianças e jovens. A escola ao negar essas atividades, nega também o corpo e, ao fazê-lo nega, por conseqüência seus conhecimentos, movimentos, ritmos, percepções e linguagem. (Altieri, 2005, p.3)

Somente, quando tomarmos consciência da criança, como uma criança, nossos caminhos de intervenção no processo ensino-aprendizagem poderão ser satisfatórios e capazes de realmente possibilitar a formação de pessoas criativas, conscientes e mais felizes.

6.2 CARÁTER DO JOGO E DA BRINCADEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

É claro que o jogo, o brinquedo e a brincadeira estão presentes nas aulas de Educação Física, ao observarmos as aulas dos professores foi possível verificar em alguns momentos as crianças brincando, jogando. Mas qual foi o caráter dado a essas atividades pelo professor?

Essas atividades que, como vimos na literatura, quando aparecem na escola, segundo Kishimoto (1998), deveriam atingir dois aspectos: função lúdica e função pedagógica se mostraram muitas vezes, cumprindo apenas uma das funções. Na maioria das vezes somente a função pedagógica.

Professor 1 - *Sim, jogos eu trabalho, aí vou trabalhar enquanto conteúdo ou enquanto meio, mas as brincadeiras eu tento até fazer essa campanha até com as professoras, com as colegas de trabalho, porque as pessoas têm uma idéia muito... sabe de Educação Física, assim... de futilidade, então: “pô mas você ganha pra dá isso, pra fica brincando o dia inteiro”, elas não enxergar a seriedade, olhando que aquilo é brincadeira [...]*

Professor 4 - *Eles entram no momento todo como estratégia, então a partir do momento que eu já tenho o conteúdo definido, os jogos eles entram como estratégia, as brincadeiras também, o tempo todo eles estão presentes.*

Professor 6 - *Na grande maioria das vezes eles entram como estratégia, procedimento, né, e dentro desse jogo eu vou tirar o conteúdo que eu quero. Seja qualquer um dele que for, tentar fazer a criança chegar a ter, tomar consciência daquele conteúdo, dentro daquele jogo e também quando um conteúdo prima por tal jogo, amarelinha, jogos de cunho folclórico, vai chegar uma hora, não sei que série, não sei de cor como é que está ali, mas aí eu vou ter que buscar como conteúdo, então daí é histórico, de onde surgiu, como é que se joga e tal, e aí jogar direito o jogo.*

Durante as observações das aulas foi possível perceber, por parte dos alunos, uma grande alegria, satisfação, contentamento, sentimentos presentes em uma atividade com características lúdicas. Temos que pensar que a criança tem uma grande capacidade de transformar qualquer atividade em brincadeira, pois, a partir do que vimos e ouvimos essa predisposição à ludicidade não é do professor. O que vimos e ouvimos é que o professor só consegue pensar em atividades com características lúdicas enquanto estratégia, nunca como uma atividade que pode ser o mais apropriado caminho para que seus alunos aprendam, não somente o conteúdo, mas “a ser mais gente, o que não é pouco” (Freire, 2002, p. 87).

Nós, professores, ainda não aprendemos a lidar com situações lúdicas. Freire (2002) aponta que temos dois motivos para não sabermos como lidar com o jogo e a brincadeira, a primeira é que a correria, a confusão e o barulho não nos são suportáveis e controláveis e ainda dá a impressão de desconstrução e não de construção. Então quando propomos um jogo, ele deve ser o mais controlável possível, e se cumpre sua função pedagógica, tudo bem, pois o importante é cumprir o programa, dar cabo dos conteúdos.

O segundo motivo apontado pelo autor é a ignorância dos professores quanto ao caráter educativo do jogo, que para a maioria deles refere-se exclusivamente ao seu atributo utilitário. Ou seja, apenas como estratégia, o que se bem usado não é pouco, desde que não se comprometa a situação lúdica.

Ou então o discurso do professor é que na sua aula tudo é brincadeira, e o que na verdade na prática nem se confirma:

Professor 2 - Utilizo e bastante, principalmente, porque elas são crianças e criança gosta de brincar eu não dou atividade. Há uma corrente que diz, que crianças nessa idade, fazem atividade, então você tem que dar atividade pra criança. Não, na minha aula elas brincam, eu acho que toda criança gosta de brincar, eu gosto de brincar, eu brinco com elas, eu deito no chão com elas, eu rolo com elas. Apesar de ser professor, então nas minhas aulas elas brincam.

Duplo engano, primeiro, na prática não pudemos perceber esse brincar o tempo todo. O segundo engano se refere ao papel da escola, essa deve fazer com que a criança avance em alguma direção.

[...] aquilo que é feito na escola deve ter a marca da escola, ou seja, se há coisas que os alunos podem fazer sem o professor, sem a escola, então ela deixa de ser necessária. Por exemplo, se é só para brincar de um jeito que independe de isso ser feito no ambiente escolar, então é melhor brincar fora dele [...](FREIRE, 2002, p.108)

O caráter dado aos jogos e brincadeiras por esses professores tem dois extremos. A sua utilização apenas utilitária, pedagógica esquecendo-se da função lúdica, pois pode ser muito perigoso, trabalhoso lidar com tal situação; ou a sua utilização totalmente perdida, não tendo o jogo e a brincadeira função alguma dentro da escola.

Foi possível perceber, em ambos os casos, que os professores não sabem qual é o real valor educativo do jogo e da brincadeira, não sabem lidar com eles no ambiente escolar e pensamos que uma pergunta precisa ser respondida para que os professores possam perceber esse valor. Como o jogo e a brincadeira devem ser praticados de forma que a presença do professor seja indispensável, e que tanto a situação pedagógica quanto a lúdica não sejam eliminadas?

Esperamos ao fim dessa pesquisa poder responder esse questionamento.

6.3 LÚDICO: PRAZER E LIBERDADE

Uma das preocupações dessa pesquisa foi buscar entender qual a compreensão que esses professores, que participaram direta ou indiretamente, da construção de uma nova proposta curricular e que lecionam para crianças de seis a dez anos, têm sobre o que é o lúdico.

Entendemos, porém que a ludicidade não é algo somente relacionado às crianças, como já apresentamos anteriormente, e por isso mesmo pensamos que as respostas obtidas nos revelam a importância do lúdico também na vida do ser adulto. Apesar das respostas dos professores estarem relacionadas a prazer, liberdade, e outras sensações relacionadas ao lúdico, percebemos também uma espécie de dúvida, até certo receio ao responder essa questão.

