

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Estratégias de ensino com base em situação-problema: uma  
proposta pedagógica de Educação Física Escolar para o  
Ensino Básico a partir do Jogo**

Fernando Lucas Félix  
2015

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**FERNANDO LUCAS FÉLIX**

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM BASE EM  
SITUAÇÃO PROBLEMA: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR PARA O ENSINO BÁSICO A  
PARTIR DO JOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Metodista de Piracicaba, para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Ferreira Balbino

**PIRACICABA  
2015**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP

Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

Félix, Fernando Lucas

F316e Estratégias de ensino com base em situação-problema: uma proposta pedagógica de educação física escolar para o ensino básico a partir do jogo / Fernando Lucas Félix. – 2015.

155 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Ferreira Balbino.

Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação Física, 2015.

1. Educação Física - escolas. 2. Jogos. 3. Situação-problema. I. Balbino, Hermes Ferreira. II. Título.

CDU – 796.4

**FERNANDO LUCAS FÉLIX**

**Estratégias de ensino com base em situação-problema: uma proposta pedagógica de Educação Física Escolar para o Ensino Básico a partir do Jogo**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Prof. Dr. Hermes Ferreira Balbino**  
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP  
Orientador

**Prof. Dr. Guanis de Barros Vilela Junior**  
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

**Prof. Dr. Paulo César Montagner**  
Universidade de Campinas - UNICAMP

**2015**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por mais este sonho realizado em minha vida.

Ao meu orientador, Professor Dr. Hermes Ferreira Balbino, que contribuiu de maneira importante para realização deste trabalho, pela disponibilidade e paciência nos momentos de orientação.

À banca examinadora, Dr. Guanis de Barros Vilela Júnior e Dr. Paulo César Montagner, pelas significativas contribuições no exame de qualificação para a elaboração deste trabalho.

À minha família, minha irmã Márcia, e minha mãe Maria de Lourdes, que me apoiaram em mais esta caminhada.

.

*“Ser professor é entrar cansado numa sala de aula e, diante da reação da turma, transformar o cansaço numa aventura maravilhosa de ensinar e aprender...”*

**Santuza Abras**

## RESUMO

Na área escolar, os conteúdos representados pelos jogos, danças, ginásticas e equitação surgiram na Europa no final dos séculos XVIII e início do XIX, com objetivo de formar uma nova sociedade - a capitalista. Muitos autores especialistas no estudo da Educação Física Escolar expressaram seus propósitos com a publicação de diversos estudos nos últimos anos sobre este tema, dando origem a diversas abordagens pedagógicas, que por sinal contribuíram muito para alimentar o debate explícito sobre o que está para além de tarefas e exercícios praticados em aulas. No entanto, esse contexto identificado pelos debates e publicações, deixou por vezes de oferecer uma prática efetiva que despertasse o interesse dos aprendizes pelas práticas de aulas. Nesse contexto, utilizamos como estratégia didático-pedagógica o método *Problem-Based Learning (PBL)*. Para este método, um problema é utilizado como estímulo à aquisição de tomadas de decisão (conhecimentos, habilidades e atitudes), necessárias para a realização do movimento humano. Na intenção de elencar os conteúdos que fazem parte do cenário escolar, buscamos apoio em autores que elaboraram conteúdos que nos levam a indagações provocadas pelas propostas pedagógicas deste campo de conhecimento, pois abarca uma série de conhecimentos relativos às possibilidades do homem em movimento. O objetivo da pesquisa se baseou em elaborar estratégias abarcando o Jogo como conteúdo na sua forma de situação-problema, como também sugestões de Jogos tradicionais para que o educando possa ativar esquemas cognitivos e motores que possibilitem a realização da tarefa. O estudo se fez através da revisão bibliográfica que teve como finalidade o levantamento das fontes primárias identificadas pelos autores, seguidas por análise textual, temática e interpretativa. Através desta pesquisa foi possível detectar a importância da utilização de situações-problemas como ponto de partida, onde os jogos podem revelar muito sobre os aspectos de aprendizagens para além do fazer, protagonizando o aluno como um agente responsável pelo seu próprio aprendizado.

**Palavras-chave: Conteúdos; Educação Física Escolar; Situação-problema.**

## **ABSTRACT**

In school area, the contents represented by games, dances, gymnastics and horseback riding emerged in Europe at the end of 18th century and beginning of the 19th century, with the objective of form a new society- the capitalist. Many authors specialists in the study of Physical Education at School expressed their intentions with the publication of several studies in recent years on this subject, originating several pedagogical approaches, which have contributed so much to feed the debate explicit about what lies beyond tasks and exercises practiced in classes. However, this context identified by the debates and publications, has sometimes offer an effective practice that was to feed the interest of apprentices by practices of classes. In this context, we use as a didactic-pedagogical Problem-Based Learning (PBL). For this method, a problem is used as a stimulus to the acquisition of decision-making (knowledge, skills and attitudes) required for the achievement of human movement. The intention of enumerating the contents that are part of the school setting, we support authors who have produced contents that lead us to questions caused by pedagogical proposals of this field of knowledge, because it embraces a series of knowledge concerning the possibilities of man in motion. The objective of this research was to develop a proposal for the classroom procedures in Physical Education at School for basic education, embracing the Game as content in your form of problem situation but also suggestions for traditional Games for which the learner will be able to activate cognitive schemas and engines that enable the achievement of the task. The study was done through the review of the literature that had as purpose the survey of primary sources identified by the authors, followed by textual analysis, thematic and interpretative. Through this research, it was possible to detect the importance of the use of situations-problems as starting point, where the games can reveal much about the aspects of learning in addition to the action, starring the student as an agent responsible for his own learning.

**Keywords: Contents; Physical Education; Problem situation.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jogo Amarelinha .....	120
Figura 2 – Jogo Queimada.....	123
Figura 3 – Jogo Pega-pega.....	128
Figura 4 – Jogo Dia e noite.....	133
Figura 5 – Jogo Mãe-da-rua.....	136
Figura 6 – Jogo Polícia e ladrão.....	138
Figura 7 – Jogo Base 4 .....	140
Figura 8 – Jogo Pula corda.....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do ensino nove anos.....	25
Quadro 2 - Movimento do pensamento da Educação Física.....	29
Quadro 3 - Distribuição de conteúdos.....	94

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1.1 A Educação Física como prática pedagógica: breve histórico no âmbito escolar.....	17
1.2 Educação Física no Ensino Básico.....	23
1.3 O Ensino Fundamental de nove anos.....	24
1.4 Educação Física e sua especificidade.....	27
1.5 A especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento.....	34
1.6 Abordagens da Educação Física Escolar.....	37
1.6.1 Abordagem Desenvolvimentista .....	38
1.6.2 Abordagem Construtivista-Interacionista .....	41
1.6.3 Abordagem Sistêmica .....	43
1.6.4 Abordagem da Psicomotricidade .....	45
1.6.5 Abordagem Cultural .....	46
1.6.6 Abordagem Biológica Renovada.....	47
1.7 Uma análise crítica às abordagens pedagógicas da Educação Física	50
CAPÍTULO II .....	54
2.1 <i>PROBLEM-BASED LEARNING (PBL)</i> – aprendizagem baseada em problema.....	54
2.1.1 Breve histórico da Aprendizagem Baseada em Problemas .....	54
2.1.2 Fundamentos da Aprendizagem Baseada em Problemas.....	56
2.1.3 Os objetivos educacionais da Aprendizagem Baseada em Problemas..	58
2.1.4 Caracterização da Aprendizagem Baseada em Problemas.....	59
2.1.5 Os elementos na Aprendizagem Baseada em Problemas.....	63
2.2 Situações-problema: as perguntas básicas.....	66
2.2.1 O que é uma situação-problema?.....	68
2.2.2 Para quem propomos situações-problema? .....	69
2.2.3 Sobre qual área de conhecimento estaremos a propor situações-problema?.....	70
2.2.4 Como ensinar ou aprender por meio de situações-problema? .....	71

2.3 Situação-problema, segundo Philippe Meirieu.....	74
2.3.1 O princípio: “toda lição deve ser uma resposta”.....	75
2.3.2 Duas escolhas simétricas: as “pedagogias da resposta” e as “pedagogias do problema” .....	76
2.3.3 A situação-problema: um sujeito, ao realizar uma tarefa, encontra um obstáculo .....	78
2.3.4 O sujeito é orientado pela tarefa, o educador pelo obstáculo .....	79
2.3.5 A transposição do obstáculo deve representar um patamar no desenvolvimento cognitivo do sujeito.....	80
2.3.6 Para efetuar uma mesma operação mental, cada um deve poder utilizar uma estratégia diferente .....	81
2.3.7 A concepção e a aplicação da situação-problema devem ser reguladas por um conjunto de dispositivos de avaliação.....	82
 CAPÍTULO III.....	 84
3.1 O jogo como cenário para elaboração de práticas a partir de situações- problema.....	84
3.1.1 Os conteúdos da Educação Física Escolar na visão Construtivista- Interacionista .....	84
3.1.2 Estrutura da aula de Educação Física na forma de situação-problema.	95
3.2 O Conceito de Jogo e o Jogo de regras.....	97
3.3 As habilidades motoras a serem desenvolvidas no Ensino Básico.....	107
 CAPÍTULO IV .....	 111
4.1 O Jogar a partir das perguntas.....	111
4.2 A Proposição – o incremento das práticas em Educação Física Escolar com situações-problema, a partir do conceito de Aprendizagem baseada em problema.....	116
4.2.1 Jogo: Amarelinha .....	119
4.3 Descrições dos Jogos tradicionais.....	121
4.3.1 Queimada tradicional e suas variações .....	122
4.3.2 Queimada Rei e Rainha.....	124
4.3.3 Queimada invertida.....	125

4.3.4 Queimada das torres .....	126
4.4 Jogo: Pega-pega 127	
4.4.1 Pega-pega-vela.....	128
4.4.2 Pega-pega-americano .....	129
4.4.3 Pega-pega-vidas.....	129
4.4.4 Pega-pega-fruta .....	130
4.4.5 Pega-pega-alto .....	130
4.4.6 Pega-pega-ameba .....	131
4.4.7 Pega-pega-corrente.....	132
4.5 Jogo : Dia e Noite.....	133
4.6 Jogo: Mamãe da rua.....	135
4.7 Jogo: Polícia e ladrão.....	137
4.8 Jogo: Base 4.....	139
4.9 Jogo: Pula-corda-passe-zero.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	146
REFERÊNCIAS.....	149

## INTRODUÇÃO

Muitos autores especialistas no estudo da Educação Física Escolar expressaram seus propósitos com a publicação de diversos estudos nos últimos anos sobre este tema, carregados de preocupação com o contexto desenhado pela falta de um alinhamento teórico e marcado pelos embates acadêmicos sobre esta temática. Tais autores contribuíram para diversificar o marco teórico em muitas frentes, evidenciadas por proposições de práticas fundamentadas em uma variedade de eixos metodológicos, alimentou o debate explícito sobre o que está para além de tarefas e exercícios praticados em aulas. No entanto, esse contexto identificado pelos debates e publicações, deixou por vezes de oferecer uma prática efetiva que fomentasse o interesse dos aprendizes pelas práticas de aulas, afastando as pessoas mais importantes das vivências pedagógicas, em detrimento da força aparente sustentada pela prevalência de teorias e de seus interlocutores.

Primeiramente, o propósito deste estudo é trazer à tona um tema pertinente para o momento pedagógico da Educação Física, que é o processo de desenvolvimento e construção de conteúdos de aulas de Educação Física para a escola. Em um segundo momento, desejamos partir para o entendimento deste processo. O eixo deste exercício reflexivo e propositivo é provocar o aprofundamento da compreensão das tarefas em aula e a potência que elas contêm na vivência pedagógica que pode ser enriquecedora para o aprendizado que valoriza o homem em movimento. Essa riqueza significa a diversidade de aprendizados que esse contexto motiva, especificamente para este caso, com as intervenções pedagógicas que se fundamentam no método apoiado na surpresa

das perguntas que o ambiente pedagógico provoca, através da arquitetura de estratégias de uma pedagogia da Educação Física Escolar para o Ensino Básico caracterizada pela utilização da situação-problema.

Explicitada sua proposição norteadora, esta dissertação se divide em quatro capítulos. No primeiro, será apresentado um recorte histórico da Educação Física e de sua entrada nos conteúdos desenvolvidos dentro dos programas educacionais formais na Escola. Seguirá com a apresentação de teorias e autores que tratam do tema Educação Física Escolar e seus conteúdos, assim como as abordagens que se constituíram ao longo das décadas de 80 e 90, no século passado, e dos anos iniciais deste século atual, e que influenciaram decisivamente o contexto da Educação Física Escolar que se apresenta nestes anos últimos.

No segundo capítulo, será apresentada a fundamentação acerca da Aprendizagem Baseada em Problemas, ou *Problem-Based Learning (PBL)*, como é mundialmente conhecida. Para este capítulo, apresentaremos de forma sucinta sua origem e disseminação aqui no Brasil, não apenas na área da saúde, mas também em outras áreas como na pedagogia. Traz também sua fundamentação para implantação de situação-problema e a construção de procedimentos pedagógicos a partir do jogo no Ensino Básico.

No terceiro capítulo, traremos a fundamentação dos conceitos de jogo, presente no âmbito da Educação Física Escolar, na visão de autores significativos para esta temática. Tais autores têm experiência tanto na produção de conhecimentos, como na construção de atividades voltadas para a constituição do 'homem cognitivo', através de situação-problema, pilares fundamentais para

estimular o arsenal cognitivo dos aprendizes, despertando seu potencial de solucionar problemas.

No quarto capítulo, serão feitas sugestões de práticas fundamentadas nos aspectos teóricos desenvolvidos anteriormente, respeitando-se seus pilares centrais, com foco nos Jogos tradicionais, estes bem conhecidos pela comunidade escolar, na sua forma variada de possibilidades. Estas formas poderão ser expressas de tal forma que poderá surgir, perante aos alunos, a autonomia de criar e recriar sua forma possível de Jogar, garantindo, assim, uma maior participação dos discentes.

A ideia de utilizar os Jogos tradicionais na forma de situação-problema, bem como também direcionar as atividades aos alunos do Ensino Básico - estes com idade de seis a dez anos - foi intencional, pois usar conhecimentos prévios para resolver um determinado problema presente no jogo servirá como elemento motivador para novos aprendizados. Segundo Galahue e Ozmun (2003), os alunos no cenário do Ensino Básico estão no estágio motor mais elaborado, a denominada fase Madura. Saber a fase motora em que se encontram os discentes é relevante, pois torna-se possível elaborar atividades na forma de situação-problema respeitando sua capacidade.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi constituir uma proposta para procedimentos de aula em Educação Física Escolar para o Ensino Básico a partir da estratégia de situação-problema.

Assim, os objetivos específicos foram delimitados da seguinte forma:

- Explicar a metodologia da proposta baseada em situação-problema;
- Expor a teoria que fundamenta a proposta baseada em situação-problema;

- Sugerir atividades da proposta, fundamentadas em situação-problema.

A partir de um marco zero que se revela pela proposição da utilização de situação-problema como estratégia para organizar aulas, trabalhar conteúdos da Educação Física Escolar para o Ensino Básico e com a finalidade de estruturar a proposta, será referenciado o método pela integração das técnicas de pesquisa que se complementarão ao longo do texto dissertativo:

- **Pesquisa Bibliográfica**, que se dará com a investigação das publicações especializadas presentes em livros, periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado dos Sistemas de Biblioteca da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e da Universidade de Campinas (Unicamp), com o levantamento das fontes primárias identificadas pelos autores reconhecidos como referência nos temas centrais deste estudo, ou seja, Educação Física Escolar, Ensino Básico e a elaboração de atividades através de situação-problema.
- **Análise Textual**, compondo-se através da aproximação do leitor com o texto, por meio da qual os pensamentos dos autores serão conhecidos.
- **Análise Temática**, identificada com a finalidade de obter compreensão profunda dos textos pesquisados, cabendo aqui a apreensão das temáticas desenvolvidas. Neste procedimento não serão discutidos os textos, não haverá debate de seus conceitos ou

ideias, somente reflexões que poderão gerar interrogações, próprias para o desenvolvimento das proposições deste estudo. A ideia central do texto que estará em estudo é o elemento a ser descoberto nessa etapa. Ela é a diretriz do trabalho do autor que estará sendo estudado.

- **Análise Interpretativa**, que tem a finalidade de obter a interpretação do texto, inferindo e interpretando o que foi apreendido. Severino (2007) afirma que interpretar

é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outros, é dialogar com o autor. (SEVERINO, 2007, p. 94).

A elaboração da proposta pedagógica para o Ensino Básico se dará através da utilização do raciocínio indutivo, que busca ser cuidadosamente fundamentado em um corpo teórico organizado a partir da pesquisa bibliográfica realizada anteriormente, o que oferece a possibilidade de ser lógico e causal (THOMAS, 2002), ou seja, a proposta se construirá mediante um eixo coerente e com conexão entre os pressupostos levantados nas teorias consideradas, vistas pela ótica das análises textual, temática e interpretativa realizadas, dando coerência às atividades práticas sugeridas para elaboração e fundamentação de procedimentos pedagógicos.

E, por fim, as considerações sobre a contribuição deste trabalho, que trata de jogos tradicionais na forma de situação-problema.

## **CAPITULO I**

### **1.1 A Educação Física como prática pedagógica: breve histórico no âmbito escolar**

A Educação Física (EF) como prática pedagógica surge das necessidades sociais concretas desenvolvidas em diferentes momentos históricos. Na área escolar, os conteúdos principais (jogos, danças, ginásticas e equitação) surgiram na Europa no final dos séculos XVIII e início do XIX. Esse tempo e espaço ocorreram no momento em que a Europa se firmava em uma nova sociedade, a denominada sociedade Capitalista. Para essa nova sociedade acreditava-se ser necessário “construir” um novo homem, este com corpo forte e ágil. Com a prática dos exercícios físicos, seria possível adquirir um corpo saudável, disciplinado e ágil, vistos como “receita” e “remédio”. Essa demanda pela prática de exercícios físicos, posteriormente, passou a chamar a atenção das autoridades estatais em promover a consciência de trato higiênico, ligados aos cuidados físicos do corpo, incluindo hábitos de tomar banho, escovar os dentes e lavar as mãos, passando a ser uma necessidade concreta. Tomando isso como princípio, foram pensadas e colocadas em ação condutas, que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica daquele período (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ao longo de sua história, a EF passou por várias tendências sobre suas propostas educacionais no âmbito escolar; traz uma trajetória que se iniciou ainda no século XVIII, na Europa, sobre a influência de Guths Muths, J.J. Rousseau, Pestalozzi e outros, com a inclusão de exercícios físicos na escola através das

proposições dos Métodos Ginásticos, tendo como autores mais conhecidos o sueco P.H. Ling, o francês Amoros e o alemão Speiss (DARIDO, 2003). A EF também começou a ganhar espaço como os demais componentes curriculares, com contribuição de fisiologistas e médicos renomados da época. Desta forma, a EF passou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento do físico dos indivíduos para servir a grande nascente da indústria e dos exércitos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Desenvolver o físico dos alunos era umas das funções da EF no âmbito escolar, sua razão de existência, que seria feito num referencial das ciências biológicas. O médico higienista fazia parte desse desenvolvimento dos conteúdos por ter um papel destacado na área, um conhecedor de ordem biológica, que visava desenvolver a aptidão física dos indivíduos. As aulas eram ministradas por instrutores militares, que traziam consigo a filosofia rígida de trabalho dos métodos militares (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Após o final da Segunda Guerra Mundial e o fim da ditadura do Estado Novo, no Brasil, novas tendências chegam à escola. Destaca-se o Método Natural Austríaco desenvolvido por Gaulhofer e Streicher e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, apresentado no Brasil por Auguste Listello, este influenciado pelo esporte (DARIDO, 2003).

Essa prática de esporte vinda da cultura europeia ficou tão evidente no sistema escolar, que ficou conhecida, então, como “não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54), caracterizando um prolongamento da instituição esportiva, ligada ao rendimento esportivo, comparação de rendimento e recordes e competição. Ficou tão evidente o prolongamento das instituições esportivas no âmbito escolar, que o professor

passou a ter novas relações, passando de professor-instrutor e aluno-recruta para professor-treinador e aluno-atleta.

No Brasil, após a aprovação da reforma de Couto Ferraz, em 1851, com a preocupação da inclusão de exercícios físicos na escola, três anos mais tarde, em 1854, a ginástica passou a ter caráter obrigatório no ensino primário e, a dança no secundário, sendo posteriormente, em 1882, a ginástica oferecida para ambos os sexos, através da reforma de Rui Barbosa. Mas, de fato, essas leis de inclusão só ocorreram no estado do Rio de Janeiro e escolas militares, expandindo-se a partir da década de 1920 em vários outros estados, incluindo a EF na reformulação educacional, até então chamada de ginástica (DARIDO, 2003).

No modelo militar, os objetivos da EF através dos exercícios físicos, buscavam selecionar alunos de corpos fortes e saudáveis, com o intuito em gerar indivíduos capazes de atuarem nas guerras. Com esse modelo, muitos alunos eram excluídos por não fazerem parte do perfil desejado, sem contar com a segregação das mulheres. As concepções higienista e militarista tinham em mente uma EF exclusivamente entendida como prática, desconsiderando a necessidade teórica para o ensino. Diante disso, não havia distinção entre EF e a instrução física militar (DARIDO, 2003).

Influenciado pelo educador John Dewey - em oposição à escola tradicional -, chega o modelo americano Escola Nova, após as grandes guerras. Este modelo, denominado também por “escolanovista”, tinha por base o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua personalidade, caracterizando-se por uma escola democrática e utilitária, onde o aluno aprende fazendo. Diante disso, a EF passa a ser considerada como um meio da educação,

a educação do movimento capaz de promover a educação integral do aluno (DARIDO, 2003).

Apesar desta concepção pedagogicista, uma educação voltada para o aluno, não houve o abandono de uma prática militarista. Contudo, esta concepção aos poucos foi alterando as práticas do ensino e a postura do professor.

Esse movimento de escolanovista ficou no auge até ser reprimido com a ação da ditadura militar no País, na década de 60. Com a ascensão do esporte no Brasil, os governos militares observando o crescimento exacerbado do esporte, fizeram dele uma estratégia com ênfase na promoção do País através do bom desempenho alcançado nas competições de alto nível, configurando, assim, um binômio Educação Física/Esporte no plano de governo na escola, na tentativa de fazer da EF um sustentáculo ideológico, com objetivo de eliminar as críticas que vinham ocorrendo e deixar uma imagem de desenvolvimento e prosperidade no País (BETTI, 1991).

Deste modo, Castellani Filho (1993) cita também que nesse período, para minimizar os movimentos estudantis, que exigiam a volta da normalidade democrática no País, o governo militar, como estratégia, fez do esporte lúdico-esportivo um mecanismo para desviar a atenção dos jovens estudantes da ordem sociopolítica, favorecendo, assim, um modelo de corpo apolítico. Com isso, essa manifestação sobre a inclusão do esporte na escola ficou conhecida com a frase “Esporte é saúde”. Mas, em contraponto à inclusão do esporte na escola, o esporte no ambiente escolar, ficou no sentido de esporte “da” escola e não esporte “na” escola, tornando o esporte como objetivo e conteúdo da Educação Física Escolar (EFE) (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É neste período que o rendimento e a seleção dos mais habilidosos ficou presente na EFE, se tornando uma prática repetitiva de movimentos esportivos, procurando apresentar formas acabadas, onde os alunos deveriam se manifestar de forma homogênea, passando a desrespeitar suas características próprias e o conhecimento já construído. Em função da melhoria do rendimento físico do aluno-atleta, surge, então, o aumento do número de publicações de artigos relacionadas à fisiologia do exercício, à biomecânica e à teoria do treinamento no País (DARIDO, 2003).

Posteriormente, o modelo esportivista passou a ser muito criticado pelo meio acadêmico. Segundo Darido (2003) foi nesse momento que a EF passou por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência, a partir da década de 80. A discussão sobre seu objeto de estudo, a abertura de programas de mestrado, a chegada de inúmeros profissionais titulados, a vocação para ser ciência da motricidade humana na EF, colaboraram para romper a valorização do desempenho dos alunos nas aulas como objetivo único da escola.

Castellani Filho (1993) observou bem as mudanças ocorridas no campo da EF, analisando mudanças que vêm de “dentro para fora”; cita que houve, por um lado, o aumento de publicações e referências bibliográficas nos concursos estaduais e municipais, que até então não havia ocorrido. Houve, segundo o autor, até mesmo aumento de títulos de pós-graduação referentes ao campo de EF. Por outro lado, os diversos debates em congressos acerca dos temas com características de leitura biofisiológica e político-filosófica do movimento humano no plano pedagógico da EF na escola provocaram indiretamente a reforma curricular, ocorrida em 1987, para cursos superiores de formação de seus especialistas em nível de graduação, aumentando também

cursos de pós-graduação tanto lato quanto stricto sensu, em busca de qualificar professores voltados para a problemática da EF brasileira.

Para haver maior entendimento sobre essas mudanças nos argumentos destacados por Castellani Filho (1993), é preciso compreender e analisar o que vem a ser de “fora para dentro”.

O autor evidencia as diversas mudanças ocorridas na EF brasileira, que ao longo do período militar responderam às exigências impostas pelo governo, com a construção de um corpo produtivo, trazendo marcas do modelo “Corpo Higiênico Eugênico”, presente no século XIX. No final da década de 60, para assegurar seu espaço no âmbito escolar, a Educação Física esteve sob a finalidade funcionalista, com ênfase no desenvolvimento da aptidão física, buscando fundamentos na fisiologia do exercício, propondo três aulas semanais intercaladas, com duração de 50 minutos para alunos do mesmo sexo nos três níveis de escolarização. Com esse modelo, a EF passou a não justificar sua presença no ambiente escolar por não proporcionar o resgate da democratização da sociedade brasileira, por dois motivos distintos. O primeiro, diz respeito ao modelo educacional que deixava muito a desejar em relação à “formação da consciência do homem no tempo em que vive aos novos tempos”, ocorrendo o fim do ciclo de corpo apolítico, acrítico e alienado. O segundo motivo está relacionado à questão da produtividade, que fez por secundarizar a importância da construção do modelo de corpo produtivo.

Enfim, sabemos que a EF passou por várias mudanças desde o século passado, cada uma voltada para seus diversos interesses.

A partir da década de 70, inspirados no contexto histórico social pelo qual passou o País, algumas abordagens pedagógicas da EFE surgiram para

substituir as anteriores que correspondiam à vertente bióloga, técnica e esportista.

## **1.2 Educação Física no Ensino Básico**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seu artigo 26, parágrafo 3º, determina: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). O profissional que exercerá a função de ministrar aulas será o profissional de Educação Física-licenciatura plena.

Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de oito anos, foi alterada através da Lei Ordinária 11.274/2006, em seus artigos 29, 30, 32 e 87, que ampliou a sua duração para nove anos, e estabeleceu como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010 (BRASIL, 2006).

O Ensino Básico passou então a ser dividido da seguinte forma: os anos iniciais, a partir dos seis anos de idade, com cinco anos de duração; e anos finais, com quatro anos de duração.

Os sistemas de ensino têm autonomia para desdobrar o Ensino Básico em ciclos, desde que respeitem a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos efetivos. Desta forma, a intenção de citar a LDB é que, a pesquisa não seja restrita a um só ciclo escolar, 2º ciclo, por exemplo, podendo, no entanto, abranger todos os ciclos que compõem o Ensino

Fundamental a realizar as tarefas aqui elencadas, desde que sejam adaptadas para cada grupo ou série escolar.

A seguir, vamos elencar mais detalhadamente a idade do educando em cada ciclo escolar.

### **1.3 O Ensino Fundamental de nove anos**

A Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) /Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) - lançou em documento os indicativos que constam em lei, que sintetiza uma das prioridades do Ministério da Educação. Desde então, com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração e, assim, incluiu as crianças a partir dos seis anos de idade, o que já era feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há algum tempo.

A nova lei a que estamos nos referindo se constrói conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1: Organização do ensino nove anos**

	<b>Ensino fundamental de 9 anos</b>	<b>Correspondência aproximada em idade</b>	<b>Ensino fundamental de 8 anos</b>
<b>Fundamental I</b>	1º ano	6 anos	-----
	2º ano	7 anos	1ª série
	3º ano	8 anos	2ª série
	4º ano	9 anos	3ª série
	5º ano	10 anos	4ª série
<b>Fundamental II</b>	6º ano	11 anos	5ª série
	7º ano	12 anos	6ª série
	8º ano	13 anos	7ª série
	9º ano	14 anos	8ª série

O objetivo desta lei consiste em ampliar o ensino formal obrigatório. Trata-se de uma estratégia de democratização de acesso à escola, ampliando as oportunidades de aprendizado dos menores para um número maior de crianças. Assim, a Lei aponta duas intenções:

oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2004, p. 14).

Entretanto, para a implantação desse sistema de nove anos, a partir dos seis anos de idade, as escolas devem seguir alguns critérios importantes, que “requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, com garantia de qualidade” (BRASIL, 2004, p. 15), assegurando um processo educativo com base nas suas especificidades do tempo da infância em que a criança se encontra; por

isso, não devemos transferir os conteúdos anteriormente desenvolvidos na 1ª série para crianças do 1º ano, já que elas continuam tendo 6 anos e mantêm as características da cultura infantil. A inclusão de crianças de 6 anos de idade não deverá significar a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série. Destacamos, portanto, a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos para o Ensino Fundamental de nove anos.

O que deve ser assegurado às crianças é uma conexão maior com a educação infantil e uma adaptação da criança de seis anos ao Ensino Fundamental. Para isso, é necessário que o trabalho pedagógico leve em conta a singularidade e as especificidades das ações das crianças. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades de aprender e de brincar, através dos conteúdos que pertencem à Educação Física, estes construídos ao longo do tempo pela humanidade; que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos e que saibamos aprender a lidar com as crianças como crianças coprodutoras e ativas no contexto cultural. A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre esse segmento e a educação infantil, além de diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

O Ministério de Educação recomenda que para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, os jogos, as danças, os contos e as brincadeiras espontâneas sejam instrumentos pedagógicos, respeitando o desenvolvimento da criança. Nesse caso, a alfabetização deve ser entendida como um processo que tem hora para iniciar, mas não para ser concluído.

## 1.4 Educação Física e sua especificidade

Betti e Zuliani (2002) apontam que filósofos, preocupados com a educação integral das crianças e jovens, no século XVIII, fizeram com que a EF integrasse o quadro da educação intelectual e moral (corpo, mente e espírito), para o desenvolvimento pleno da personalidade do educando. Mas, segundo os autores, ainda hoje a visão desta prática é fragmentada. As escolas têm em seu currículo o ensino do português, matemática e ciências, por exemplo, pautadas em áreas com base em um modelo científico há três séculos.

A EF, juntamente com a Educação Artística e a Educação Cívica, não se enquadrou nesses limites e ocupa até hoje um lugar sem destaque no ambiente escolar, vista como uma atividade complementar e isolada nos currículos escolares. Esta atividade complementar, que os autores apontam, trata-se de uma cultura que vem desde a década de 1920, com fins educativos de fora para dentro, ou seja, modelos de ensino de treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas, etc.

Soares (1996) indica a presença da EF no âmbito escolar como uma matéria de ensino que, por sua vez, causa uma benéfica desordem, está provida de uma ordem interna que por consequência cria outra ordem. A autora salienta que para continuar a realização de sua tarefa, a EF precisa mostrar e aprofundar sua especificidade no ambiente escolar, mostrando-se imparcial.

No que concerne a aspectos motores, as crianças e jovens praticam o andar, correr e o saltar quando chegam à escola e não podemos negar que essas ações motoras são atos da vida cotidiana da sociedade que logo foram codificadas ao longo da história em universos de saber: técnico, cultural e

científico. Assim, a autora acredita que o objeto de ensino da EF se dará na codificação destas ações motoras, ficando bem claro em seus dizeres:

O ato de andar será para a ginástica o conjunto de passos como por exemplo o “passo picado”, “cruzado”, “passo valsa”, etc.; o ato de correr será uma prova para o Atletismo como a corrida de velocidade, de meio-fundo, de fundo, com barreiras, etc.; o ato de saltar será o salto com vara, o salto triplo, em extensão, em altura; ou na ginástica o salto sobre o cavalo, o salto grupado, salto afastado, salto carpado, etc (SOARES, 1996, p. 7).

A autora explica também que o ato de arremessar encontrado em diversos esportes e jogos, no passado bem distante, foram executados para outros fins, como forma de ataque e defesa, ou seja, no sentido de sobrevivência do homem. Este ato isolado de executar o arremesso cravou-se no corpo do homem não só como expressão biológica como também a expressão do homem daquele tempo.

As ações corporais representadas pelos jogos, os esportes, o atletismo e a ginástica possuem características especiais e específicas, podendo ser modificáveis pela ciência, pela técnica e o movimento cultural. Essas representações fazem parte do acervo cultural da humanidade, que constituem como objeto de ensino (SOARES, 1996).

Com a criação dos Sistemas Nacionais de Ensino, a ginástica, tal nome substituído por EF, teve lugar como componente obrigatório de ensino. Esses movimentos surgiram nos fins do século XVIII e início do século XIX na Europa.

O quadro 2 de Soares (1996) que virá na sequência, nos mostra o movimento do pensamento e o seu conteúdo pela qual a EF passou.

**Quadro 2: movimento do pensamento da Educação Física, segundo Soares.**

<b>MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>CRONOLOGIA</b>	<b>CONTEÚDO A SER ENSINADO NA ESCOLA</b>
MOVIMENTO GINÁSTICO EUROPEU	SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX	GINÁSTICA QUE COMPREENDIA EXERCÍCIOS MILITARES; JOGOS; DANÇA; ESGRIMA; EQUITAÇÃO; CANTO.
MOVIMENTO ESPORTIVO	AFIRMA-SE A PARTIR DE 1940	ESPORTE - HÁ AQUI UMA HEGEMONIZAÇÃO DO ESPORTE NO CONTEÚDO DE ENSINO.
PSICOMOTRICIDADE	AFIRMA-SE A PARTIR DOS ANOS 70 ATÉ OS DIAS DE HOJE	CONDUTAS MOTORAS
CULTURA CORPORAL CULTURA FÍSICA CULTURA DE MOVIMENTO	TEM INÍCIO NO DECORRER DA DÉCADA DE 80 ATÉ NOSSOS DIAS	GINÁSTICA, ESPORTE, JOGO, DANÇA, LUTAS, CAPOEIRA, ETC.