Professor 1 - *De uma forma mais espontânea, eu acho que o lúdico é uma capacidade interna que o ser humano tem e que ela se mostra nas ações, seja no trabalho, seja na escola, seja no que você estiver fazendo, porque a partir do momento que o ser humano tem essa capacidade de ludicidade, ele demonstra espontaneidade, alegria, prazer naquelas coisas que ele faz, se ele gosta daquela coisa que faz [...].*

Professor 2 - *Ludicidade, lúdico, pra mim, é difícil... porque como eu falei, na idade que essas crianças estão de 7 a 10 anos, elas gostam é de brincar e toda brincadeira é prazerosa e se você faz com prazer o lúdico está implícito nisso [...]*

Professor 5 - *O lúdico, acho que é aquela coisa prazerosa, porque sei lá, eu entro nessa também sabe, quando eu vou pra dar as minhas aulas, na hora de preparar eu penso, no que cada fase vai gostar, que tipo de aula e eu gosto primeiro, ah, eu adoro isso aqui, então eu vou dar que as crianças vão adorar também, no fim você entrando no lúdico e dando a criança pro lúdico, você envolve, então eu acho que todo mundo sente, eu acho que o lúdico é isso, é a felicidade, a alegria, é ter regra, limite, prazer, sabe, ser feliz, isso pra mim que é lúdico.*

Professor 6 - *Prazer, prazer naquilo que está fazendo. Eu enxergo como uma atividade prazerosa, com um objetivo em si mesmo às vezes, ou com um outro objetivo, que você vai usar a ludicidade pra fazer, por exemplo, eu tenho prazer, uma atividade lúdica pra mim é andar, caminhar pra outra pessoa pode não ser lúdico, pra ela pode ser uma obrigação, é uma coisa que está intrínseca, é da pessoa, então você caracteriza: essa atividade é lúdica! Nem sempre, pra um é lúdico, pra outro não é. A gente vai também pela, vamos dizer, pela grande maioria. Geralmente uma brincadeira é lúdico pra todos, pode ser que tenha um lá que isso não esteja sendo lúdico pra ele, é uma obrigação.*

Existe certa confusão na cabeça dos professores, quando foram questionados se as suas aulas tinham características lúdicas, todos afirmaram que sim, que suas aulas eram lúdicas. O que podemos perceber, na verdade é que quando são questionados especificamente sobre o conceito de lúdico, não conseguem expressar claramente, não têm um embasamento teórico sobre o que seja lúdico.

Quando tentam relacionar a sua prática pedagógica com o momento da sua aula, acham que a liberdade da ludicidade está em não fiscalizarem os alunos.

Professor 3 - *O lúdico seria inserir em todas as atividades, não todas, mas seria inserir dentro do meu programa de trabalho, uma forma recreativa, a Educação Física de forma recreativa, de forma, é como brincadeira, pra eles é brincadeira, mas aos poucos eles vão entendendo que é uma atividade em benefício de alguma coisa, entende? Mas o lúdico pra mim é o brincar, né! Passo assim, devargazinho pra eles que não é só o brincar por brincar.*

O brincar é, digamos assim, uma atividade que eles façam sem ser, é... fiscalizada, vigiada, seria... deixar como se fosse no recreio, meio a vontade, criança faz como quer, não muito direcionado, não que a criança tem que jogar a bolinha daquele jeito, tem que quicar daquele jeito, mas eu tento passar determinadas atividades que deveria fazer daquela forma, mas não que exista aquela correção pra ele, né, agora o brincar é meio a vontade mesmo, né?!

Os professores relacionam o lúdico ao prazer e à liberdade, mas não sabem como relacionar esse prazer e essa liberdade, tão difícil de ser aceita no ambiente escolar, com o momento da sua aula. Tentando achar soluções, não agregam o real valor de proporcionar aos alunos situações onde o prazer e a liberdade possam aparecer. A questão é: que prazer é que liberdade é essa?

Vejamos o conceito de Luckesi, sobre o lúdico:

O lúdico é o modo de ser do homem no transcurso da vida; o mágico, o sagrado, o artístico, o científico, o filosófico, o jurídico são expressões da experiência lúdica constitutiva da vida. O lúdico significa a experiência de “ir e voltar”, “entrar e sair”, “expandir e contrair”, “contratar e romper contratos”, o lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida. O lúdico é um “fazer o caminho enquanto se caminha” nem se espera que ele esteja pronto, nem se considera que ele ficou pronto, este caminho criativo foi feito e está sendo feito com a vida no seu “ir e vir”, no seu avançar e recuar. Mais: não há como pisar as pegadas já feitas, pois que cada caminhante faz e fará novas pegadas. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento (1994, p.51).

Podemos dizer, que esse prazer e liberdade estão relacionados a busca de caminhos novos, da fantasia, da elaboração e reelaboração de conceitos, e até mesmo de uma mudança de posicionamento do professor, visto que ele não é o dono da verdade, mas somente aquele que pode direcionar o aluno na busca dessa verdade.

Quando não nos sentimos donos da verdade, podemos nos sentir fragilizados, incompetentes, é difícil para nós aceitarmos que o aluno pode seguir caminhos diferentes daqueles que propomos e mesmo assim aprender.

6.4 NOVOS CAMINHOS: INCERTEZAS E DESAFIOS DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR

Por meio da literatura, é possível identificar que, para uma reformulação da proposta pedagógica dar resultado, é necessário que os envolvidos conheçam-na profundamente, desejem tal alteração, e conduzam ações pedagógicas que possibilitem viabilizar tal proposta.

A nova proposta curricular da rede municipal de ensino de Londrina foi idealizada pelos professores com a intenção de solucionar alguns problemas tanto de ordem prática quanto de ordem filosófica e epistemológica na disciplina de Educação Física.

Mas, desde o início da pesquisa, inclusive, quando da aplicação da entrevista piloto, percebemos que os professores, principalmente os que não participaram diretamente da elaboração da proposta, estavam totalmente desorientados, parecia que haviam perdido o chão. Contradição: a proposta vinha para resolver problemas e estava gerando confusões. A grande questão para esses professores era como colocar em prática aquilo que eles viam escrito no papel.