Os movimentos relacionados à ginástica correspondiam às marchas, corridas, esgrimas, natação, equitação, jogos e lançamentos e distanciavam-se de uma pedagogia de ensino na escola. Esse movimento ficou conhecido como “escolas” ou “métodos de ginástica” no século XIX. No Brasil, dentre os métodos mais conhecidos como o método francês, alemão e sueco, o que teve mais destaque, servindo de modelo nacional para um método de ginástica, foi o francês. Mas, de fato, não foram pensados para serem ensinados em escolas, e os médicos e pedagogos buscaram neles os princípios básicos para elaboração dos conteúdos de ensino no ambiente escolar. Esses conteúdos compreendiam exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares são exemplos

de práticas. Durante todo o século XIX vamos encontrar esta abrangência e diversidade de conteúdos de ensino e, sobretudo, uma clara especificidade (SOARES, 1996).

Nesta época não havia ainda uma ciência de natureza social, ficando assim, as pesquisas científicas responsáveis pelos estudos deste conteúdo ficavam a cargo da natureza física e biológica.

O termo EF, como defende Soares (1996), começou a surgir no final do século XIX, substituindo o termo empregado de ginástica. Desta forma, os conteúdos passaram a ter aspecto de treinamento esportivo, pensados a partir dos gestos laboratoriais. As aulas eram voltadas mais pela fisiologia do que pela pedagogia. Assim, a autora identifica a estruturação das aulas da seguinte maneira:

**1ª parte:** alongamentos, caminhadas, corridas e saltos;

**2ª parte:** exercícios de força, flexibilidade e agilidade;

**3ª parte:** fundamentos básicos de um determinado jogo esportivo com uma volta a calma no final da aula.

Uma das obras que evidencia a presença do treinamento esportivo é a de Auguste Listello. Assim, “mesmo com a predominância de um conteúdo de natureza esportiva, a já chamada EF mantém sua especificidade no interior da instituição escolar” (SOARES, 1996, p. 9).

Esses momentos pelos quais passou a chamada EF, ficaram presentes até a década de 70, quando então algo inédito aconteceu. A EF perde sua especificidade. Chega então o modelo Psicomotricidade, com o propósito de substituir o modelo esportivo e utilizar a EF como um meio para aprender outras

coisas, por exemplo, a matemática e o português, através dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, na “formação integral da criança”. Estes eventos levaram a EF a perder seus conteúdos próprios, passando a ser vista como um meio para outras aprendizagens. Foi neste momento que muitos professores que não eram da área começaram a inferir opiniões a respeito dos conteúdos a serem ensinados na EF. Soares (1996) aponta que muitos professores de EF chegaram ao ponto de ficarem com receio em dizer que sua proposta se valia em ensinar ginástica ou esportes em suas aulas.

Soares (1996) destaca que vários estudiosos mostraram em seus estudos os avanços em relação ao movimento, mas o que aparece como conteúdo de ensino mesmo, constituindo a especificidade, é a Ginástica, o Jogo Esportivo, a Dança, a Luta e outros.

Bracht (1996) marca também seu ponto de vista sobre a especificidade da EF. O autor indica que “a especificidade da EF no campo acadêmico é a de que ela se caracteriza, fundamentalmente, como uma prática pedagógica” (p. 23). Ainda, o autor aponta que vê a EF como uma disciplina específica, um saber próprio cuja tematização ficaria a cargo dela.

De acordo com o autor (Bracht, 1996), diferentes concepções do saber específico da EF foram descritas, a saber:

- a) atividade física, em alguns casos, atividades físico-esportivas e recreativas;
- b) movimento humano ou movimento corporal humano, motricidade humana ou ainda, movimento humano consciente;
- c) cultura corporal de movimento.

Bracht (1996) defende a ideia de conceituar o saber específico da EF como Cultura Corporal de Movimento, esta relacionada na definição de seu conhecimento para sua fundamentação.

Primeiro, o autor aponta que os termos atividade física, bem como exercícios físicos dá uma ideia de que a função da EF como conteúdo voltava-se em aprimorar a aptidão física por meio das atividades físicas, isto pertencente à área biológica. Nesta perspectiva, a EF era vista como um meio para promover a educação integral do aluno. Mas isso se valeu só pelo discurso pedagógico, pois na prática o que acontecia mesmo era desenvolver o físico-motor ou a aptidão física (BRACHT, 1996).

Mais ainda, o autor afirma que com a chegada das concepções de Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e a abordagem da Psicomotricidade, um novo termo foi dado à EF, sendo este concebido como Movimento Humano, com o objetivo de destacar a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, esse termo seria o papel desempenhado da EF. A ideia central é que a EF seja entendida como a educação **do** e **pelo** movimento. Obras relacionadas a esses movimentos têm se destacado com a abordagem desenvolvimentista de Tani, Manoel, Kokubun & Proença (1988), como também a de João Batista Freire, tratando a educação de corpo inteiro, publicada em 1989. A base teórica desse movimento advém da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, uma com ênfase no desenvolvimento motor e outra no desenvolvimento cognitivo através das tarefas motoras. Mas ambas as propostas não superam a perspectiva da psicologia.

Bracht (1996) afirma que ambas nomenclaturas, a que representa a área biológica e a psicologia do desenvolvimento na busca de uma fundamentação de objeto de ensino para a EF,

permitem ver o objeto não como construção social e histórica, e sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política ou ideologicamente, características que marcam também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas (BRACHT, 1996, p. 24).

Ainda, como defende o autor, o termo Cultura Corporal de Movimento seria o objeto da EF. As atividades seriam as mesmas presentes nas concepções anteriores, para além de uma diferença terminológica. Desta forma, “o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela” (p. 24). Este termo possibilita uma especificidade enquanto a cultura estiver presente no mundo simbólico, ou seja, um significado através do movimentar-se humano, conforme destaca:

...trabalhar na EF com o movimentar-se na perspectiva da cultura (cultura corporal de movimento), não basta para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista de educação, mesmo porque, o conceito de cultura pode ser definido em termos social e politicamente conservadores. É preciso, portanto, articular um conceito de cultura que se coadune com os pressupostos sócio filosóficos da educação crítica. (BRACHT, 1996, p. 24)

Para o autor, o conceito de cultura é o padrão de significados, que inclui manifestações onde os indivíduos se comunicam entre si e partilham suas experiências. Portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos.

Bracht (1996) aponta algo muito importante a respeito do objeto da EF valendo-se do conceito de cultura. Diz que o conteúdo substancial da educação

se faz pela cultura, essa cultura que é transmitida através do processo educativo. A seguir vamos ver as concepções defendidas pelo autor a respeito do tema que estamos nos referindo.

### **1.5 A especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento**

A ideia de Bracht (1996) sobre o objeto de ensino da EF ser denominada de Cultura Corporal de Movimento direciona pensamentos acerca da especificidade desse tal objeto. Os saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provêm, por muitas vezes, de disciplinas de caráter teórico-conceitual. O autor entende que diferentemente do saber conceitual, a EF tem demonstrado dois sentidos que se resumem em um saber ligado no saber fazer e outro um saber sobre esta realização corporal.

Como o objeto da EF era a atividade física ou o movimento humano, estas concepções de ambiguidade eram solucionadas através do saber fazer corporal, sendo considerada a totalidade do ser humano, havendo uma polarização: a educação **do** ou **pelo** movimento.

Já trabalhando a partir da ideia da Cultura Corporal de Movimento como objeto da EF, “a questão do saber sobre o movimentar-se do Homem passa a ser incorporado enquanto saber a ser transmitido (não é apenas instrumento do professor)” (BRACHT, 1996, p.25). Isso, segundo o autor, levou num primeiro momento a uma preocupação achando que estava por vir uma substituição do movimentar-se do centro das ações pedagógicas da EF, pelo discurso sobre o

movimento, mas, pelo contrário, esta concepção tem o propósito de uma ação pedagógica relacionada à corporeidade do sentir e do relacionar-se.

Bracht (1996, p. 25). diz que “parece que no fundo está aqui presente a ambiguidade insuperável que radica no nosso estatuto corpóreo. Simultaneamente somos e temos um corpo”. Para ele talvez essa ambiguidade seja a relação natureza-cultura, quando fala de corpo e movimento.

A humanidade passou a produzir conhecimentos de acordo com suas necessidades em determinados ambientes. Assim como em todas as áreas, a EF passou a produzir conhecimentos teórico-práticos específicos, numa dimensão histórica de modo a atender aos interesses e às necessidades de políticas públicas dominantes, ou de grandes grupos privados, ou de determinados grupos comunitários, ou até de segmentos historicamente marginalizados (RESENDE; SOARES, 1996).

Os autores apontam que a aptidão física e os ensinamentos dos esportes foram tomados como proposta de conteúdos a serem ensinados nas escolas, na década de 70, a fim de melhorar a condição física geral e também despertar o desejo da prática de esportes.

Enquanto essa tendência foi imposta no ambiente escolar, outras foram sendo desenvolvidas em contraposição às vertentes anteriores, com suas justificativas.

Algumas considerações acerca da função da escola como função social também foram mencionadas por Resende e Soares (1996). Eles afirmam que a mesma deixou de ser um ambiente favorecedor, o que é de sua função - a de transmitir conhecimentos e habilidades essenciais à formação dos cidadãos. Além disso, os autores fazem uma crítica, dizendo que a escola passou a ter

várias funções complementares, que só agravaram o cumprimento de suas obrigações, como por exemplo: a responsabilidade de alimentar; tratar de doenças; substituir educação familiar e promover festas comemorativas, tendo em vista que são importantes, mas sem descaracterizar a sua função dentro da escola.

Então, como já salientamos, o papel da escola, seja ela particular ou pública, é transmitir conhecimentos ou habilidades aos seus educandos. Por fim, essas concepções são aceitas por aqueles que advogam diferentes visões de mundo. Diante desse quadro, os conhecimentos que advém da escola não podem estar dissociados dos “valores morais, éticos e estéticos, que dão sentido à visão de mundo do professor” (RESENDE; SOARES, 1996, p. 52).

Na ideia dos autores, o mesmo conteúdo pode ter caminhos diferentes, na sua intenção e intervenção. Caso o professor tenha por objetivo o desempenho biomecânico dos movimentos, seus alunos tenderão a limitar seu universo de decisões, críticas e autonomia a questões específicas do âmbito técnico-tático do esporte. Essa conduta poderá reduzir oportunidades dos alunos na resolução de problemas, desenvolver a criticidade bem como a autonomia. Os autores fazem questionamentos, tais como: Afinal, que perspectiva de cidadania tende a ser formada onde o horizonte pedagógico é restrito às noções/experiências técnico/táticas do esporte? Pensem só se os demais professores adotarem este mesmo modelo de ensino no âmbito de suas disciplinas? Que perspectiva de autonomia a escola estará formando?

Para tanto, ficaremos com os dizeres de Resende e Soares a esse respeito:

A grosso modo, a escola deve ser um espaço onde a transmissão de conhecimentos/habilidades signifique sua função essencial,

mas não mecanicamente. Os alunos não vão à escola só para responder às questões formuladas nas provas, alcançar os índices arbitrários propostos para a realização de testes, ou ainda passar no vestibular. À escola cabe garantir a compreensão das noções, dos conhecimentos/habilidades; o domínio e a possibilidade crítico-reflexiva do que fundamenta e justifica o conhecimento/habilidade, bem como o que o faz relacionar o conhecimento transmitido/assimilado com a prática social. A expectativa é que o indivíduo possa operar com os conhecimentos no sentido do seu bem estar, da sua auto realização e da qualidade coletiva de vida. (RESENDE; SOARES, 1996, p. 52)

## **1.6 Abordagens da Educação Física Escolar**

A Educação Física (EF), ao longo de sua história, passou por várias tendências pedagógicas. Essas teorias podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prática, com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos que são específicos da área, em contraposição às vertentes pedagógicas anteriores. Assim, o objetivo deste item é fazer um recorte histórico pelo qual a EF passou. Entretanto, faz-se necessária a apresentação das várias concepções pedagógicas, por coexistirem.

Para elucidar e analisar as diferentes abordagens da EF que trata de conteúdos escolares, a fundamentação deste estudo tem como base a obra de Suraya Cristina Darido, “Educação Física na Escola: questões e reflexões”, publicada em 2003. Assim, iremos nos deter às principais tendências que serão abordadas: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista e Sistêmica, conceituando a seguir, como abordagens complementares, a Psicomotricidade, a Cultural, e, por fim, a de Saúde Renovada. Para tanto, não estamos desconsiderando as demais linhas aqui não elencadas.

### 1.6.1 Abordagem Desenvolvimentista

Conforme Darido (2003b) o modelo desenvolvimentista no Brasil é representado pelos autores Go Tani (1987 e 1988), com colaboração de Edison de Jesus Manoel (1994). A autora salienta que a obra mais conhecida por Tani e colaboradores (1988) é “Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista”, com destaque para David Gallahue e Kevin Connolly como sendo os principais autores, entre outros citados.

A teoria desenvolvimentista baseia-se em abordagens associativas da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, propondo uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos.

Nesta abordagem desenvolvimentista, Tani et al. (1988) procuram direcionar as atividades para alunos de quatro a quatorze anos de idade, com objetivo de uma fundamentação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Física Escolar (EFE), com ênfase no acompanhamento normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora procurando uma estruturação para a EFE.

Entretanto, nesta abordagem é defendida a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da EF, não sendo sua função o desenvolvimento das capacidades que auxiliem na alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora isto possa ocorrer como uma consequência da prática motora. É possível identificar esta tendência no que afirma Tani (1987):

O movimento é reconhecido como sendo o objeto de estudo e aplicação da educação física. Seja qual for a área de atuação, a educação física trabalha com movimentos, e pelo acima exposto é inegável a sua contribuição ao desenvolvimento global do ser humano, desde que estes sejam adequados (TANI, 1987, p. 26).

Diante disso, esta abordagem não busca sanar todos os problemas sociais do País, mas aponta para a relevância da organização e prática de uma aula de EF, que segundo esta abordagem, deve privilegiar a aprendizagem do movimento, sendo este conceituado de habilidade motora.

Nesta abordagem, as habilidades motoras são vistas como um dos conceitos mais importantes. Conforme Tani (2008) as habilidades de uma pessoa mudam ao longo do tempo, desde a concepção até à morte, e é através delas que os seres humanos se adaptam e resolvem seus problemas diários. Assim, constituíram-se para EF e para a área de Desenvolvimento Motor um dos seus conceitos mais significativos. Também, estruturou-se uma outra área, sendo esta relacionada à possibilidade de como os seres humanos aprendem, que se denominou a área de Aprendizagem Motora.

Dentro desse campo de conhecimento, a aula de EF deve proporcionar experiências de movimentos adequados ao nível em que se encontra o aluno, proporcionando atividades diversificadas e complexas, a fim de alcançar a aprendizagem das habilidades.

A partir disso, a área passou por questões relacionadas aos conteúdos adequados ao longo das faixas etárias. Portanto, foi determinado por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994) uma classificação hierárquica dos movimentos, do nascimento até à morte que correspondem na seguinte ordem:

- fase dos movimentos fetais;
- fase dos movimentos espontâneos e reflexos;
- fase dos movimentos rudimentares;
- fase dos movimentos fundamentais;

- fase de combinação de movimentos fundamentais;
  - movimentos culturalmente determinados.
- (MANOEL, 1994, p. 90)

Esses conteúdos devem ser apresentados através de uma ordem de habilidades simples, que correspondem às habilidades básicas que podem ser classificadas em habilidades locomotoras (andar, correr, saltar, saltitar) e manipulativas (arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (girar, flexionar). Os conteúdos que correspondem aos específicos estão relacionados à prática de esportes, bem como atividades industriais.

Para que os movimentos sejam aprendidos nos níveis de aprendizagem até a aquisição de um movimento de um padrão com qualidade, os professores devem ficar atentos quanto ao comportamento dos alunos, com objetivo de verificar em qual nível o mesmo se encontra, sendo o erro tomado como ponto chave para aquisição das habilidades motoras. Para isso, é preciso conhecer bem as habilidades motoras básicas, para posteriormente fazer intervenções para que os erros sejam sanados, de acordo com a faixa etária (DARIDO, 2003a).

No interior destas situações há uma tentativa de fazer corresponder o nível de desenvolvimento motor à idade em que se encontra o aluno. Por exemplo, aos sete anos a criança deve apresentar uma boa parte de habilidades encontradas numa pessoa adulta.

Dentre as inúmeras justificativas desta abordagem no ambiente escolar, ela apresenta algumas limitações ou pouca discussão referente ao contexto sociocultural em que se encontra o aluno, pois o ambiente poderá influenciar em relação à aquisição de habilidades motoras. Sobre esta perspectiva, Darido (2003a) apresenta as seguintes questões reflexivas: será que

as habilidades apresentam o mesmo nível de complexidade em ambientes distintos? Ou será que chutar uma bola não seria mais fácil para os meninos do que rebater, em função da influência da cultura corporal em nosso País? Ampliando as indagações, é possível afirmar que deve ser diferente ensinar a nadar em cidades litorâneas em relação às outras cidades em que não há demandas ou facilitação da convivência com ambientes aquáticos.