Então vimos nas respostas desses professores que realmente essa confusão existe, por vários motivos: falta de interesse em buscar novos conhecimentos, resolver problemas relacionados à nova proposta, entre outras coisas. Na realidade sabe-se que o problema está no aprofundamento do conteúdo colocado no Projeto Político Pedagógico e pode-se inferir que isto acontece por comodismo; por achar que do jeito que era antes estava melhor; pelo desejo de fórmulas prontas. Entretanto, da forma como se apresenta essa proposta não existem fórmulas prontas. Parece-nos que para eles o que se apresenta é um emaranhado de informações e na verdade, na prática, cada professor está dando a sua aula da forma que lhe é mais conveniente.

Percebemos que a proposta é conhecida por todos e cada um tem seu ponto de vista sobre ela.

***Professor 1** - [...] as pessoas estão perdidas porque não há um embasamento, elas não sabem o que fazer. Quando a gente dizia assim, que dava a mesma coisa, mas que ia por um caminho diferente, quer dizer... como é esse outro caminho? Porque nós tivemos essa dificuldade, quando eu falo pra você que a gente ia para um curso e não sabia transformar a Educação Física em construtivismo, nós não tínhamos o modelo de olhar e assistir a aula de alguém e falar deixa eu observar e dizer: ah, é assim! Nós tivemos que começar tateando, errando, dando os passos, indo e voltando, pra tentar construir o que seria uma aula ideal de você estar fazendo essa proposta de reflexão. Agora o pessoal*

fica perdido mesmo.[...] os nossos professores que estão entrando na prefeitura, os que estão antigos, são muito relutantes em mudar isso, mas eu particularmente vejo resultado e as pessoas que trabalham comigo vêem resultado na proposta. Então o problema maior está em se você sabe ou não trabalhar com isso, ou se você deseja ou não melhorar trabalhar com isso.

Professor 2 - *A proposta atual ela teve um certo avanço, ela incluiu determinadas noções que antes não existiam e isso é um ponto positivo, mas eu vejo a atual ou a que está sendo elaborada da mesma forma da primeira que foi feita, com os mesmos conteúdos, com as primeiras impressões de Educação Física, com as primeiras noções teóricas de 1984/86 [...]hoje há um objetivo, há estudos mais elaborados, e esses estudos vieram pra dentro da proposta e isso é que eu acho legal, que eu acho que é importante da nova proposta, fora isso não vejo um avanço tão grande como era antes. Não por falta de conhecimento do profissional, mas é que nós tivemos durante muito tempo as coisas prontas e nós recorremos ainda às coisas prontas antigas, então ainda há resquícios disso, tirando pouco professores da rede, acredito que uns 70% ainda continuem esperando as coisas prontas [...]*

Professor 5 - *A proposta é quase igual, mudou mais assim na parte de teoria, a gente vai ter que falar mais, por exemplo, vou dar um alongamento, eu primeiro vou ter que falar um pouco de teoria pra depois passar pra prática [...] mas não diferencia muito não, é mais que vai ter um pouco de prática e de teoria.*

Entre os pontos apresentados pelos professores, como ser mais seqüencial, evolutiva, teorizada, percebemos tanto pelos relatos quanto pelo que presenciamos nas aulas, que a grande dificuldade desses professores é saber se estão conseguindo cumprir a proposta da forma como ela se apresenta. Percebe-se ainda, nas respostas dos professores que eles estão confundindo teoria com prática, como se o que está na proposta fosse apenas falar um pouco sobre o que está se ensinando.

Professor 6 - *Ela agora está seqüencial, a gente não repete mais conteúdos de primeira série a mesma coisa, de segunda, de terceira, de quarta a mesma coisa, ela está bem seqüencial, está evolutiva.[...] A gente, eu pelo menos, não sei dentro da proposta se eu estou agradando, assim, conseguindo atingir aqueles objetivos.*

Os professores falam de uma “teorização” da disciplina após a implementação da nova proposta, a principio pareceu-nos como uma busca de valorização da profissão, depois percebemos que essa “teorização”, relatada pelos professores, os deixa um pouco desconfortáveis e sem saber de fato o que ela representa.

Pensamos que teorizar não significa deixar de dar aulas práticas, alguns professores acham que agora a aula deve ser ministrada somente em salas fechadas, mas sim

pensar meios de levar o aluno a refletir sobre o conteúdo da Educação Física. Não seria deixar de trabalhar com jogos e brincadeiras, mas levar, por meio desses jogos e brincadeiras, o aluno à reflexão. Ou seja, lançar um novo olhar para o jogo e a brincadeira, não mais o jogo com regras indiscutíveis e imutáveis, onde os alunos aceitam e obedecem sem questionamentos, sem um diálogo entre professor e aluno, o que parece é que oportunidades como essas podem abrir espaço para a desordem e para a indisciplina, mas ao contrário, o jogo, a brincadeira, deve ser o momento da reflexão, da re-elaboração, da busca por objetivos.

***Professor 2** - Ela está tentando ser uma proposta mais teorizada, tanto é que eu converso com alguns colegas, eles acham que se a Educação Física for mais teorizada, entra a valorização do profissional, o fato de eu passar um dia dentro da sala, passando matéria escrita, vai me valorizar mais perante o grupo, pra mim isso é uma visão falsa deles, eu posso ser muito bem valorizado fazendo meu trabalho na quadra de uma maneira mais prática ou também dentro da sala [...].*

A proposta, apesar, de ter sido discutida entre a maioria dos professores, parece gerar alguns equívocos e dificuldades entre os professores. A busca por conhecimentos novos, de disposição para aceitar o novo são necessárias para tornar o processo de implantação satisfatório.

Outro fator importante, e talvez uma das dificuldades de colocar a proposta em prática é que por se apresentar como uma proposta guiada por idéias construtivistas, ela não traz receitas prontas, como revela um dos professores. Não traz, pois o Construtivismo não é uma prática pedagógica, mas sim uma forma de conceber o conhecimento, portanto, requer estudo sobre o que essa linha entende por ser o conhecimento e uma busca por formas de se trabalhar na prática concebendo o conhecimento como algo em permanente construção.

Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é sim, uma teoria que permite (re) interpretar essas coisas [...] (BECKER, 1992, p. 9).

A maioria dos professores senão nas entrevistas, mas em conversas acredita que a proposta está pautada no construtivismo.

***Professor 1** - Apesar de que sempre ficou bem claro de que não estava se questionando a metodologia, todo mundo falava, olha nós não estamos falando que vocês têm que ser construtivistas, apesar da prefeitura ter a proposta construtivista. A preocupação era, se*

o cara é tecnicista, pelo menos ele dê uma aula tecnicista, o que está acontecendo não é isso, o cara não dá aula nenhuma [...]

Professor 4 - *Seria um proposta pautada no construtivismo, da gente tentar fazer com que o aluno compreenda o que faz, não só ficar no fazer, é uma proposta que traz uma diferenciação com relação aos conteúdos a serem estudados, ela foge do tradicional, só jogos pelos jogos. Traz conteúdos já definidos e ligados a várias áreas, habilidades motoras, os jogos, as brincadeiras cantadas, é rica em diversidade, mas eu acho que a riqueza maior da proposta é trabalhar mesmo com o conhecimento, não só as atividades em si, mas que o aluno compreenda aquilo que ele faz.*

Professor 6 - *Eu estou enxergando uma linha construtivista na proposta, mas que esse conteúdo que vem, ele pode ser trabalhado dependendo da tendência do professor, das suas crenças, das suas convicções. Ele pode ser trabalhado de “n” formas, posso trabalhar, por exemplo, os rolamentos, os giros, as coisa que eu trabalhei da forma tecnicista ou de uma forma construtivista, vai depender muito do professor. Mas a proposta está ali, sendo oferecida, como uma linha construtivista.*

Realmente a proposta está pautada em idéias construtivistas, essas idéias são muito novas, o que traz medo para alguns, esperança de mudança para outros. Para os professores mais antigos existe uma dificuldade em mudar, em aceitar o novo, em estudar para poder trabalhar com os alunos de uma forma mais reflexiva, para os professores mais novos um desafio em mudar a realidade presente, uma realidade onde o ato de ensinar não obrigava o professor a se atualizar, a buscar caminhos novos, a entender como a criança aprendia. O desafio está aí, transformar o perfil de uma disciplina, mudar a forma de elaborar as aulas, fazer com as aulas de Educação Física possam colaborar para a formação de alunos criativos e críticos.

6.5 Lúdico X Aprendizagem

Tanto foi difícil para os professores conceituarem o lúdico, como também foi difícil para eles fazer uma relação entre o lúdico e a aprendizagem. Tivemos a impressão de que para eles as atividades com características lúdicas são importantes, apesar de não saberem qual a sua real importância, mas que quando pensam em uma proposta curricular, por eles considerada mais “teorizada”, a dificuldade em fazer essa relação aumenta.

Professor 1 - Mas eu acho que já tinha isso presente, isso não mudou, esse caráter de ludicidade das aulas de Educação Física [...] A questão é: como trabalhar a reflexão, sem perder o caráter de ludicidade? Que é o preconceito que todo mundo tem com a filosofia, filosofia, eca! Porque não vê prazer nela, porque ela é desgastante, chata. O problema tá aí, como fazer uma aula com caráter filosófico, questionador, problematizador sem perder o caráter de ludicidade.

Professor 2 - Claro que é possível, você pode montar dentro da sala de aula atividades que você leve o aluno a brincar dentro da sala de aula, seria já uma forma diferente, mas como eu tenho uma quadra perto, eu prefiro ir pra minha sala de aula, minha sala de aula é a quadra [...] se eu não tivesse essa possibilidade deveria montar estratégias de ensino que atingissem os meus objetivos dentro de sala, mas de uma maneira lúdica, de uma maneira também prazerosa [...].

Professor 3 - Eu acho que o lúdico deve ser colocado em todas as atividades, dentro da proposta, trabalhando pré a quarta-série. Como? De maneira que eles não percebam... como vou te falar...de uma maneira que eles possam, não precisar seguir umas regras obrigatoriamente daquela maneira, fazer uma brincadeira com que haja mudança por eles mesmos, criada na hora por eles mesmo, não digo só criado, mas é... de uma forma de... que seja mais prazerosa pra eles aprenderem.

Professor 5 - Ah, em todas as partes, no programa todo, poderia usar o lúdico, não tem nada que impeça o lúdico. No dia a dia a gente utiliza o lúdico, eu acho que dentro da aula de Educação Física, nossa o lúdico é super importante. Só que, tem o seguinte, eu acho super importante, inclusive, eu tenho uma sala aqui, que eu vou ter que sair um pouquinho do lúdico. [...] A criança não é má, a criança é feliz, tem energia, a gente pode pegar essa criança e soltar muita coisa porque ela tem pra dar, só que, é uma 2ª série, ele tá naquela idade que não quer saber, ele quer brincar, então, só que a gente tem que dar o conteúdo e pra você dar o conteúdo, dar por dar, eu não dou, eu prefiro parar a aula, sentar, conversar, porque quer tá fazendo aquilo [... Essa turma, eles não escutam, quando a gente fala brincadeira, eles esquecem tudo, eles pensam que estão na casinha deles, sabe? E o que eu estou fazendo? Hoje eu contei, que agora a gente tem que trabalhar uma parte de muitas regras, não dá pra eu trabalhar muito o lúdico com eles [...]

Professor 6 - Bom, essa questão do lúdico é um pouco, pra mim, é um pouco vaga. Usando o jogo e a brincadeira como estratégia, tem muita coisa que a gente traz de cultura corporal que já é lúdica por si só e que vai ser trabalhada como conteúdo, então, tudo isso dá pra ser feito construtivamente.

Podemos afirmar que os professores não conhecem a importância das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem. Pensam que, se essa proposta nova está ligada a princípios construtivistas, nos quais as crianças vão precisar refletir, responder a questionamentos, isso não pode ser feito de forma lúdica. Falam de sua importância, mas tentam camuflá-la, fazer com que as crianças não percebam, pois brincar se tornou pejorativo.

Discurso e prática estão distantes, os professores falam uma coisa e fazem outra. Na prática dizem querer que as crianças sintam prazer, brinquem; no discurso acham que no momento de ensinar e aprender, o lúdico não tem a possibilidade de acontecer.