### **1.6.2 Abordagem Construtivista-Interacionista**

Ao contrário dos modelos anteriores que visavam o desempenho máximo no ambiente escolar, sem contar com as diferenças individuais, selecionando os mais hábeis para competições esportivas, a abordagem Construtivista-Interacionista é apresentada como opção metodológica nas propostas de EF da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), principalmente no Estado de São Paulo, com colaboração e influência do Professor João Batista Freire.

Baseado nos estudos de Jean Piaget, João Batista Freire publicou em 1989, o livro “Educação de Corpo Inteiro”, contribuindo, assim, para a disseminação das ideias construtivistas nos estabelecimentos de ensino. Na Abordagem Construtivista-Interacionista, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento (FREIRE, 1997).

Uma das principais características desta abordagem é que ela possibilita uma maior integração ampla da proposta pedagógica da EF nos primeiros anos da educação formal. Mas, o que pode ocorrer, é que conteúdos que não correspondem à prática de movimento em si poderiam ser aceitos dentro da organização das aulas, principalmente, aqueles ligados aos conhecimentos verbais linguísticos expressos através da leitura e da escrita ou do âmbito lógico-matemático, representados por operações com números ou mesmo através de raciocínios estruturados. Assim, a EF é vista como um meio para obter outros conhecimentos, desconsiderando sua especificidade, como apresenta Darido (2003b).

Outro ponto importante refere-se ao momento em que a CENP (1990) deixa claro, a partir da perspectiva de estabelecer como meta a construção de um campo de conhecimento, que o objetivo da EF é de “respeitar o universo cultural do aluno, explorar a gama de possibilidades educativas lúdicas e espontâneas e propor tarefas cada vez mais difíceis de forma gradativa com vista na construção do conhecimento” (Darido, 2003a, p. 7).

O que não fica claro nesta concepção se resume a uma pergunta: quais domínios específicos de conhecimento a EF deseja construir através das suas aulas? Se fosse o caso de outras disciplinas, como ocorreu com a abordagem denominada Psicomotricidade, de Jean Le Bouch (1983), a EF se constituiria como um instrumento de auxílio para aprendizagem de outras disciplinas. Para vislumbrar esta possibilidade, não podemos negar ou minimizar a importância da presença da interdisciplinaridade na escola, que é muito apreciada pelos diretores e coordenadores, mas para que isso ocorra a EF deve

mostrar suas finalidades, que é introduzir o aluno na cultura corporal (DARIDO, 2003a).

Por outro lado, Freire (1997) teve o mérito de justificar a presença da EF na escola, considerando o conhecimento que a criança já possui a partir de uma perspectiva de seu desenvolvimento psíquico ou das relações com o panorama infantil, como afirmam Huizinga (2008) e Elkonin (1998), indicando que a mesma é especialista em atividades que tem o jogo e a brincadeira como seus interlocutores com o mundo. Diante disso, a EF é uma disciplina que deve resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos, sendo: os jogos de regras, de rua, rodas cantadas, entre outras. A proposta construtivista tem o mérito de propor alternativas aos métodos diretivos, alicerçados na prática da EF.

Nesta proposta, o jogo é privilegiado como sendo “um instrumento pedagógico”, ou seja, o principal modo/meio de ensinar. Logo, enquanto a criança brinca, ela aprende num ambiente lúdico e prazeroso.

### **1.6.3 Abordagem Sistêmica**

A abordagem Sistêmica foi proposta por Mauro Betti em seu livro intitulado “Educação Física e Sociedade”, publicado em 1991. Sua ideia é apoiada nas teorias de sistemas de Bertalanffy e Koestler, tendo como áreas básicas de conhecimento a sociologia e a filosofia (DARIDO, 2003b).

O autor postula o entendimento da Educação Física Escolar (EFE) como um sistema hierárquico aberto que, ao mesmo tempo sofre influências sociais, como também as provoca. Nesta abordagem, a preocupação é com a garantia de sua especificidade, considerando corpo/movimento como meio e fim

da EFE. De tal forma que para o alcance da especificidade do entendimento da EF como uma área de conhecimento que produz intervenções sistêmicas a partir do conceito base do movimento humano, é preciso integrar o aluno tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio no mundo da cultura física. Esse panorama cultural é representado pelos jogos, esportes - entendidos como modalidades esportivas, danças, ginásticas, entre outros. Esta visão não se restringe somente ao ensino das habilidades motoras, embora isso seja um dos muitos possíveis objetivos, onde o aluno, posteriormente, possa usufruir, produzir, reproduzir e transformar as formas possíveis vivenciadas em outros tipos de experiências e condutas pessoais em sua vida (BETTI, 1992).

Através das vivências das atividades motoras, busca-se, como ponto importante para esta abordagem, a participação de todos os alunos nas aulas, apontado por Betti (1991) como princípio da não exclusão, garantindo, assim, o acesso de todos os alunos nas aulas de EF.

Outro ponto importante desta abordagem é o princípio da diversidade. Nesta, é preciso que as aulas de EF sejam oferecidas de forma diversificada, não oferecendo um só determinado conteúdo, por exemplo, o esporte. Ou ainda que se o conteúdo escolhido seja o esporte, que se vivenciem diferentes modalidades esportivas. Garantir a diversidade como um princípio é proporcionar vivências nas atividades esportivas, atividades rítmicas e expressivas vinculadas à dança e atividades da ginástica. A importância da aprendizagem de conteúdos diversos está vinculada ao uso do tempo livre de lazer, oportunizando o alcance da cidadania.

### **1.6.4 Abordagem da Psicomotricidade**

A corrente educativa em psicomotricidade surge em decorrência das definições insuficientes encontradas na EF que, por sua vez, não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo. A abordagem denominada psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado e organizado que surge ainda na década de 70 e, fundamentado na contraposição aos modelos educacionais vigentes na época, ganha destaque no início da década de 80 em crítica ao modelo esportivo e às dificuldades encontradas na EF em corresponder às necessidades de uma educação real do corpo (DARIDO, 2003b).

O principal autor propositor deste modelo é Jean Le Bouch com suas publicações, dentre elas a obra “A educação pelo movimento”, publicada em francês em 1966.

A abordagem da psicomotricidade pode ser indicada para diversas áreas: para psicólogos, neurologistas, psiquiatras, professores e orientadores educacionais. No trato pedagógico, ligada à EF, a intenção desta abordagem está relacionada diretamente ao desenvolvimento integral do aluno, ligado ao ato de aprender através dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, valorizando o conhecimento de origem psicológica (DARIDO, 2003a).

A autora salienta ainda que a ação educativa deve partir da atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, valorizando os movimentos espontâneos da criança, favorecendo, assim, a gênese da imagem corporal, núcleo central da personalidade.

A educação psicomotora refere-se à formação de base indispensável a toda a criança, seja ela normal ou com necessidades especiais e responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta a possibilidade da criança ajudar sua afetividade a se expandir e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano (DARIDO, 2003a, p. 14).

É possível observar a psicomotricidade como disciplina em algumas áreas de graduação bem como algumas associações que agregam especialistas em psicomotricidade.

### **1.6.5 Abordagem Cultural**

A abordagem denominada Cultural foi elaborada por Jocimar Daolio em crítica ao modelo biológico que esteve ou ainda está presente nos processos educacionais da Educação Física Escolar (EFE). Entende-se que esta abordagem considera o corpo humano universal por possuir os mesmos componentes, formado por um conjunto de ossos, músculos e articulações. Desta forma, considerar o corpo somente biológico pressupõe “que o corpo responderá sempre da mesma forma, porque os homens possuem corpos muito semelhantes. Isso talvez explique a padronização das aulas de Educação Física (EF)” (DAOLIO, 1996, p. 41). Para tanto, o autor buscou apoio nos estudos da antropologia de Clifford Geertz e Marcel Mauss, que definiram, na década de 30, técnicas corporais de como cada sociedade se comporta, mostrando que os gestos e movimentos são técnicas próprias da cultura, que passam de geração para geração (DARIDO, 2003a).

Segundo Darido (2003a) com este conceito abre-se uma vasta discussão sobre a evolução da cultura dos primatas até o surgimento dos *Homo Sapiens*. Ademais, o autor buscou ampliar as técnicas corporais na EFE, tendo concluído que:

Se todo movimento corporal é considerado um gesto técnico, não é possível atribuir valores para esta técnica, a não ser dentro de um contexto específico. Assim, não devem existir técnicas melhores ou piores. [...] toda técnica é cultural, porque é fruto de uma aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado histórico. (DARIDO, 2003a, p.16).

Ainda sobre a abordagem Cultural, Darido (2003a) aponta que há muito tempo a EF, através de suas abordagens, buscou estabelecer modelos de rendimento no esporte, desconsiderando as diferenças técnicas culturais dos alunos. Salaria também que o professor de EF está inserido num contexto rico em representações culturais sobre o mundo, corpo e a escola, e que a prática pedagógica só será modificada quando o professor compreender esse universo.

Com base nisso, o professor, como ponto de partida para a prática da EF, deve dar importância ao repertório cultural que o aluno traz para a escola, procurando entender os homens a partir de suas diferenças, “uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural, e não existe técnica melhor ou mais correta”, como afirma Darido (2003a, p. 17) sobre a abordagem Cultural, podendo ser um instrumento indispensável na prática da EF.

### **1.6.6 Abordagem Biológica Renovada**

A concepção biológica da EF denominada Abordagem Biológica Renovada possui como maior propósito redefinir o papel dos programas de

Educação Física Escolar (EFE) como meio de promoção da saúde. Centrada na aptidão física relacionada à saúde, esta abordagem possui objetivos de informar, mudar atitudes e promover exercícios regulares para a aptidão física e a saúde (NAHAS, 1997).

Destina-se mais ao Ensino Médio, portanto para adolescentes, tendo a preocupação de levar os educandos a perpetuarem um estilo de vida ativo, tornando-os independentes. Para tanto, não importa o potencial genético ou grau de habilidades motoras, o programa deve ser para todos os alunos, priorizando aqueles que mais necessitem (os que possuem maiores dificuldades, ao contrário das abordagens mecanicistas que tendem a homogeneizar todos os “corpos”, pois não se trata da formação de atletas, mas de buscar melhores condições de saúde). Deve-se dar fundamentação conceitual seguida de diversificação de atividades práticas, discutir textos e integrar esses temas com atividades práticas, dar significado à prática para um auxílio na escolha dos hábitos de vida ativos quando adultos.

Como na abordagem desenvolvimentista, pensa-se num planejamento sequencial e progressivo, priorizando-se alguns objetivos especificamente, e não a integralidade do desenvolvimento humano.

Quanto à avaliação, podem ser feitos testes de aptidão física, mas que sejam destinados a diagnosticar deficiências e avaliar o processo individual, evitando-se a comparação entre os alunos ou servir para atribuição de notas, pois um teste de aptidão física não avalia questões subjetivas e voltadas para aspectos emocionais, cognitivos ou sociais, como se o aluno é participativo, interessado e se tem consciência corporal, por exemplo.

Em estudos desenvolvidos por Guedes & Guedes (1997), percebeu-se a predominância das modalidades esportivas nos programas de EF, que tinham por objetivo alcançarem adaptações fisiológicas e levarem os alunos mais tarde a se tornarem ativos fisicamente. No entanto, os autores afirmam que:

... as possibilidades de levar as crianças e os adolescentes a se tornarem adultos ativos fisicamente mediante a prática de esportes, poderá ser remota em razão desses não conseguirem apresentar as mesmas facilidades quanto ao domínio das habilidades específicas exigidas em sua prática, diminuindo desse modo, o nível de interesse por esse tipo de atividade física... (GUEDES & GUEDES, 1997, p. 56).

Tais autores apontam também para a importância de se alcançar níveis mais elevados de aptidão física relacionada à saúde. Porém, há de se questionar: como isso será possível possuindo duas ou no máximo três aulas de EF por semana, num período de cinquenta minutos? Há que se notar que, na verdade, esse tempo é mais reduzido, visto que o professor necessita de tempo para administrar assuntos burocráticos, organizar as atividades e os alunos, e de acordo com a disponibilidade de materiais, acaba havendo um período de transição da participação dos alunos. Na EFE, mediante a organização temporal disponível para que o professor articule sua aula aos seus deveres burocráticos e às possíveis variáveis que podem ocorrer, torna-se difícil atingir níveis elevados de aptidão física.

A função da EF é oferecer aos alunos todas as possibilidades de conhecimento e de vivências corporais quanto forem possíveis. Os alunos devem ser conscientizados quanto aos seus limites corporais, para que possam dar continuidade à prática da atividade física que lhe convier, para além dos muros da escola, em seu meio de convivência social, assim como as demais disciplinas escolares o fazem.

## **1.7 Uma análise crítica às abordagens pedagógicas da Educação Física**

Através destas abordagens que acabamos de elencar, percebemos que a Educação Física Escolar (EFE) vem sendo alvo de inúmeras discussões e reflexões acerca de seu trato pedagógico. Não só várias abordagens surgiram desde o final da década de 80, que atingiram o auge na década de 90, e estão fortemente presentes, como também diversos trabalhos acadêmicos foram feitos, marcados por debates e defesas de ideias. Estas abordagens resultaram da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas, filosóficas, essencialmente das ciências humanas, enfim.

Assim, não podemos negar que estas abordagens, muitas vezes divergentes, apresentam importantes avanços em relação à área. As abordagens às quais estamos nos referindo são: desenvolvimentista, construtivista-interacionista, psicomotricidade, sistêmica, cultural e biológica renovada. Para tanto, não estamos desconsiderando as demais abordagens aqui não elencadas.

Para a abordagem desenvolvimentista, podemos afirmar que a mesma tem sua relevância, demonstrada pela ênfase na aprendizagem do movimento e desenvolvimento das habilidades motoras através da interação, no aumento da diversidade e da complexidade de movimentos, oferecendo experiências em uma visão tomada como etapas de desenvolvimento e aprendizagem para crianças de quatro a quatorze anos. Outra relevância se faz em oferecer experiências de movimento adequado ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, onde será possível ao aluno aumentar suas possibilidades de participação nas aulas de EF. Dito isto, discordamos, se compararmos outras abordagens, quando os autores

relatam que os movimentos devem ser observados para que o professor possa tomar ações quanto à aprendizagem de movimentos dos alunos. Isso nos remete a entender este lugar de aprendizagem mediante uma limitada discussão sobre a influência do contexto sociocultural no qual o aluno está inserido e que está posto como pano de fundo da aquisição das habilidades motoras. A partir da análise e entendimento de outras abordagens, é possível entender que a aprendizagem de cada aluno deve ocorrer de forma espontânea, sem a necessidade de observações a fundo, pois ela ocorre em momentos diferentes em uma turma de 25 alunos, em comparação a uma turma de 35 alunos, por exemplo.

Quanto às abordagens construtivista-interacionista e psicomotricidade, é inegável seu valor e presença nos estabelecimentos educacionais. Para área de EFE, a abordagem construtivista foi essencial ao dar ênfase à cultura popular, ao jogo e ao lúdico, possibilitando maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada no início da Educação Básica. Mas entendemos que esta abordagem é limitada, por estar ligada ao fato de utilizar o movimento para facilitar a aprendizagem de outras disciplinas, como o português e a matemática, por exemplo, não considerando a especificidade do objeto que estaria em torno do eixo corpo-e-movimento. Já a denominada psicomotricidade, está voltada ao desenvolvimento integral do aluno, através dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Teve destaque também em possibilitar uma maior integração com a proposta pedagógica da escola. Mas o que era para ser uma solução representou o abandono do que era específico da EF, como os jogos, esportes, danças e ginástica.

Podemos citar dois elementos importantes na abordagem sistêmica. Um alicerça-se nos princípios da não exclusão nas aulas de EF, como também o

princípio da diversidade do mundo de movimento, não oferecendo um só determinado conteúdo, como seria, por exemplo, o esporte. A importância da experimentação dos movimentos também é uma característica marcante para esta abordagem.

Para a abordagem cultural, é preciso considerar sua denominação, pois trabalha com conteúdos nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e movimento. Ademais, é preciso notar que, hoje, os professores não se restringem a ficar com aulas que abrangem somente um material, como, por exemplo, a bola. Portanto, seria importante salientar que a EF deve, sim, integrar o aluno na cultura corporal de movimento, mas de uma forma completa, transmitir conhecimentos sobre a saúde, as várias modalidades esportivas, jogos, danças e ginástica, adaptando o conteúdo das aulas à individualidade de cada aprendiz e integrando-o à fase de desenvolvimento em que estes se encontram.

A abordagem denominada biológica renovada tem por paradigma a aptidão física relacionada à saúde e por objetivos informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios no ensino formal. Esta proposta se limita pela razão de estar focada somente para o Ensino Médio. Entendemos que uma proposta pedagógica em aulas de EFE voltada para o desenvolvimento da saúde deve avançar em todos os níveis de ensino a partir da educação infantil, passando para o Ensino Fundamental e Médio. Suas atividades devem estar adaptadas para cada nível escolar, enfatizando o processo de vivências de diferentes atividades físicas, incorporando os princípios da inclusão como também explicitando seus benefícios.