***Professor 4** - Em alguns momentos sim, alguns professores questionaram se trabalhar com tanto conteúdo e com tanta seriedade o conteúdo, se ia tornar essa aula lúdica, se não ia, em alguns momentos, mas não foi dado tanta ênfase a isso não. O mais importante que se priorizou nas discussões foi priorizar o conhecimento.*

Freire (2002) descreve um exemplo muito interessante de como uma atividade com características lúdicas pode ser utilizado na escola sem perder nenhum de seus aspectos, e atendendo também o lado pedagógico. O jogo é o nunca três, um jogo muito utilizado nas aulas de Educação Física, principalmente como aquecimento ou parte inicial, como preferem alguns professores, os alunos devem se organizar em duplas e se espalharem pela quadra. São escolhidas então, duas crianças, uma será o pegador a outra será o fugitivo. Ao sinal do professor o pegador tentará pegar o fugitivo, que para não ser pego e assim se tornar pegador, deverá pegar na mão de uma pessoa das duplas e o outro dessa dupla assume o papel de fugitivo e foge do pegador. A brincadeira deve acontecer por uns cinco minutos, ou até que todos tenham-na realizado com facilidade. Essa seqüência, essa organização espacial torna-se hábito. O professor deverá, então, mudar as regras, informa aos alunos que a partir desse momento, quando um fugitivo pegar na mão de alguém de uma das duplas, o outro da dupla, ao invés de seguir como fugitivo vira pegador, conseqüentemente, o pegador vira fugitivo. O que acontece é que a maioria dos alunos, dependendo de suas experiências motoras, choca-se uns com os outros, vacilam, tendem a repetir a forma anterior, o que torna o jogo muito engraçado. Os conflitos de ordem espacial são visíveis, mas aos poucos vão adaptando uma nova coordenação e começam a acertar o que fazer no jogo.

Esse exemplo, segundo o autor, mostra como utilizar o jogo sem descaracterizá-lo e ainda educar da forma que a escola deveria educar os alunos. A idéia é que a aula inicie fazendo com que os alunos utilizem certo conhecimento a respeito do espaço, que Freire chama de nível A de conhecimento, que pode ser pouco consciente e reduzir-se a coordenações práticas, motoras. Os alunos sabem fazer, mas não sabem exatamente o que fazem, não têm consciência. A estratégia foi repetir o jogo com uma novidade, a mudança de direção. Como os procedimentos anteriores resultavam em fracasso, isso trouxe contradições e eles tiveram dúvidas.

[...] Se pudéssemos traduzir em perguntas suas atitudes de dúvidas, diríamos que seriam: e agora? O que eu faço? Para onde vou? Por que deu errado? Como fazer? etc. Essas são boas perguntas pedagógicas, as perguntas que se fazem para si mesmo, as questões que possuem o poder de levar os acontecimentos para dentro de si e testemunha-los interiormente; é ver para dentro. A consciência e a compreensão decorrentes equivalem a coordenar internamente de forma adequada o acontecimento externo. Ao final, pode-se nesse caso, ter consciência do espaço vivido. Será pouco ter consciência espacial? Claro que não. Nosso mundo, tal como organizamos é feito de tempo, espaço e objetos. Nosso conhecimento é conhecimento dessas coisas em níveis diferentes e superiores. Nada mais. (FREIRE, 2002, p.112)

Perceber o jogo nesse nível, talvez não seja uma tarefa tão fácil, é preciso esforço e estudo, principalmente estar o professor também imbuído de sentido da ludicidade. Ser criativo, reflexivo, crítico, também são pontos necessários ao professor. Ao se esperar receitas prontas, ficamos muito distantes de uma realidade mais lúdica dentro da nossa aula.

6.6 A ESCOLA E O BRINCAR. O SAGRADO E O PROFANO

A escola sempre foi vista como o lugar sagrado, o lugar onde se guarda, transmite e porque não dizer, constrói conhecimentos, portanto um local sagrado, onde a ordem, a disciplina, as filas, os ritos estão sempre presentes. A festa, a desordem, a alegria estão em outro campo, do lado do brincar e que deve ser mantido fora dos muros da escola, pois fazem parte daquilo que é profano, ou seja, para a escola, aquilo que deve ser evitado, mantido à distância.

Foi possível perceber claramente essa idéia na fala dos professores, escola não é e nunca foi lugar de brincar, a escola é um lugar sério, à parte alguns momentos como o recreio, onde percebemos que também não se brinca mais, a escola não comporta o lúdico.

Vimos, então, que os professores de Educação Física que participaram desse estudo concordam em sua maioria que a brincadeira não deve estar presente na escola, a não ser em alguns momentos, como o recreio.

Professor 1 - Eu diria que deveria ser... pra mim por exemplo, na hora do recreio. Porque eu acho que é um momento livre em que a criança estaria brincando, partindo dessa concepção que eu estou te falando, cultural, mas nem o recreio está sendo mais, porque a gente dirige tudo que ela tem que fazer, ela tem que escolher ou aqui ou lá. Se o

brincar tira algo da questão da fantasia, da questão da realidade dela e ela transporta para ali, quando uma criança olha pra você e diz olha meu nenê aqui e eu vou matar, quer dizer tá trazendo isso da realidade. Na escola, em que momento ela traz isso da realidade dela em forma de ludicidade, em forma de brincadeira? Bom, eu acho que poderia ser um momento de brincadeira, no sentido do recreio, eu acho que é o único momento que cabe. Por essa imagem cultural que nós temos da futilidade, da não seriedade. Quando você vê uma criança da educação infantil da escola particular e a mãe pergunta, o que você fez hoje e a criança diz, brincamos, mas você não estudou nada, não brincamos o dia inteiro. Os pais ficam bravos porque estão pagando escola pra criança ficar brincando. Porque a criança pode realmente ter estudado, mas pra ela, ela diz que aquilo é brincadeira, se ninguém diz pra ela que aquilo pode parecer brincadeira, mas não é. Aí os pais ficam doidos da vida, porque essa imagem de futilidade, de não seriedade vem na cabeça.

Professor 3 - *Não, não é lugar da brincadeira, pra mim não.[...] É lugar de ensinar e aprender, de educar.*

Alguns dizem que escola é lugar da brincadeira, mas o seu discurso mostra que a brincadeira só pode entrar se cumprir algum papel pedagógico, que seja esperado pelo professor.