Apesar da importância histórica e pedagógica das abordagens citadas acima, que possuem características próprias, e claro, sua relevância, elas não

conseguiram, efetivamente, dar conta de oferecer aulas 'possíveis' de EF centrada no aluno, e que pudessem assim colaborar para o atendimento aos objetivos previamente propostos para uma EF que estivesse para além dos aspectos corporais propriamente ditos, configurando-se como educação da pessoa. Desta forma, esta lacuna oferece espaços para criação a partir de ideias e oferecimento de novas práticas e conteúdos em aulas de EF, pautadas por uma visão pedagógica avançada a partir da aplicação de estratégias desafiadoras. Em suma, um modelo voltado para aulas de EF para o Ensino Básico permite abarcar conteúdos na forma de vivências, respeitando a faixa etária dos alunos com atividades diversificadas, inovadoras, estimulantes, interessantes e prazerosas.

## **CAPÍTULO II**

### **2.1 *PROBLEM-BASED LEARNING (PBL)* – aprendizagem baseada em problema**

O objetivo deste capítulo é compor a fundamentação para problematizar aulas em Educação Física Escolar a partir dos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas, ou *Problem-Based Learning (PBL)*, como é mundialmente conhecida.

#### **2.1.1 Breve histórico da Aprendizagem Baseada em Problemas**

O PBL originou-se na escola de medicina da Universidade McMaster, Ontário, no Canadá, em 1969. Nesta instituição, a escola de Medicina substituiu as aulas tradicionais, já no primeiro ano do curso básico de ciências, por atividades que começavam com a apresentação de casos de pacientes, como problemas a serem resolvidos (RIBEIRO, 2005). O objetivo da universidade era garantir aos alunos “os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e a conduta profissional de forma significativa e em um contexto realista” proporcionando uma melhor formação profissional (DEELMAN & HOEBERIGS, 2009, p. 81).

Para Ribeiro (2005), a implementação do PBL na Universidade McMaster veio em resposta à insatisfação dos alunos acerca dos conteúdos e conhecimentos percebidos como irrelevantes à prática médica.

De acordo com Casale (2013) algumas instituições e pesquisadores buscam referências para aplicação do método PBL em Howard Barrows,

considerado como precursor na pesquisa e implementação sobre o PBL. Barrows (1996) define que o método educacional PBL faz uso de problemas da vida real como ponto inicial para estimular a construção de novos conhecimentos, estes centrados no aluno. Assim, o PBL enfatiza a aprendizagem em vez da instrução diretiva e imposta pelo professor, permitindo que o aluno aprenda a partir de um problema real ou simulado, interagindo com seus pares, buscando informações e formulando hipóteses.

Atualmente, o PBL vem sendo praticado em diversas universidades do mundo, assim como no Brasil, não apenas na área da saúde, mas também em outras áreas, como na Pedagogia.

Ribeiro (2008a) aponta que o PBL não é um mero conjunto de técnicas de solução de problemas, como também não é um processo de resolução de problemas teóricos ou experimentais por meio da aplicação de teoria, e não se resume a uma atividade de pesquisa bibliográfica. Sobretudo, o PBL não deveria ser visto como uma receita pronta a ser implantada indiscriminadamente; é uma metodologia específica de contexto. O autor defende que esta abordagem não é oposta ao ensino tradicional. Assim, define que o PBL é:

uma metodologia de ensino e aprendizagem que utiliza problemas – coerentes para com a futura atuação dos alunos como profissionais e cidadãos – para iniciar, focar e motivar a aprendizagem dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais objetivados (RIBEIRO, 2008a, p. 24).

Outra definição do que é o PBL nos auxilia a encontrar um eixo de princípios pedagógicos para o entendimento dessa maneira de ensinar. Nas concepções de Bridges, outro autor que trata do assunto, o PBL é:

uma estratégia instrucional que organiza conhecimento em torno de problemas administrativos, em vez de disciplinas. Há duas versões principais do PBL: estímulo-problema e aprendizagem centrada no aluno. Em ambas as versões, os alunos trabalham

sobre os problemas como membros de uma equipe de projeto.  
(BRIDGES, 1992, p. 20)

Sousa (2011) afirma que o PBL é uma metodologia centrada no aluno, que deixa de ser o receptor passivo do conhecimento e passa a ser o agente principal responsável por seu aprendizado. No PBL o professor tem como função de facilitador na construção do conhecimento e não de centralizador do saber.

A partir das afirmativas e definições dos autores, entende-se que o PBL tem como norteadores em sua organização metodológica o espírito investigativo despertado pelos problemas pertinentes a um âmbito de conhecimento, que conta com as habilidades interpessoais para buscar soluções para os problemas apresentados em um projeto de ensino-aprendizagem.

### **2.1.2 Fundamentos da Aprendizagem Baseada em Problemas**

Os princípios que formam as bases do PBL parecem derivar das teorias de Ausubel, Bruner, John Dewey, Jean Piaget, Carl Rogers e Paulo Freire, através dos pressupostos referentes à motivação epistêmica, à metacognição, à construção do conhecimento e à interação social. O PBL fundamenta-se em princípios educacionais e em resultados da pesquisa em ciência cognitiva, os quais mostram que a aprendizagem faz parte de um processo de construção de conhecimentos, distante de um processo de recepção passiva e do acumular de informações. Assim, para que as informações se tornem conhecimento é preciso ativar conceitos e estruturas cognitivas existentes a respeito do assunto (RIBEIRO, 2008b).

Schmidt (1983, p. 11) define o PBL como um “método de ensino que fornece aos alunos conhecimentos adequados para a resolução de problemas”. Neste método, o problema é utilizado para iniciar o processo de ensino aprendizagem e integrar com os eventos da vida real.

Assim, os autores parecem encontrar uma fundamentação para o PBL na premissa da psicologia cognitiva, onde a aprendizagem não é um processo de recepção, mas de construção de novos conhecimentos. Ademais, o PBL como um método de aprendizagem, estaria pautado na premissa de que o conhecimento prévio com relação a um assunto novo determina novos conhecimentos, ou seja, aquisição de conhecimentos.

O PBL é centrado no aluno, em perspectiva diferente do que a tradicional, que centra o processo no conhecimento a ser transmitido ou no professor. É uma metodologia de ensino e aprendizagem em que um problema, uma pergunta, um enigma é apresentado para construir uma nova aprendizagem e, para que se possa chegar a uma resolução de um determinado problema, é preciso partir dos conhecimentos prévios e construir ideias. Assim, durante o processo, pode-se desenvolver um inventário do que já se sabe e do que é necessário saber para chegar a uma solução. Desta forma, no PBL o aluno examina e experimenta o que já sabe, descobre o que precisa para aprender, desenvolve suas habilidades para alcançar níveis de desempenho em equipe (SPENCE, 2001, apud MARTINS, 2013).

### 2.1.3 Os objetivos educacionais da Aprendizagem Baseada em Problemas

Martins (2013) apresenta a proposta de pesquisadores como Duch, Groh e Allen (2001), na qual os objetivos do PBL se representam da seguinte forma:

- Desenvolver a capacidade de analisar e resolver problemas complexos e reais;
- Utilizar os recursos educativos/ pedagógicos da aprendizagem;
- Trabalhar em pequenos grupos de forma cooperativa;
- Demonstrar habilidades comunicacionais;

Em seu formato original (o currículo), os objetivos educacionais do PBL apontados por Ribeiro (2010) e Hadgraft e Holecek (1995), contemplam:

- Aprendizagem ativa: por meio de perguntas e buscas de respostas;
- Aprendizagem integrada: para solucionar o problema faz-se necessário utilizar os conhecimentos de mundo e das experiências vivenciadas (interdisciplinaridade);
- Aprendizagem cumulativa: evolução gradual de problemas mais simples até os mais complexos;
- Aprendizagem para a compreensão: retenção de informações para praticar novamente o que foi aprendido.  
(RIBEIRO, 2010, p.25 e HADGRAFT; HOLECEK, 1995, p. 8)

Transportando esses apontamentos para a área específica e de interesse deste estudo, é possível afirmar que essas contribuições acerca do ensino através do método PBL apontado por Hadgraft e Holecek (1995, apud Ribeiro, 2005) seriam capazes de atender outras áreas de conhecimento, como a de educação, sendo essenciais para a vida do profissional de Educação Física Escolar, como possibilidade de trabalhar os jogos na forma de situação-problema.

### 2.1.4 Caracterização da Aprendizagem Baseada em Problemas

Como já foi abordado anteriormente, o processo do PBL se inicia com a apresentação de um determinado problema aos alunos no início da aula. A finalidade do problema é fazer, então, com que os mesmos utilizem os conhecimentos prévios para que cheguem a uma resolução. Dentre dessas situações, o PBL tem suas próprias características, para que seja reconhecido como tal.

Podemos iniciar com as contribuições de Barrows (1996), que apresenta seis características, a saber:

1. A aprendizagem é centrada no aluno: os estudantes são responsáveis pela sua própria aprendizagem, identificam o que eles precisam saber para entender melhor o problema;
2. A aprendizagem ocorre em pequenos grupos de alunos: os grupos são compostos por cinco a nove estudantes e sob a orientação de um tutor;
3. Os professores são facilitadores ou guias: são pessoas que não ministram aulas expositivas e não passam informações conceituais aos alunos, eles não informam os mesmos se os pensamentos estão certos ou errados, e não dizem se precisam ler ou estudar. É utilizada a comunicação metacognitiva. O tutor questiona os alunos sobre coisas que eles devem estar se perguntando para melhor compreender e gerenciar o problema;
4. Os problemas direcionam e estimulam a aprendizagem: os problemas representam um desafio que os alunos encontram na prática o que fornece motivação para a aprendizagem;
5. Os problemas são um veículo para o desenvolvimento da prática profissional: os problemas devem ser representados da mesma forma em que ocorrem no mundo real, os mesmos são utilizados como uma ferramenta para que os alunos alcancem os conhecimentos necessários e desenvolvam as habilidades necessárias para a resolução dos problemas e;
6. As novas informações são adquiridas por meio da aprendizagem autônoma: os alunos devem aprender a partir do seu conhecimento de mundo e experiências acumuladas. Durante a aprendizagem autodirigida, os alunos trabalham em conjunto, discutem, comparam, analisam e debatem o que aprenderam. (BARROWS, 1996, p. 5-6)

Sousa (2011) afirma que existem diversas maneiras pelas quais o PBL pode ser realizado. Uma delas é o referencial de Deelman e Hoeberlgs (2009) dos

“sete passos” proposto pela Universidade de Maastricht, desde sua criação nos anos 70. Eles propõem que, ao receber a situação-problema, o grupo busque solucioná-lo seguindo sete etapas:

1. Leitura da situação-problema e esclarecimento de termos desconhecidos;
2. Identificação do problema proposto pelo enunciado;
3. Discussão do problema e formulação de hipóteses para resolvê-lo;
4. Resumo das hipóteses;
5. Formulação dos objetivos de aprendizagem. Com base nos conhecimentos prévios são identificados os assuntos que devem ser estudados para a resolução do problema;
6. Estudo autônomo dos assuntos levantados no passo anterior;
7. Retorno ao grupo tutorial para discutir novamente o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo autônomo. (DEELMAN; HOEBERLGS, 2009 p.84 e SOUSA, 2011, p. 28)

Os sete passos do PBL citados acima incluem duas fases: na primeira, a discussão é focada na identificação do problema e elaboração de hipóteses para solucioná-lo. Na segunda, os conhecimentos prévios são confrontados com as informações que os alunos buscaram de forma autônoma, cujo processo é denominado em pensar sobre o pensar. De volta ao grupo tutorial, o problema é discutido novamente e as informações são integradas para resolver o problema (BERBEL, 1998, apud SOUSA, 2011).

Estes formatos foram criados a partir do modelo tradicional para ser aplicado em outras áreas. Ribeiro (2005; 2008) afirma que a implantação do PBL pode variar, isto é, pode ser apresentada em diferentes formatos, a saber:

**Formato Original:** pode ser aplicado em todo o currículo (como foi originalmente concebida);

**Modelo Híbrido:** o currículo tem um componente curricular central no qual problemas/projetos são trabalhados por grupos de alunos facilitados por tutores. Este núcleo de problemas é informado por componentes curriculares que lhe dão suporte cabendo aos docentes a escolha da melhor metodologia para ensinar seus conteúdos, inclusive com aulas expositivas;

**Formato Parcial:** neste caso, um conjunto de problemas é utilizado para introduzir, estruturar e aprofundar os conteúdos deste componente em uma ou mais disciplinas em um currículo

convencional. Os conteúdos dos demais componentes são trabalhados separadamente, empregando-se metodologias convencionais e desvinculados dos problemas apresentados no componente PBL e;

**Formato Pontual:** problemas são utilizados dentro de um componente curricular trabalhado convencionalmente (aulas expositivas) quando o professor deseja aprofundar um determinado assunto ou integrar os conceitos vistos até então. (RIBEIRO, 2005, p.40-41; 2008, p. 25)

Ribeiro (2008) acredita que esses formatos não reduziram a autenticidade do formato original (McMaster):

É desnecessário dizer que os ganhos atribuídos a esta metodologia podem decrescer ou ser invalidados à medida que o modelo implantado se afasta do formato original (McMaster). De qualquer maneira, para ser considerado PBL um formato deve contemplar alguns elementos principais, a saber: a) um problema da vida real sempre precede a discussão da teoria; b) demanda um processo formal de solução de problemas; c) a resolução do problema envolve o trabalho dos alunos em grupo; d) implica o estudo autorregulado e autônomo dos alunos; e) idealmente favorece a integração de conhecimentos. (RIBEIRO, 2008, p. 26)

O modelo híbrido explicitado acima vem com destaque na aprendizagem através da formação de grupos, estes observados pelos chamados tutores ou orientadores.

Segundo Armstrong (1997), a intenção deste modelo vem inovar o processo pedagógico em aumentar a aprendizagem ativa e diminuir a experiência do tipo de aprendizagem passiva dos alunos que, por sua vez, predomina com as aulas expositivas.

Para a autora, a escola de Medicina de Harvard, em seu processo educacional do curso, define sua estrutura pedagógica em três grandes níveis de objetivos pedagógicos centrados nos alunos, que correspondem à aquisição de habilidades, conhecimentos e sensibilidade: o processo de conhecimentos significa uma ampla, profunda e flexível familiaridade com os materiais intelectuais da profissão; as habilidades, que exigirão uma renovação ao longo da

aprendizagem; e a sensibilidade, que se refere à ética e abertura ao mundo do paciente.

O processo para o modelo híbrido se fez através de planejamento e execução, aonde membros do corpo docente chegaram a um consenso sobre o programa de aprendizagem baseado em problemas que será mediado pelos tutores ou orientadores, e têm a incumbência de apresentar um determinado problema a pequenos grupos de alunos, através de textos e discussões de casos médicos, para que os mesmos cheguem aos seus próprios conceitos básicos.

Para adotar esse modelo híbrido fez-se necessário acomodar uma variedade de estilos de aprendizagem, assim como forte sentimento para a retenção de palestras, laboratórios e conferências, juntamente com a implementação de pequenos tutoriais de discussão. Por isso, substituir todas as palestras com grupos de discussão ou tutoriais seria apenas substituir um desequilibrado sistema por outro. Assim, o modelo híbrido, portanto, incorpora uma variedade de estratégias de ensino em torno de um núcleo de aprendizagem dirigido ao aluno.

Como característica deste modelo, há um aumento de aulas que abrange a formação de grupos para discussões, como também a utilização de palestras. Estas palestras são identificadas pelos tutores e são oferecidas bem diferentemente do modelo tradicional, com menos horas de apresentação. Tal modelo utiliza as palestras como atividade multidisciplinar, para enfatizar conceitos-chave, assimilar conceitos novos ou conceitos difíceis para aquisição de novos conhecimentos.

### 2.1.5 Os elementos na Aprendizagem Baseada em Problemas

O processo de ensino-aprendizagem no PBL se faz por três elementos: o problema, o aluno e o professor.

Carlini (2006) aponta que o problema é o ponto central do PBL. Ele deve motivar e estimular os alunos tanto no estudo individual quanto em grupos, em busca da resolução do problema imposto anteriormente pelo professor.

Ribeiro (2005) também contribui acerca da importância do elemento problema. Para o autor, diferentemente das abordagens convencionais, um problema no PBL é de fim aberto, ou seja, não composto por uma única solução, mas de várias soluções. Ademais, deve ter um grau de complexidade compatível com os conhecimentos prévios dos alunos, como também, na medida do possível, ter informações insuficientes e perguntas não respondidas: os alunos não devem ter todas as informações para uma solução. Assim, como afirma Ribeiro (2005), os alunos terão uma maior oportunidade de buscar conhecimentos ou informações para a resolução do problema.

Para Martins (2013), os problemas no PBL “referem-se aos materiais didáticos apresentados aos alunos que desencadeiam o processo de aprendizagem” (p. 81) e, ainda, estes processos têm como finalidade motivar os alunos a adquirirem novos conhecimentos. Além disso, o autor apresenta cinco características de um bom problema no PBL, com base nos estudos de Duch (2001). Para ele, essas características na elaboração de um bom problema no PBL são:

- Combinar com o interesse dos alunos;
- Exigir que o aluno adote uma decisão;

- Ser complexo para que se manifeste a cooperação de todos;
- Não ser limitado a uma única resposta e;
- O problema deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Sousa (2011) aponta que um problema deriva de uma situação incerta que se forma na estrutura cognitiva de um indivíduo, levando-o a uma inquietação, um desequilíbrio que o induz a elaborar ideias. Segundo o autor, apoiado nos estudos de Dewey (1959b), o problema pode ser elaborado em situações de forma simulada ou real. No tipo de elaboração que se refere à forma simulada, os problemas têm apenas por objetivo instruir sobre algum ponto do programa escolar, que o professor elabora para fins de aprovação do aluno. Neste, a experiência do aluno não é relevante. Um problema real, por sua vez, apresenta-se naturalmente em alguma situação da experiência pessoal do aprendiz, desperta sua observação e provoca a experimentação fora da escola, porque é legitimado pelo aluno como seu próprio problema.

Outro elemento importante a respeito do PBL é o aluno. Neste método, ele é o principal agente para construir seu próprio conhecimento. Eles trabalham em grupos formados de cinco a nove membros e obtêm as informações necessárias, compreendem novos conceitos e princípios, e desenvolvem novas habilidades necessárias para resolver o problema proposto pelo professor (MARTINS, 2013).

Ribeiro (2005) aponta também que no método PBL a aprendizagem é centrada no aluno, e que as oportunidades devem ser relevantes, em que os objetivos, ao menos parcialmente, sejam determinados pelos próprios alunos. Mas, para esta responsabilidade delegada aos alunos, os mesmos devem seguir objetivamente as seguintes tarefas:

- Explorar o problema e levantar hipóteses;
- Identificar o que já sabem e o que precisam saber;
- Estabelecer metas e objetivos;
- Ter em conta a responsabilidade para o estudo autônomo e compartilhar saberes com o grupo;
- Aplicar conhecimentos para a resolução do problema e refletir sobre o método utilizado.

Por fim, temos o professor como integrante do cenário de elementos do método PBL como um importante agente. Martins (2013) aponta que neste método, o professor assume um novo papel no processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado a função de transmissor de conhecimentos para facilitador ou tutor do desenvolvimento do conhecimento cognitivo e das habilidades dos alunos. Como tutor, o professor assume a função de fomentar atividades reflexivas que permitem aos alunos identificar suas próprias necessidades de aprendizagem.

Ribeiro (2005) diz que esse novo papel de professor-transmissor para orientador, tutor e co-aprendiz, na construção de conhecimento tem por objetivo interagir com os alunos no nível metacognitivo, através de indagações sobre os raciocínios superficiais dos alunos. Assim, a orientação e/ou tutoria é a habilidade principal do professor no PBL. A conduta pedagógica torna-se não-diretiva.

Sousa (2011) cita um exemplo de um aluno desconhecedor do método PBL. A princípio, logo chamará sua atenção, no modo como a sala de aula está organizada, como também a metodologia adotada pelo professor. Neste modelo, a cena vista pelo observador seria a de formações de grupos debatendo algum assunto. Nesse cenário, o professor, agora concebido como orientador, “estará

transitando entre os grupos possibilitando-lhes uma 'voz' que os levarão a uma reflexão constante na aquisição do conhecimento” (Sousa, p. 44).

Assim, os alunos aprendem de forma colaborativa com os membros do seu grupo como também percebem que é necessária a participação de todos para atingir o sucesso. Além disso, o método PBL exige do aluno a tomada de decisão sobre como e o que aprender.

No PBL, o professor estabelece uma estrutura na qual os alunos geram suas próprias ideias e problemas, a saber:

- Elaborar ideias ao receberem um problema para chegarem a uma possível solução;
  - Registrar seus conhecimentos prévios. Nessa ação, todos do grupo participam com o conhecimento anterior que já possuem acerca do problema;
  - Registrar as questões que devem ser investigadas para uma solução e as estratégias para realizar a investigação, e
  - Retornar ao grupo após estudos autônomos e expor os conhecimentos para resolver os problemas.
- (DELISLE, 2000, apud SOUSA, 2011).

## **2.2 Situações-problema: as perguntas básicas**

Lino de Macedo é reconhecido como um dos autores mais significativos no campo de estudo da Educação, voltado que é para a combinação entre a pedagogia, o desenvolvimento cognitivo através de jogos e o incremento das intervenções neste campo através da elaboração de situação-problema e a sua valorização como uma estratégia pedagógica. Ao construir suas justificativas para esta valorização, Macedo (2002) aponta que resolver problemas sempre fez parte de nossas vidas. Nossos antepassados, em uma história para antes do século XIX, buscavam a sobrevivência, dispunham de poucos recursos, viviam sob sol forte e pouca comida. Nem sempre se desenvolviam em vidas tidas como

satisfatórias. Isso também ocorre com as crianças ao nascer. No momento em que o bebê assimila a sucção do leite materno da mãe, o leite acaba. Após essa etapa inicial, nascem os primeiros dentes, fazendo-a dispensar sua habilidade desenvolvida para aquele contexto, ao passo que cria um outro e novo contexto para o qual os processos anteriores de acomodação dentro de uma perspectiva piagetiana serão insuficientes. Generalizando, assim acontece em outros momentos de nossas vidas. Ao nos tornarmos adultos, temos que nos preparar para a velhice, seguindo para a morte (MACEDO, 2002).

De maneira ampla, em um grande período de tempo que significa um ciclo de anos, o ser humano está a lidar com as situações que exigem novas adaptações, ou seja, é desafiado a enfrentar novas combinações de ações do ambiente externo e interno, que vão exigir respostas que podem significar diferentes níveis de adaptação que serão desafiados novamente pelas mudanças de desafios, o que é característica imprevisível da vida de uma pessoa.

O autor aponta que a principal característica da situação-problema é utilizar meios de possibilidades que definem a realização de uma determinada tarefa, articulando com a diversidade e com a singularidade. A diversidade se expressa de vários modos numa compreensão que não se repete, através de situações novas e imprevisíveis, ainda não vividas. O autor aponta que herdamos genéticas de formas diversificadas, ou seja, biológica, antropológica, sociocultural e outras, porém nascemos como se nunca tivéssemos existido e necessitamos de fazer coisas sozinhos, pois ninguém as fará por nós.

Macedo (2002) apresenta algumas reflexões sobre os aspectos de situações-problema como recursos de desenvolvimento de competências, aprendizagem e avaliação voltadas para a pedagogia estruturada pelas situações-

problema. Através destas reflexões, o autor põe em “jogo” algumas perguntas.

Vejam os:

- O que é uma situação-problema?
- Pra quem propomos situações-problema?
- Sobre qual área de conhecimentos estaremos a propor situações-problema?
- Como ensinar ou aprender por meio de situações-problema?

Dentre essas questões, vamos elucidar o tema em foco, ou seja, o ensino e aprendizagem através de situações-problema, com base nas ideias do autor sobre esse tipo de conduta pedagógica.

### **2.2.1 O que é uma situação-problema?**

As situações-problema caracterizam-se em colocar em prática determinadas ações, ativando combinações de outras aprendizagens, tomada de decisões e mobilização de recursos, de forma fragmentada de um domínio complexo em nossas vidas, como no trabalho, em conflitos, na convivência com outras pessoas, padrão que se repetirá a todo o momento em nossas vidas. O autor considera que recortar é bem diferente de reduzir, a exemplo de que “a ordem, por exemplo, recorta, organiza um aspecto do caos (ou cosmos), mas não tem o poder de reduzi-lo” (MACEDO, 2002, p. 115).

Uma situação-problema propõe algo em busca de um objetivo, que convida a superar um obstáculo qualquer em favor de algo que é julgado melhor, na busca do bom desempenho nas variadas dimensões, sendo no trabalho ou nos estudos e, sobretudo, nos jogos. Além disso, uma situação-problema altera o

momento, interrompendo o fluxo de suas ações, como, por exemplo, pedir a alguém para responder uma questão ou até mesmo pedir para uma pessoa criar um desafio. Tais obstáculos também ocorrem no âmbito escolar, que possibilita ao aprendiz resolver problemas, conflitos, raciocínio, tomada de posição, mobilização de recursos nos limites de espaço e tempo das realizações das tarefas. Enfim, trata-se de um posicionamento de arriscar-se que nos possibilita superar obstáculos que nos representa (MACEDO, 2002).

### **2.2.2 Para quem propomos situações-problema?**

Propor situação-problema para um trabalhador, um adulto, uma criança de Ensino Fundamental, um bebê ou um adolescente seria bem diferente, como afirma Macedo (2002). Toma-se como exemplo o adolescente e suas características e condições de ser adolescente, como alguém que está para vivenciar uma situação-problema elaborada pelo professor. Alguns questionamentos são fundamentais, neste exemplo: quem é o adolescente para quem propomos uma situação-problema? O que é ser adolescente? Em que consiste considerar as situações de vida pessoal e escolar de um adolescente?

Reflitamos, pois. O período da adolescência é muito perturbador e difícil para o ser humano, pois corresponde a uma fase de construção de projetos de vida e transformações constantes que, por muitas vezes, é vivida sem a orientação para organização de projetos para a vida adulta. Quantos acabaram morrendo pelas drogas, pela falta de trabalho e estudo, pela falta de sentido em suas vidas. Cabe a nós fazermos uma reflexão acerca de como podemos lidar com essas situações.

Macedo (2002) afirma que nós, adultos, não estamos sabendo proporcionar subsídios para nossas crianças e adolescentes e que nossa função é torná-los capazes em substituir os adultos no futuro. Pergunta, então: o que desejar para eles? O que desejamos antecipar para eles? No contexto de uma aula, como criar situações-problema que os desafiem para essas questões em busca das respostas? Portanto, ao elaborar uma situação-problema para crianças, trabalhador ou um bebê, é de suma importância saber para quem ela está sendo proposta, ou seja, é fundamental conhecer muito bem os aprendizes que vão vivenciar a situação-problema.

### **2.2.3 Sobre qual área de conhecimento estaremos a propor situações-problema?**

Nas escolas, o principal mecanismo para situação-problema advém dos próprios conteúdos de cada disciplina. Cabe-nos fazer uma reflexão sobre alguns pontos. O que significa área de conhecimento? Quais são os elementos teóricos ou práticos de cada disciplina? O que sabemos sobre as diversas disciplinas presentes no ambiente escolar? Quais são os conteúdos que valorizamos ao elaborar uma situação-problema? Quais são os indicadores que possibilitarão verificar quanto o aluno aprendeu?

Macedo (2002) vê como suma importância reunir o grupo de docentes ligados a uma área de conhecimento, abrindo espaços para discussão de determinados temas. Também reforça que os professores de demais disciplinas poderiam apresentar seminários ou temas relevantes favorecendo uma troca de saberes, ampliando, assim, seu conhecimento.

## **2.2.4 Como ensinar ou aprender por meio de situações-problema?**

Ao atender o propósito de trabalhar com as estratégias que envolvem situação-problema, Macedo (2002) considera relevante aprender a elaborar, de maneira estruturada, atividades que tenham a característica desafiadora de pedir uma solução ainda não evidente. Com a finalidade de ampliar o repertório de atividades que possam ter esta característica, tomamos, a partir de Macedo (2002), os norteadores para característica de uma situação-problema, que são:

1. A resolução de problemas é identificada como resolução de um obstáculo previamente bem identificado. É importante saber o que está sendo tomado como uma barreira para seguir em frente na atividade.
2. Não se trata de um trabalho aprofundado, pelo contrário, o estudo se organiza em torno de uma situação concreta, que permite ao aluno formular hipóteses ou conjecturas. Abre-se para opções e possibilidades de soluções, e não para uma categoria de resposta que pode estar certa ou errada.
3. Os alunos se deparam com uma proposta de verdadeiro enigma a ser desvendado. Os aprendizes estão diante do que carece de domínio e controle.
4. Os alunos são impedidos de resolver o problema ao se depararem com o obstáculo. É nesse momento que elaboram coletiva e cognitivamente os instrumentos intelectuais necessários para resolver

o problema. É o momento de agregar recursos cognitivos para combiná-los em novas formas de compreender o que deve ser feito.

5. É oferecida resistência suficiente através de situações, levando o aluno a resgatar seus conhecimentos já adquiridos e gerar questionamentos e novas ideias. A barreira deve estar um passo além do que o aprendiz conhece para aquele momento.

6. A solução não deve ser percebida como fora de alcance pelos alunos, não sendo a situação-problema uma situação de caráter problemático. A atividade deve operar em uma zona próxima do que é possível ao aprendiz, e desta maneira propiciar grau de dificuldade pertinente ao desafio intelectual a ser resolvido e à interiorização das “regras do jogo”.

7. A antecipação dos resultados e sua expressão coletiva precedem a busca efetiva da solução, fazendo parte do jogo o “risco” assumido por cada um.

8. O trabalho da situação-problema funciona, assim, como um debate científico dentro da classe ou do campo do jogo, estimulando os conflitos sócio cognitivos potenciais.

9. A avaliação da solução e sua sanção não são dadas de modo externo pelo professor, mas resultam do modo de estruturação da própria situação, que pode ser validada pelos próprios aprendizes a se sentirem satisfeitos ou não com o produto final de suas ações.

10. O reexame coletivo do caminho percorrido é a ocasião para um retorno reflexivo, de caráter auto-observativo e metacognitivo: auxilia os alunos a se conscientizarem das estratégias que executaram de

forma heurística e a estabilizá-las em procedimentos disponíveis para novas situações-problema.

Para Macedo (2002), organizar um cenário com um bom enredo e seus atores e personagens de maneira adequada, e assim proporcionar uma boa ambientação para ensinar, o professor deverá organizar e dirigir situações de aprendizagem numa perspectiva diferenciada, levando em consideração os ritmos e a motivação dos alunos. Ainda o autor cita Le Boterf (1975; 2000) como relevante nas ciências da Educação, pois ele defende o estabelecimento da competência do professor em saber gerir e gerenciar recursos metodológicos, sendo esta também uma característica do ensino através dos desafios cognitivos.

Uma situação-problema deve ser identificada, o obstáculo deve ser reconhecido e, ao mesmo tempo, ter sentido de aprendizagem e o desejo de resolvê-la. Como seria se o aprendiz deixasse de movimentar seu interesse e desejo por solucionar o desconhecido? Aponta o autor que essa busca pode ser bem sucedida ou não, mas isso não pode ser balizador, pois também o processo de estar em busca da solução vale a pena. Daí seu sentido construtivo. As perguntas “como lidar com os erros?”, “como melhorar?”, “como aperfeiçoar?” tornam-se reduções significativas da amplitude do processo pedagógico.

Desta forma, uma situação-problema põe alunos em situações diversas, por via intelectual, diante de um desafio a ser superado. Ela pede antecipação, conflito, tensões, disputa, planejamento, alternativas, reflexões e outros recursos psíquicos que não estavam em evidência até então (MACEDO et al., 2000).

### **2.3 Situação-problema, segundo Philippe Meirieu**

Um outro autor importante para o domínio da pedagogia que escolhe, além da expressão comportamental da ação, as vias cognitivas para estruturar sua conduta, o francês Philippe Meirieu (1998) aponta que uma situação de aprendizagem não é totalmente reproduzível devido aos sujeitos apresentarem aspectos intelectuais diferentes, tais como: fisiológico, psicológico e social. Para tanto, é compreensível não buscarmos solução universal para essas diversidades. Desta forma, seria impossível negar a construção de outros modelos metodológicos acerca da aprendizagem. Isso seria tanto impossível quanto arriscado, enfatiza o autor.

Mas será que poderíamos agir sem um modelo que nos permita fazer as intervenções necessárias ou captar as informações importantes na massa dos estímulos? Meirieu (1998) afirma que é preciso reduzir a realidade humana, por ser muito complexa.

A pedagogia não fica distante desse contexto complexo, pois dentro da visão pedagógica, existem modelos a serem praticados: grupos pequenos na realização da tarefa, a pedagogia da alternância, o ensino programado ou a sala de aula em coletivo-frontal. Cada um desses modelos posiciona-se de modo diferente com objetivo de melhorar sua gestão, sugere este ou daquele tipo de instrumento ou para este ou aquele tipo de arquitetura.

É nessa perspectiva que o autor propõe um modelo de organização do ensino a partir da noção de situação-problema. Isso não quer dizer que não se possa aprender com outros métodos, mas que, aprendendo assim, se vai além de aprender, afirma o autor.

### 2.3.1 O princípio: “toda lição deve ser uma resposta”

Se nos interrogarmos quanto ao que realmente foi formador em nossa trajetória pessoal, sem dúvida descobriremos uma conjuntura favorável em que um elemento de explicação, um aporte teórico, ou um instrumento pedagógico qualquer vieram responder a uma questão que apresentávamos, e preencher em nós um vazio que nos parece então ter sido preparado para recebê-lo (MEIRIEU, 1998). Assim, Meirieu (1998) cita um exemplo de um adolescente ao se deparar com uma calculadora moderna que, por sua vez, não tenha nenhuma afinidade com ela. A reação deste adolescente frente ao problema é recorrer ao manual de instrução na condição de não conseguir resolver o problema sozinho. As explicações que encontra vêm então preencher um vazio criado por sua prática, podendo ser integrados. Neste sentido, a integração não marca a interrupção do processo de aprendizagem, pelo contrário, permite encontrar novos problemas que vão requerer novas explicações, avançando também a saberes mais elaborados.