Professor 5 - *Lugar de brincadeira? Escola.... eu acho que é um lugar, não sei se eu estou diminuindo a brincadeira assim, escola é um lugar que a gente tem que gostar. E o que que a gente gosta? Não gosta de brincadeira? Mas se for uma brincadeira organizada, escola é lugar de brincadeira, de uma brincadeira organizada, como? Vou dar uma brincadeira, é no sentido do brincar que você quer dizer? Brincadeira, brincar, não é? Vou dar um brincar lá na quadra, mas um brincar com regras, com limites, uma coisa gostosa e que se aprende. Então na escola é uma brincadeira gostosa, brincadeira de num lanche...toma lanche bonitinho, sentadinho, é uma brincadeira de assistir um filme, uma brincadeira de vir na hora do conto, né? E uma brincadeira de estudar, estudar o quê? De escrever o “ a, o b, o c” , escrever o nominho, então, tem que ser tudo assim, lúdico. Não assim, imposto, ta? Uma brincadeira sadia, uma brincadeira gostosa, em que você está feliz, porque se você não está feliz, como vai passar para os seus alunos a felicidade? Não é mesmo? Se você vem desgastada, triste, você não vai conseguir passar aquilo pra criança , você tem que estar feliz, bem, consciente do que você está querendo fazer, do que você quer para os outros, para você poder ser feliz também, e eles também serem felizes.*

Apesar de vermos na fala desse professor uma preocupação com o que dá prazer, com o mundo infantil, ele aponta até, que deve haver uma mudança de posicionamento da parte de quem ensina, tendo também prazer, estando envolvido com o espírito de ludicidade, porém, fala do brincar “sentadinho”, organizado, visando sempre a ordem, a disciplina. A

prudência vence e o medo de perdermos o controle da situação nos paralisa, fazendo com que permaneçamos fazendo tudo sempre igual.

***Professor 2** - Escola é local de aprendizado, a brincadeira eu vejo como um meio pra atingir o aprendizado, a escola não é lugar da brincadeira, ela é um local que você aprende, o modo que você ensina pode ser divertido, pode ser brincando, mas a escola não é de modo algum lugar da brincadeira, porque fica aquela história eu finjo que ensina, você finge que aprende. Eu brinco de ser professor e os meus alunos brincam de ser alunos não vão aprender nada, não vão chegar a lugar nenhum, então a escola pra mim, é um local sério para o aprendizado, mas ela não precisa ser sisuda, carrancuda, não precisa ser um atrás do outro, não precisa ser só em círculo, ela pode ser de várias formas, ela pode ser brincando em baixo da árvore, pode ser na grama, pode ser na quadra, no campinho aqui do lado, então eu não preciso ser sisudo, carrancuda, posso brincar, mas fazendo com que eles aprendam, então pra mim a escola é um lugar sério, não é um lugar da brincadeira, brincar a gente brinca na rua sem compromisso, as brincadeiras dentro da minha aula tem um compromisso, tem um objetivo, elas não são brincadeiras soltas, o brincar por brincar, o brincar por brincar é na rua, mas eu faço com que o prazer da rua venha pra dentro da escola, mas com um objetivo, pra chegar a algum lugar, é como eu já relatei, é a alfabetização, são os pensamentos sobre saúde, sobre o próprio corpo, são as noções de mundo que a escola pode propiciar as noções de mundo que a escola influencia, então, isso tudo eu posso fazer de forma lúdica, de forma brincando, mas são assuntos sérios que eu passo, que eu tento transmitir aos alunos que marquem a vida deles.*

Essa fala sugere que, na escola a palavra brincadeira não é bem vinda, é ruim, soa mal, vemos que esse professor de certa forma, em seu discurso consegue perceber que a escola precisa da leveza, das experiências proporcionadas pelo ato de jogar e de brincar, mas não se aceita essa relação inteiramente, tem-se medo de falar que a escola pode ser lugar de se brincar também.

Porém, o que vimos nas aulas desses professores é que ou se dá total liberdade, deixa-se a aula correr livremente, ou controla-se tudo e não se dá espaço para que a criança atue efetivamente na aula. No quesito monotonia/comportamento X ludicidade/correria, vence a prudência e novamente a escola “padroniza/ enforma” a criança e ela deve seguir um padrão de comportamento tido como correto para o ambiente escolar.

Confundem-se crianças correndo, suadas, fazendo algazarra, falando alto, rindo nas aulas de Educação Física com participação efetiva, muitas vezes essas crianças estão somente reproduzindo ordens dadas por um professor. A participação efetiva do aluno só acontece quando ele atua como um sujeito criador e não somente reproduzidor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos esse estudo, que buscou entender como o lúdico se apresenta na construção e implementação de uma proposta curricular da disciplina de Educação Física, queremos defender a criança como um ser que por meio de seus jogos e brincadeiras, atividades com características lúdicas, desenvolvem múltiplas dimensões. Queremos mostrá-la como um ser que vive um tempo onde o brincar e o jogar são as atitudes mais frequentes e mais importantes, e isso não pode ser visto por nós professores como algo que possa ser desprezado.

Vimos, por meio de observações, das conversas e entrevistas com os professores da rede municipal de ensino de Londrina, que os jogos e as brincadeiras em seus discursos são muito bem vindos, mas na prática isso não acontece de fato. As atividades com características lúdicas são utilizadas, pela maioria dos professores, como um meio para se atingir os objetivos de sua disciplina, ou seja, os jogos ou brincadeiras servem em todos os momentos como estratégia de ensino.

O que queremos defender aqui e, jamais desprezando o jogo enquanto estratégia, desde que ele seja utilizado mantendo suas características lúdicas, como já vimos alguns autores defendendo essa idéia, é que o professor tem que ir além, tem que conseguir ver o jogo e a brincadeira por um prisma diferente.

Freire (2002, p. 82) apresenta em forma de tópicos alguns benefícios em favor da educação contidos nas atividades com características lúdicas: a) “ajuda a não esquecer o que foi aprendido”, quando observamos uma criança pequena, notamos que assim que conquistam um novo conhecimento, imediatamente passam a repeti-lo, mostrando um grande prazer em fazê-lo. “[...] a criança após aprender, repete para ter prazer e não mais para dar conta de um objetivo fora dela”. Ou seja, o que era predominantemente objetivo na aprendizagem, torna-se subjetivo no jogo; b) “faz a manutenção do que foi aprendido”, considerando que quando jogamos, jogamos com aquilo que já conhecemos, sejam habilidades motoras, sensações ou idéias, fazemos com que as coisas que já conhecemos se repitam de forma circular, mantendo assim a integridade dos conhecimentos adquiridos.