Podemos, então, sob o ponto de vista de Meirieu compreender que uma pedagogia das situações-problema é, enfim:

[...] uma “pedagogia da emancipação”: o educador, consciente do fato de que explicar uma coisa a outrem é o melhor meio de impedi-lo de encontrar por si, assume a tarefa de inventar situações que impõe que ele se aproprie das soluções necessárias; o sujeito se vê aí, de certa forma, 'obrigado a utilizar sua própria inteligência'. (MEIRIEU, 1998, p. 170),

Desta maneira, entendemos que uma pedagogia das situações-problema deverá, portanto, esforçar-se para instalar dispositivos em que se articulem explicitamente problemas e respostas, em que as respostas, como o

exemplo da calculadora, possam ser construídas pelos sujeitos e integradas na dinâmica de uma aprendizagem finalizada, ou seja, obtém-se o resultado que é fruto de um processo.

### **2.3.2 Duas escolhas simétricas: as “pedagogias da resposta” e as “pedagogias do problema”**

Embora pedagogos tenham se esforçado na elaboração da interação problema/resposta, os mesmos têm privilegiado apenas um dos termos. De um lado, temos a chamada “pedagogia da resposta”, que se contenta em dar explicações ajustadas que, dentro de certo período de tempo, permitirão resolver problemas. Esses problemas só virão mais tarde, no final da aula ou numa avaliação. Esse método só se justifica argumentando seus efeitos: esses problemas só poderão ser resolvidos por alguns sem, no entanto, com suas qualidades próprias como também de uma forma mais seletiva ou até mesmo por alguns indivíduos que sejam capazes de antecipar os problemas para os quais a lição poderia trazer uma solução.

Assim, mesmo que essas condições fossem reunidas na formação dos adultos, mesmo que a homogeneidade da classe fosse concretizada parcialmente, independentemente do professor, não é preciso considerar que as classes de hoje, heterogêneas, garantam a igualdade nesse plano. Atualmente, quando o professor ensina a lição, os alunos não têm encontrado o problema ao qual estão respondendo, da mesma forma que os alunos não foram preparados para antecipar a resposta. Por isso, “a pedagogia da resposta” é, portanto, uma

“pedagogia do aleatório”: assegura de forma eficaz, uma função de seleção social, mas não garante a todos o que pretende explicar (MEIRIEU, 1988).

No outro extremo, temos “as pedagogias do problema”: métodos ativos, pedagogia do concreto ou do projeto, todos têm o propósito de colocar o aluno diante de uma tarefa capaz de mobilizá-lo e fazer que ele efetue aprendizagem precisa. A aquisição da ortografia no caderno, bem como a construção de um balão na aquisição do princípio gasoso, está subordinada à emergência do problema, e o problema, à realização de um projeto. À primeira vista, esse tal método pode parecer satisfatório, mas encontram dois obstáculos: por um lado, na realização de um projeto, não quer dizer que uma mesma questão não reapareça; nada garante também que a questão exata venha no momento exato.

Por outro lado, as pedagogias do problema ignoram completamente que a aprendizagem é quase sempre a solução mais onerosa: é tão mais fácil não aprender, recorrer a alguém que possa resolver nossos problemas, ou seja, buscar uma solução pronta. Deste modo, estaríamos errados a não recorrer a esse recurso, pois tudo que temos é fruto de progresso intelectuais e técnicos, pois sempre inventamos algo para não termos que aprender, fabricamos e trocamos objetos, ignorando todas as aprendizagens. Assim, não podemos atribuir à má vontade dos alunos de executar algo sem vontade de aprender como também de estranhar o fato de eles buscarem a facilidade, o amigo que já sabe fazer, ou o que está pronto. O que devemos saber é se essa própria estrutura da situação pedagógica está bem adequada aos objetivos de aprendizagem. A pedagogia das situações-problema deve se pautar na resolução do problema, para que possa manifestar a aquisição da aprendizagem.

### **2.3.3 A situação-problema: um sujeito, ao realizar uma tarefa, encontra um obstáculo**

Para esta questão, vamos apresentar dois exemplos de situações-problema apontados por Meirieu (1998). O autor apresenta um desafio direcionado a crianças de 11 e 12 anos, estas supervisionadas por psicólogo cognitivista que trabalha com estratégias de resolução de problemas. Para isso, um professor primário propõe o seguinte desafio aos educandos: alunos divididos em quatro grupos, cada um em posse de um cubo para a realização da tarefa de dispor os cubos face contra face em seu maior número de maneiras. Depois de um tempo, os alunos começaram a questionar se tal maneira já não foi imposta ou se lembrariam de todas já conseguidas. A primeira reação dos alunos é então conversar com o professor para tentarem obter tantas vezes cinco cubos quantas forem as combinações que pretendem. Logo, o professor diz às crianças que só tem o direito a cinco cubos. O objetivo aí, certamente, não é a organização de um jogo, mas sim a aquisição de estratégias de codificação geométrica do volume, esta, por sua vez, só é possível na realização da tarefa.

Em outro exemplo, o autor mostra, agora, desafio com alunos entre 16 e 18 anos que já não frequentam mais a escola. O objetivo dos educadores é de um renivelamento no vocabulário dos jovens, porém, possuem apenas algumas centenas de palavras do vocabulário corrente e privados de qualquer forma de comunicação mais elaborada. Mesmo recorrendo à tentativa das “pedagogias da resposta”, isso não seria possível por já terem passado por isso e não terem tido sucesso. Tentaram aplicar “as pedagogias do problema”, mas sem maior sucesso. É então que um educador, lembrando-se de G. Perec, tão renomado,

onde escreveu uma obra – *La disparation* sem a letra “E”, propõe o seguinte para os jovens: a redação diária de uma novela, proibindo o uso de uma letra diferente em cada dia. Isso provoca o interesse dos jovens, que formulam várias sugestões complementares, partem a consultar dicionários, e se veem a utilizar e procurar vocabulário novo.

Desta forma, os educadores construíram uma situação cuja estrutura é idêntica à do dispositivo anterior: propõe aos sujeitos a realização de uma tarefa, onde a mesma só pode ser realizada se for vencido um obstáculo, o sujeito não pode executar o projeto sem enfrentar o obstáculo.

#### **2.3.4 O sujeito é orientado pela tarefa, o educador pelo obstáculo**

Meirieu (1998) revela que em uma situação-problema, o objetivo principal pedagógico não está na realização da tarefa, mas sim no obstáculo a vencer. O autor aponta que toda dificuldade de uma tarefa para o educando, na maioria das vezes, permanece por muito tempo a única realidade assimilável: é ela que o mobiliza e que orienta suas atividades, fornecendo uma representação do fim a alcançar. Sem essa representação, ele não poderá agir. Mas, o que podemos entender é que de fato esse aluno não dispõe de nenhum instrumento para que possa fazer a regulagem de seu trabalho. Por isso, teóricos de avaliação pedagógica utilizam para esse evento uma “ficha de tarefa”, antes de iniciar a sequência de aprendizagem com os alunos, para que possam controlar a qualidade do resultado final.

Portanto, é preciso compreender que uma situação-problema se apresenta sempre para o educando como uma tarefa realizável; no entanto, deve

ser construída pelo educador a partir do objetivo de aquisição que a fixou. A situação-problema como realização da tarefa, pode ser o objeto de uma análise criteriosa e da elaboração de uma “ficha de tarefa”, afirma o autor.

### **2.3.5 A transposição do obstáculo deve representar um patamar no desenvolvimento cognitivo do sujeito**

Para Meirieu (1988), o primeiro passo é quanto ao objetivo que vai constituir o obstáculo a vencer, e cuja transposição representará um patamar decisivo no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Essa transposição do obstáculo só é válida caso o objetivo de cumprir a tarefa se fizer também na aquisição de novos saberes. Professores, ao se deparar com a dificuldade de alunos da transposição da linguagem oral para escrita, observaram que os mesmos tinham um déficit na pronominalização. Com essas observações, os professores construíram uma situação-problema na qual foram submetidos a elaborarem um texto que seria compartilhado, posteriormente, entre os alunos.

Esse método só é possível, caso o objetivo-obstáculo tiver sido devidamente escolhido: se os alunos não tiverem os meios para transpor o obstáculo ou este já ter sido transposto, a situação-problema perde todo interesse.

Mas não basta apresentar pré-requisitos para que uma determinada aprendizagem possa se manifestar. É preciso considerar uma série de relações. Isso só é possível àqueles que aprendem a fazer isso antes de chegar à escola. Portanto, a situação-problema deve ser construída de maneira que possa assumir a operação mental solicitada e assim permitir que aqueles que ainda não a

dominam a efetuam mesmo assim. Somente desta forma que o obstáculo será transposto por todos.

Quatro operações mentais poderão ajudar na estruturação da situação-problema: dedução, indução, dialética e divergência. Mas para isso devemos refletir de uma forma bem sucinta ou questionar o que se deve passar na cabeça de um aluno para que possa transpor o obstáculo. Qual material deve-se fornecer a ele? O que devo oferecer a ele como instrução? Assim, é de se esperar que dispor desses dispositivos seja uma maneira objetiva e intencional para incrementar a potência pedagógica destes procedimentos.

### **2.3.6 Para efetuar uma mesma operação mental, cada um deve poder utilizar uma estratégia diferente**

Meirieu (1998), afirma que o professor, ao levar aos alunos à compreensão da noção de situação-problema, pode levar uma turma à aquisição de novas práticas didáticas.

Limitado pelo tempo, o professor elabora três fichas diferentes nas quais cada uma apresenta três exemplos de situações-problema, e entrega a cada participante e anuncia que essas fichas são os materiais de trabalho. Os alunos formarão grupos de três, cada grupo em posse de três fichas; após duas horas de trabalho, devem apresentar o que é característico de uma situação-problema. Isso levará os participantes a uma operação mental – a indução, que permitirá superar o obstáculo, levando-os à realização da tarefa, e assim atingir o objetivo.

Podemos encontrar diante desses desafios, caminhos diferentes para alcançar o fim: o aluno poderá trabalhar sozinho ou em grupos, preocupando-se com a similaridade ou até mesmo com as diferenças; realizar confrontos com os outros grupos, enfim, uma diversidade de situações que poderá se ocupar na situação-problema.

Desta forma, uma situação-problema poderá associar uma grande variedade estrutural e uma grande flexibilidade no tratamento individual, sendo essa flexibilidade a garantia do sucesso, onde cada um procura sua estratégia pessoal na aquisição da aprendizagem. Assim, a função do educador é ajudar o educando a identificar as suas próprias estratégias na resolução do problema (MEIRIEU, 1988).

### **2.3.7 A concepção e a aplicação da situação-problema devem ser reguladas por um conjunto de dispositivos de avaliação**

Neste texto, tentaremos elencar algumas considerações de Meirieu (1998). O autor cita um exemplo de uma situação-problema levantada aos alunos: construir embalagens para biscoitos. Neste exemplo, o professor fez com que os alunos, em grupos, dispusessem de vários materiais a fim que os alunos criassem sua própria marca para os referidos biscoitos, sendo que o objetivo era que os alunos associassem grafemas e fonemas. Enfim, é determinada aos alunos uma situação-problema, na qual colocaram suas próprias competências e capacidades para adquirir outras novas capacidades e habilidades. Ainda o autor aponta que essa atividade está subordinada à qualidade da avaliação diagnóstica, ou seja, antes de lançar o desafio na forma de situação-problema, é preciso garantir a

possibilidade da realização da tarefa, certificando que elas já vivenciaram as situações presentes nas atividades (recortar, escrever, desenhar, ida ao supermercado, etc.) para transpor o obstáculo.

Contudo, nesta situação-problema, no seu aspecto de avaliação, é preciso considerar os processos que os alunos utilizaram: como se comunicam, progredem, formulam hipóteses, tentam resolver o problema apresentado. Para tanto, sem tentar resolver os problemas no lugar dos alunos, é de suma importância fazer intervenções de maneira formativa, por exemplo, relembrar as instruções, apontar os desafios dos grupos, aliviar o trabalho através da utilização de suportes facilitadores, ou de perguntas que construam as soluções parciais através de suas respostas que se tornarão elementos das tais soluções.

Desta forma, Meirieu (1998) justifica o trabalho através das situações-problema, respondendo aos três desafios que constituem o ofício de ensinar. A pedagogia das situações-problema responderia assim às três funções definidas, tais como a busca pela inquietação, ou enigma que desperta a vontade de saber; a função didática, que se expressa quando se tem a intenção de levar o aprendiz à apropriação do que foi elaborado; e o exercitar das pessoas na elaboração progressiva dos procedimentos que levam à resolução de problemas (MEIRIEU, 1988).

## **CAPÍTULO III**

### **3.1 O jogo como cenário para elaboração de práticas a partir de situações-problema**

Desenvolver um trabalho sobre jogos tradicionais na forma de situação-problema não implica em apenas levar aulas prontas com conteúdos pré-determinados, mas explorar nos alunos o querer conhecer as variedades de jogos, como também vivenciá-los de outras formas.

A seguir, vamos conhecer um pouco sobre conteúdos escolares defendidos pelos autores João Batista Freire e José Alcides Scaglia.

#### **3.1.1 Os conteúdos da Educação Física Escolar na visão Construtivista-Interacionista**

Freire e Scaglia (2010) salientam que os alunos passam por muitos anos no ambiente escolar isolados nas carteiras, não podendo, no entanto, se comunicar com os colegas, passando a ser estimulados a pensar a partir de uma perspectiva individual. Para tanto, destacam que o currículo deve apontar soluções para a vida social, valorizando as tarefas coletivas, onde a individualidade não supere a solidariedade, e que o coletivo não seja superado pelo individual. Para os autores, o papel da escola é formar um cidadão crítico, preparando o aluno para que este tenha mais que uma profissão, e seja um sujeito ativo ao viver e a participar dos processos sociais.

A formação cidadã só pode ser alcançada através de uma educação para a autonomia. Para tanto, a EF precisa mostrar sua importância,

apresentando seus conteúdos próprios, que vão além dos conteúdos tradicionais, como: jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas (FREIRE; SCAGLIA, 2010). Os autores tomam como conteúdos toda Manifestação Cultural, que será apresentada numa dimensão lúdica, através do jogo e do exercício corporal.

Devemos assim, pensar a Educação Física Escolar (EFE) não como um passatempo, ou uma aula para ocupar espaço provocado pelas faltas de professores de outras disciplinas, mas pensá-la na sua especificidade que é o movimento, movimento este que traz consigo o mundo simbólico/intelectual. Para que isso aconteça, é preciso que o professor tenha clara qual a finalidade do seu componente curricular. Independente do movimento ou não, a aula tem que fazer sentido para o aluno, tem que ser interessante para ele. Sendo assim, é necessária a junção da intenção com o movimento, como por exemplo, o desejo de fazer tal ação e a realização da ação através dos conteúdos que fazem parte da EFE (FREIRE; SCAGLIA, 2010).

Esta abordagem Construtivista-Interacionista possui um traço da pedagogia humanista e também da teórica, trazidas da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento com ênfase à discussão do desenvolvimento cognitivo (FREIRE, 1997).

Como já mencionado nas abordagens pedagógicas da EF, na Abordagem Construtivista-Interacionista a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, explorando as diversas atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento. Nesta proposta, o jogo é privilegiado como sendo “um instrumento pedagógico”, ou seja,

o principal modo/meio de ensinar num ambiente lúdico e prazeroso (FREIRE, 1997).

Sendo assim, nesta abordagem, a EF terá a finalidade de criar condições para que durante as aulas sejam estimuladas as habilidades motoras e o desenvolvimento corporal, rompendo com o contrato social representado pela escola tradicional.

A importância dos conteúdos da EFE constantemente nos levam a indagações provocadas pelas propostas pedagógicas produzidas pelos autores deste campo de conhecimento. Uma delas se refere à diversidade de temas que podem ser inseridos em uma aula de EF, pois abarcam uma série de conhecimentos relativos às possibilidades do homem em movimento. Entendemos, então, que devem ter características próprias e que não podem sofrer confusão com a mera e simples inserção de conhecimentos científicos dentro do ambiente escolar. O autor define “conteúdo” como “conjunto de conceitos e formas culturais, cuja assimilação e apropriação pelos alunos são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização” (FREIRE, 1997). A partir desta afirmativa, o autor reforça a ênfase aos conteúdos que trabalhem com o movimento através dos jogos e brinquedos como algo que possui significados, integrando as dimensões dos conteúdos nas diferentes faixas etárias.

Neste sentido, Freire e Scaglia (2010) exemplificam formas possíveis de distribuição dos conteúdos nos diversos ciclos do processo ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Procuram organizar e distribuir os conteúdos em três dimensões do conhecimento humano, sendo: **motricidade humana** – que corresponde à manipulação,

locomoção e postura - **os sentidos** – cheirar, ver e sentir -, e **os simbólicos** – o faz de conta, indicando os temas e subtemas a serem desenvolvidos no ambiente escolar.

Esses temas e subtemas serão os norteadores, no sentido mais amplo, quer seja em uma aula ou em grupos de aulas dos professores de EF, sendo cada tema ligado direta ou indiretamente ao subtema, que são as habilidades e capacidades a serem ministradas. Desta forma, Freire e Scaglia (2010) enfatizam que a primeira parte da aula deve se referir ao tema da aula anterior, podendo incluir um novo tema ou subtema, ou manter o que vinha sendo desenvolvido nas demais partes da aula. É como se essa sequência estabelecesse uma integração temática com sentido dentro do processo pedagógico.