“No início da vida, cada parcela de tempo é tão significativa para a vida toda que aquilo que se adquire é repetido compulsivamente pela criança”; c) “aperfeiçoa o que foi aprendido”, relacionado ao item anterior, a repetição sistemática, aperfeiçoa as habilidades adquiridas e envolvidas nas situações lúdicas; d) prepara para novos desafios, ou seja, prepara para a assimilação de conhecimentos em níveis superiores:

[...] quando uma criança aprende a engatinhar, seus esforços de regulação concentram-se nessa difícil arte de coordenar braços, pernas e outras partes do corpo, de maneira que esse movimento (minimamente ajustado no espaço de suas posturas e no tempo de suas mudanças de estado) possa ocorrer. Nesta fase, vê-se que todos os esforços da criança concentram-se no aprender a engatinhar. “E mal ela o consegue, volta-se para “novos” objetos (uma mãe que teima em se afastar dela, um cachorrinho, uma bola interessante, mas distante etc.), utilizando o engatinhar como instrumento de aproximação ou afastamento”. (MACEDO, 1994, P.16)

A busca por um objetivo, o que era fim após ter sido alcançado, torna-se meio para novas aquisições. Houve uma “tematização” como afirma Freire (2002, p. 84), “[...] tematizar é, por isso, reconstruir em um nível superior aquilo que já realizamos em outro nível”.

Vimos então, que o brincar é algo sério, talvez a “coisa” mais séria na vida da criança, quando pensamos nesses valores educativos apresentados por Freire, acreditamos que o valor educativo dos jogos e brincadeiras está além de sua utilização estratégica nas aulas de Educação Física. O nosso papel, enquanto educador deve ser o de respeitar, encorajar, estimular e principalmente, propiciar, na escola, a presença de tais atividades, transformando a nossa aula em um espaço de desenvolvimento da alegria, do prazer, da ludicidade, da sensibilidade, da corporeidade, da cidadania, da reflexão, da criatividade e da liberdade infantil.

Quando escutamos e vemos alguns professores indagarem sobre a Educação Física precisar se tornar uma disciplina mais teorizada, pensamos que ainda temos professores com aquela antiga visão de dissociação entre corpo e mente, como se fosse necessário parar o corpo para que a cabeça aprenda, como se o corpo precisasse ser obediente para o pleno desenvolvimento da mente, como se fosse possível dissociar ambos.

Ao contrário, pensamos que a nova proposta tenta mostrar que a Educação Física também pode levar o aluno a refletir, a elaborar e re-elaborar conceitos, que a criança não é um corpo separado de uma cabeça, ou utiliza um ou outro, mas que é um todo, um ser global, entendido como um corpo que pensa, age, corre, fala, reflete, tem opiniões, traz conhecimentos previamente adquiridos, brinca, joga, se diverte e aprende como um todo, portanto, as atividades lúdicas podem e devem estar presentes no momento ensino-aprendizagem de Educação Física.

Se quisermos uma educação que privilegie todas as possibilidades da criança, precisamos entender essa criança como um ser numa fase distinta de desenvolvimento, respeitando seus interesses, suas estratégias, o seu tempo presente. Entender esse tempo

presente significa entender que a criança é um ser lúdico, brincante, e por isso devemos priorizar as atividades lúdicas em nossas aulas.

Foi claramente exposto pelos professores e também pudemos observar o fato de que o aluno não é o ponto mais importante no processo ensino-aprendizagem, o conteúdo parece ser o fator mais importante. Quando olhamos para um conteúdo, isoladamente, não é possível ver nele sentido algum, esse conteúdo deve ser apresentado a alguém, nesse caso específico, o conteúdo será apresentado às crianças de seis a dez anos, então devemos pensar que o conteúdo precisa fazer sentido e ter significado para essas crianças. E como isso pode ser possível se estamos pensando somente em transmitir conteúdo, sem nos preocuparmos para quem ele deve ser transmitido?

Ao ouvir e observar os professores pudemos perceber que existe uma preocupação em educar para outras dimensões, e que até compreendem as atividades lúdicas como um excelente recurso para tal, porém, na sua utilização no processo ensino-aprendizagem surgem problemas e dúvidas que são incapazes de resolver, o que, os leva por fim, a uma utilização mascarada ou somente para fins educativos e o componente lúdico dos jogos e brincadeiras são esquecidos, deixados em segundo plano.

Lembrando, Freire (2002) nem a escola, nem os professores estão preparados para trazer o lúdico para dentro da escola, ainda é muito difícil para ambos, abrir mão do total controle sobre seus alunos.

Podemos concluir, após as análises dos dados obtidos, que os professores da rede municipal de ensino de Londrina, precisam refletir profundamente, sobre as concepções de ludicidade e perceber a importância que atividades com características lúdicas, como o jogo e a brincadeira, têm na vida da criança.

Somente, quando, se olhar para as crianças como crianças é que se poderá entender a importância de inserirmos, de fato, em nossa disciplina o jogo e a brincadeira, não somente enquanto estratégia, mas como uma maneira diferente de ensinar. Fazendo com que o ato de brincar/jogar dos nossos alunos seja a busca pela autonomia, reflexão, do reconhecerem como corpos reflexivos, corpos que pensam, onde as regras e ações não sejam copiadas, mas sim criadas e recriadas por eles. E, que nós professores possamos ser capazes de nos lançarmos às incertezas do ato de brincar/jogar, incertezas relacionadas ao novo, à forma diferente de pensar, de resolver problemas, de caminhar por caminhos diferentes, enfim de sermos capazes de nos livrarmos de nossos orgulhos e de nossas certezas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Tomas de. “*Tratado sobre o brincar*” in Lauand, L.J. *O significado místico dos números*. PUC – PR, 1992.

ALTIERI, A. *Um Corpo que se Move, Um Corpo que Aprende: A importância das atividades lúdicas e jogos no desenvolvimento infantil*. UFRGS, Porto Alegre, 2005.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 21, n.83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

_____. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Ed. Movimento, 1991.

BOGDAN, R. C. BIKLEN. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Ed, 1987

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, Jerome. *O Processo de Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1986.

CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. Paris, Gallimard, 1958.

CHÂTEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CHAVES, Eduardo O. C. *A Filosofia da Educação e a Análise dos conceitos Educacionais*. 2001.

COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, on line . Puberan Informática e Texto Editora, 1999-2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

FREIRE, João Batista. *1ª infância: a criança de 0 a 6 anos*. João Pessoa. Cefor, 1985.
(Caderno de Educação Física)

_____. *De Corpo e Alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.

_____. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMES, Cleomar Ferreira. *Meninos e brincadeiras de Interlagos: Um estudo etnográfico da ludicidade*. Tese de doutoramento. FEUSP/USP. São Paulo: 2001

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1994.

_____. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Estudo Introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1990.

LORENZ, Konrad. *A demolição do homem. Crítica à falsa religião do progresso*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Lóris. *Pelo contrário, o cem existe*. In: Cadernos de Educação e Infância. Lisboa: n.37, Jan/Fev/Mar. 1996.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PALMA, Ângela P.T.V. *O Desenvolvimento do conhecimento humano na Educação Infantil: O discurso do professor de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, 1997.

PALMA, Ângela P.T.V. et al. *A Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: O Processo de Construção das Condutas Motoras*. XVI Encontro Nacional de Professores do Proepre, 1999.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, Angel. *Ensinar- Aprender em situação Escolar: Perspectiva Histórico Cultural*. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais. FE-UNICAMP, 200?

QUEIROZ, Maria Isaura Ferreira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983.

_____. *Educação como uma forma de colonialismo*. Revista Ciência e Cultura. vol.28. São Paulo, 1976.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

_____. *A pesquisa qualitativa crítica e válida*. Disponível em: www.jarry.sites.uol.com.br. Acesso: 20 de abril de 2006.

_____. *Pesquisa participante e pesquisa ação: alternativa de pesquisa ou pesquisa alternativa*. Disponível em: www.jarry.sites.uol.com.br. Acesso: 20 de abril de 2006.

ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.

SACRISTAN, José Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. UNIJUÍ Editora: Rio Grande do Sul, 1987.

SANTO AGOSTINHO. *Diálogos sobre a felicidade*, Lisboa: Edições 70, 1997.

SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Edson Roberto de. Tese de doutoramento: *Do corpo produtivo ao corpo brincante: O jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança*. Florianópolis, 2001.

TANI, G.; MANOEL, Edson de J.; KOKUBUN, E. ; PROENÇA, J. E. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1998.

TAVARES, Rita de Cassia Santos. *Programação Infantil: Sua Influência no Imaginário Lúdico da Criança*. Monografia de conclusão de curso. Londrina, 2002.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). *Didática: O ensino e suas relações*. São Paulo: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, Maria H. F. (Orgs). *Escola Fundamental: Currículo e Ensino*. Campinas: Papirus, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Londrina, 20 de fevereiro de 2006.

À Secretaria Municipal de Educação,

Eu, Rita de Cássia Santos Tavares, aluna regular do Curso de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, orientada por Raimunda de Brito Batista, professora do Curso de Ciências Sociais e co-orientada por Ângela Pereira Teixeira Victória Palma, professora do Curso de Educação Física, ambas da Universidade Estadual de Londrina, venho por meio dessa solicitar a permissão e o apoio dessa secretaria para o desenvolvimento e realização da minha dissertação de mestrado, que versará sob o tema: “Proposta Curricular e Lúdico: Um novo desafio para os professores de Educação Física da rede municipal de Londrina” (em anexo o projeto de pesquisa com os objetivos e a justificativa dessa pesquisa).

Para a realização da pesquisa gostaria de solicitar a disponibilização de seis (6) professores de Educação Física, de 1ª a 4ª séries, da rede municipal de ensino de Londrina, com autorização para entrevistas e observação participante em suas aulas por um período de dois dias. Acrescento que não haverá identificação de quaisquer professores nas entrevistas que serão incorporadas ao corpus do trabalho.

Ao concluir essa pesquisa, coloco-me à disposição dessa secretaria para apresentação dos resultados obtidos, a fim de junto aos professores, avançar na discussão da materialização da nova proposta pedagógica e do lúdico na escola, o que reverterá em benefício de futuras pesquisas e estudos na área de Educação Física e Educação.

Espero contar com a colaboração dessa secretaria, desde já agradeço e me coloco a disposição para esclarecimentos futuros.

Sem mais,

Rita de Cássia Santos Tavares

ANEXO 2- FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1- Nome completo

2- Escola onde trabalha

3-Há quantos anos trabalha como professor?

4- Grau de instrução

- Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

5- Participa ou já participou de algum grupo de estudos da sua área?

- sim não

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1-Quais são suas preocupações quando está elaborando suas aulas? (como organiza as atividades, o espaço e o tempo de uma aula)?
- 2-Na sua formação, de professor, o que aprendeu sobre como devem ser as aulas para crianças de 7 a 10 anos?
- 3-Você usa jogos, brinquedos e brincadeiras em suas aulas? Como você diferenciaria um do outro?
- 4- Considera suas aulas lúdicas?
- 5-Como você definiria o lúdico?
- 6-Os jogos e as brincadeiras têm influência na vida da criança? De que forma? Como você percebe isso?
- 7- Qual o objetivo dos jogos em suas aulas?
- 8- Fale sobre a nova proposta curricular? (conhece, utiliza)
- 9- A prefeitura oferece cursos de atualização? Como são esses cursos? Nesses cursos fala-se sobre o lúdico?
- 10- A proposta foi discutida amplamente?
- 11- Como o lúdico pode ser utilizado seguindo a proposta?
- 12-A escola é lugar de brincadeira?

ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A CHEFIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1-Como surgiu a idéia para elaboração de uma nova proposta curricular?

2-Quantos professores participaram da elaboração da proposta? (todos os professores foram convidados ou houve um grupo que encabeçou)

3-Foi pensado sobre o lúdico na elaboração da proposta? Se foi, qual o lugar dele dentro da proposta?

4-O lúdico na prática: como se dá a conciliação entre os conteúdos, os objetivos e o lúdico.

5-A prefeitura promove cursos para que os professores tirem suas dúvidas e recebam dicas de como trabalhar com a nova proposta?