Sendo assim, os autores destacam que os temas e subtemas devem ser definidos e inseridos no currículo pela escola, visando o desenvolvimento dos alunos em cada período da sua vida, tanto na escola quanto fora dela, devendo estar permanentemente ligados aos temas transversais, que devem estar articulados com as demais disciplinas.

Freire e Scaglia (2010) salientam que a EF sofre alguns problemas quanto à insuficiente definição dos conhecimentos a serem trabalhados com os discentes, bem como a dificuldade que os professores sentem em planejar as aulas em determinadas séries, principalmente nas séries iniciais. A partir deste apontamento, eles elaboraram uma lista contendo 22 temas e subtemas, com objetivo facilitar o planejamento que será distribuído ao longo das séries/anos escolares, que aqui serão tratados de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, se preocupando com o preparo para uma vida social digna, autônoma, plena e de responsabilidade.

Os subtemas classificados por Freire e Scaglia (2010) são subdivididos em seis categorias, da seguinte forma: **motores, sociais, afetivos, intelectuais, perceptivos e simbólicos**, podendo, no entanto, o professor acrescentar mais, de acordo com suas possibilidades, desde que sejam compatíveis com o planejamento da escola.

De acordo com os autores supra citados, os subtemas podem ser conceituados da seguinte forma:

### **MOTORES/MOVIMENTO HUMANO**

- **Habilidade de deslocamento**: trata-se de um dos três grandes grupos de habilidades motoras. São aquelas nas quais o corpo é transportado em uma direção vertical ou horizontal de um ponto para o outro. Atividades como andar, correr, saltar, saltitar, escorregar, escalar, descer, rolar, girar, abaixar, levantar, contornar, desviar são consideradas movimentos locomotores fundamentais.
- **Habilidade de manipulação**: é o segundo grupo de habilidades motoras. São os movimentos que envolvem dar força a objetos ou receber força dos objetos. Atividades como arremessar, receber, tocar, chutar, agarrar e rebater são consideradas manipulação motora grossa. Já as que utilizam pequenos grupos musculares, por exemplo, amassar um papel, segurar objetos, amarrar o tênis e cortar com tesoura, são considerados manipulação motora fina;
- **Habilidade de estabilização**: São consideradas as que dão sustentação às demais habilidades (deslocamento e manipulação), por

exemplo: equilibrar, ficar de pé, deitado, agachado, apoiar-se e imobilizar-se;

- **Habilidades desportivas**: são as combinações de diversas habilidades para formar conjuntos particulares aplicados aos esportes, como por exemplo: desarmar, driblar, fintar, cabecear, finalizar, conduzir, antecipar, controlar;

- **Capacidades motoras**: trata-se de um traço ou qualidade geral do indivíduo relacionado ao seu desempenho, numa diversidade de habilidades ou de tarefas, como: força, resistência, velocidade, agilidade e flexibilidade.

## **SOCIAIS**

- **Habilidades sociais**: consistem em habilidades de se comunicar com pessoas a fim de estabelecer acordos com personalidade, sentimentos, interesses, como por exemplo: solidarizar-se, organizar grupos, discutir temas, competir e construir regras.

## **AFETIVAS**

- **Capacidades afetivas**: é o potencial que nos permite praticar atos que se referem às emoções e aos sentimentos, como: amor, altruísmo, agressividade, violência, fraternidade e confiança.

## **INTELECTUAIS**

- **Habilidades intelectuais**: consistem em ir além da prática, teorizar sobre aquilo que realizou, tomando consciência da própria ação em

outro nível. Táticas, diálogos, teorias, textos, tomada de consciência da prática, imitações e criações são exemplos de habilidades intelectuais.

## PERCEPTIVAS

• **Habilidades perceptivas**: referem-se ao domínio como o corpo humano organiza as sensações, como: a sensibilidade, noção de tempo, espaço e próprio corpo.

## SIMBÓLICAS

• **Habilidades simbólicas**: são todas as coisas registradas pelos nossos sentidos mentalmente ou simbolizadas utilizando a imaginação, o faz de conta.

A seguir, exemplificaremos onze, que são parte dos 22 temas pertinentes ao objetivo deste estudo, que envolvem crianças de seis a dez anos do Ensino Fundamental, que estão na fase das habilidades motoras fundamentais. Vejamos:

**Tema 1 – Atividades de Sensibilização Corporal**: nesta dimensão os alunos deverão realizar atividades de sensibilização do corpo. Como conteúdo, Freire e Scaglia (2010) destacam: contornar o corpo do colega no chão, identificando as partes do corpo, descobrindo os pontos nos quais é possível perceber os batimentos cardíacos após uma atividade de corrida, conhecer os cheiros e sabores, as imagens da escola, imitação de animais, devendo fazer o mapa do corpo no início e final de cada semestre;

**Tema 2- Jogos simbólicos:** este engloba conteúdos do faz de conta, do imaginar coisas, fantasias, utilizando objetos grandes e pequenos, o próprio corpo, contação de histórias, brincar de pega-pega imitando bichos. Para este tema, Freire e Scaglia (2010) sugerem que se dê ênfase às atividades simbólicas para o 1º e 2º ano, pois para ambos nesta fase as crianças vivem veementemente o período da fantasia, das representações mentais no seu cotidiano;

**Tema 3- Jogos de construção:** para esse tipo de atividade, a criação de oficinas de matérias pedagógicas, que possibilitam a utilização da criatividade, onde os alunos construirão objetos semelhantes ao da realidade, como prédios, casas, carros e caminhões, utilizando diversos tipos de materiais, como: caixas de papelão, bastões de madeira, garrafas plásticas, bolas de meia, arcos, tampa de garrafa, cordas, etc;

**Tema 4- Jogos de Regras:** possuem caráter dos jogos populares ou outros, nos quais os alunos trazem a bagagem de casa; quando utilizados, os professores devem utilizar o mínimo de regras possíveis. Como exemplo desses jogos temos: passa 5, passe 10, corrida de estafetas, cabo-de-guerra, nunca 2, corrida contrária, queimada simples, dança das cadeiras;

**Tema 5- Rodas Cantadas:** recomendadas para o 2º e 3º anos, podendo ser incluídas na literatura sobre o folclore infantil. No 2º ano podem ser sugeridas brincadeiras tais como: escravos de Jó, cantigas de roda, produzir e desenhar com pontos os sons. Já para os 3º anos, atividades com maior grau de dificuldade, como: produzir e desenhar

com pontos os sons, de forma mais elaborada, escravos de Jó, pesquisas com familiares, as cantigas de roda;

**Tema 6- Brincadeiras Populares:** estas objetivam um resgate dos jogos vivenciados em épocas diferentes, por pessoas mais velhas da família, por exemplo. Como exemplo destes jogos: brincadeiras com cordas, amarelinha, dia e noite, pega-pega, esconde-esconde, pisar na sombra, gato e rato e lenço-atrás;

**Tema 7- Ginástica Geral:** o professor deverá criar estas atividades com os alunos, que explorem as possibilidades de movimento do corpo. Para o 1º e 2º ano, rolamentos, saltos, equilíbrios, criações com músicas serão as atividades propostas. Já no 3º ano, repetir as atividades anteriores em níveis superiores. No 4º e 5º ano, propor teoria sobre a ginástica: gregos, suecos, alemães, etc., as capacidades físicas envolvidas;

**Tema 8 – Danças folclóricas:** é definido como um conjunto de mitos, lendas, danças, músicas, entre outros. Objetivam a preservação dos patrimônios culturais, suas raízes, representando as tradições e a cultura de uma determinada região. Inicialmente, o professor poderá questionar os alunos se sabem o que é folclore e posteriormente realizar pesquisas com pais ou avós sobre quais danças vivenciadas por eles ou que conhecem;

**Tema 9 – Lutas simples:** nestas atividades podem ser abordadas a história das lutas, as capacidades físicas envolvidas, o respeito à vitória e derrota, a importância das vivências, levar o aluno a um conhecimento de si mesmo e do mundo através da prática de várias

atividades. Como exemplos desses jogos temos o cabo de guerra, tirar do círculo, desequilibrar o oponente, mini sumô, pé com pé e esgrima;

**Tema 10 – Jogos Pré-desportivos:** são jogos cujo objetivo é ensinar crianças de forma diferenciada as regras de cada modalidade, ou seja, constituem uma variação de jogos menores, onde os alunos irão conhecer, aprender e executar diferentes habilidades esportivas. Dentre os exemplos temos: queimada, bobinho, passe 5, passe 10, bola ao capitão, rouba-bandeira, variações do caça tesouro e jogo do betes;

**Tema 11 – Atividades de fundamentação do Esporte:** objetivam a iniciação esportiva, através de conceitos e práticas. Para esse tema, é fundamental estimular a criança com diferentes tipos de jogos, onde ocorram situações-problema, tais como: bobinho, por baixo da corda, queimada com as mãos, usando bolas diferentes, pega-pega com bolas, pular corda quicando bola, bola ao capitão, boliche e 4 cantos.

No terceiro quadro, a seguir, Freire e Scaglia (2010) distribuem 22 temas possíveis em nove anos, norteando as ações do professor ao longo do ano, facilitando o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

**Quadro 3: distribuição de conteúdos adaptado de Freire e Scaglia (2010, p. 42).**

Temas selecionados/ Distribuição dos temas por anos									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
1. Sensibilização corporal	x	x	x	x	x				
2. Jogos simbólicos	x	x							
3. Jogos de construção	x	x							
4. Jogos de regras	x	x	x	x	x				
5. Rodas cantadas	x	x	x						
6. Brincadeiras populares	x	x	x	x	x	x	x	x	X
7. Ginastica geral	x	x	x	x	x	x	x	x	x
8. Dança folclórica				x	x	x	x		
9. Lutas simples				x	x	x			
10. Jogos Pré-desportivos				x	x	x	X		
11. Atividades de fundamentação de esportes					x	x	x	x	x
12. Atividades de Percepção Corporal							x	x	x
13. Relaxamentos						x	x	x	x
14. Alongamentos						x	x	x	x
15. Lutas						x	x	x	x
16. Ginásticas						x	x	x	x
17. Danças						x	x	x	x
18. Atividades Alternativas						x	x	x	x
19. Esportes Individuais						x	x	x	x
20. Esportes com Raquetes						x	x	x	x
21. Esportes sobre Rodas						x	x	x	x
22. Esportes com Bolas						x	x	x	x

Neste quadro, os temas poderão ser distribuídos em anos/séries/ciclos, podendo incluir mais, de acordo com o planejamento do professor da escola. No

entanto, segundo Freire e Scaglia (2010) podem ser incluídos temas que não foram expressos em determinadas séries/anos; por exemplo, Esportes com Bolas e com Raquetes para os 4º e 5º anos, e Jogos Simbólicos e Jogos de Construção para os 3º anos do Ensino Fundamental.

### **3.1.2 Estrutura da aula de Educação Física na forma de situação-problema**

Nesta proposta, em que os conteúdos devem ter relação com o contexto social dos alunos, propomos organizar uma aula a partir dos interesses e necessidades dos alunos, bem como diagnosticar os conhecimentos que já possuem, que se tornam aspectos importantes para o processo de aprendizagem.

Freire e Scaglia (2010) demonstram uma possível metodologia para o ensino dos conteúdos. Os autores sugerem que as aulas de Educação Física Escolar sejam organizadas por três momentos, vinculados entre si:

**Primeira parte:** roda de conversa sobre o que será feito na aula.

Nesse momento os alunos ficarão restritos a movimentos, apenas no plano de representação mental, sendo de suma importância, pois poderá contribuir na tomada de consciência a respeito de suas próprias atividades, sendo possível visualizar práticas para as próximas aulas conversando com o professor. Eles destacam que esse momento faz parte do planejamento, pois com sugestões dos alunos e dos professores, o planejamento inicial pode ser alterado;

**Segunda parte:** vivência da prática, atividades com tema ou subtema anterior ou início do novo tema. Trata-se de um momento em que os

alunos estão se movimentando, o que caracteriza essa disciplina, não se equivocando que a Educação Física não se trata somente de movimentos corporais, mas sim algumas aulas com pouquíssimos movimentos, como atividades de relaxamento, percepção corporal e meditação;

**Terceira parte:** roda da conversa sobre o que os alunos vivenciaram. Neste tipo de atividade, como na primeira parte, os alunos também não estarão em movimento. O professor deverá conversar com os alunos sobre o que foi feito na aula, o que eles aprenderam, bem como os conflitos gerados durante as práticas, dando maior possibilidade em compreender de suas próprias práticas.

Para o desenvolvimento das aulas Freire e Scaglia (2010) ainda salientam alguns pontos importantes que podem servir de norteadores para o cotidiano do professor:

- Toda aula deve ter um conhecimento prévio dos alunos como ponto de partida. Nessa situação, o professor poderá conversar com os alunos sobre o que será feito na próxima aula, na aula que antecede a atual ou até mesmo pedir aos alunos realizarem uma pesquisa do tema proposto;
- Os temas devem ser hierarquizados a cada semestre ou ano;
- Deve haver um tema geral em cada ano;
- Cada atividade deve ser repetida até que todos os alunos demonstrem habilidades suficientes para aprender coisas novas;

- Em seguida, a atividade deve sofrer uma variação e aumentar o grau de dificuldades gradativamente, de acordo com a série ou ano em que se encontra o aluno;
- Os alunos devem conversar entre si e com o professor, a respeito de cada atividade, antes de realizá-la. Nesse momento o professor poderá dispor de imagens, vídeos ou até mesmo o quadro da lousa;
- Os alunos devem ter tempos para conversar a respeito do tema proposto e achar soluções para as dificuldades enfrentadas.

### **3.2 O Conceito de Jogo e o Jogo de regras**

A disciplina de Educação Física, no âmbito escolar, tem em seu campo diversas possibilidades de conteúdos – esportes, danças, ginástica, lutas, jogos, contemplando também o conhecimento sobre o corpo (BRASIL, 1997). Esses conteúdos podem ser desenvolvidos através de jogos ou brincadeiras (FREIRE, 1997), na forma de situação-problema, na intenção da transcendência do simples fazer ou jogar (MACEDO et al., 2000). Há uma infinidade de jogos, de todos os tipos e formas, com várias classificações: Jogos motores; Jogos sensoriais; Jogos intelectivos ou Jogos de raciocínio; Jogos de imitação ou ficção; Jogos de construção; Jogos pré-desportivos; Jogos competitivos; Jogos cooperativos; Jogos recreativos ou lúdicos; Jogos de salão e Jogos de mesa ou pequenos jogos; Jogos populares ou tradicionais; Jogos e brincadeiras regionais; Jogos rítmicos; Jogos dramáticos; Jogos didáticos, enfim uma ampla possibilidade que podem ser incluídas na forma de Jogo (ARAÚJO, 2004).

O jogo, seja qual for o tipo, contribui para o desenvolvimento motor, afetivo, social, moral, respeito e intelectual ao educando, caso esteja presente em uma pedagogia de acordo com a faixa etária dos discentes (FREIRE; SCAGLIA, 2010).

A referência mais significativa do conceito do fenômeno Jogo, que abordamos neste estudo, é a obra “Homo ludens”, do filósofo Johan Huizinga, escrita em 1938, que serve de base para outros autores na busca de uma definição para o Jogo.

Segundo Huizinga (2008), em época bem distante, pela sua capacidade racional, a espécie humana recebeu a designação de *Homo sapiens*; logo verificou-se que não somos tão simplistas assim, surgindo outra designação, a *Homo faber*, conceito dado ao ser humano capaz de fabricar ferramentas. O autor aponta a existência de uma terceira função presente na espécie humana e nos animais, e é tão importante como o raciocínio (*Homo sapiens*) e o fabrico de objetos (*Homo faber*): o jogo. Para o autor, a expressão *Homo ludens* merece uma posição importantíssima, tal como a *Homo sapiens* e a *Homo faber*. Essa expressão comprova que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

Huizinga (2008) defende a perspectiva que o jogo antecede a cultura, pois sua manifestação não se limita aos humanos, sendo também vivenciado entre os animais, contribuindo, assim, para construir uma cultura. Os animais brincam como os seres humanos também brincam e, não esperaram os seres humanos para que os ensinassem a brincar. É só observarmos os cachorrinhos brincando, convidando os outros a participar da atração, configurando suas regras a todo o momento, demonstrando entusiasmo e prazer no ato de brincar.

Através da observação, descrição e explicação, a psicologia e a fisiologia se empenharam em explicar a natureza e o significado do jogo vivenciado pelos animais, crianças e adultos, a fim de atribuir a ele um lugar no sistema da vida. Encontraram numerosas divergências a respeito da definição biológica do jogo; alguns definem o jogo como uma condição de despender a energia corporal acumulada; outros trazem para o conceito de jogo um modo de instinto de imitação como satisfação, ou como uma necessidade de distensão. Há também duas teorias a respeito do jogo. Uma considera que o jogo prepara o ser humano para tarefas futuras superiores de sua vida, como também representa um exercício de autocontrole indispensável ao sujeito. Outra vê o princípio do jogo como um impulso inato para exercer certo desejo de dominar ou competir.

Mais ainda, outras teorias, o consideram uma "ab-reação", um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, ou "realização do desejo", ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal (HUIZINGA, 2008). Enfim, podemos observar várias justificativas acerca do jogo, cada uma com o seu significado; no entanto, podemos entender que o conceito de jogo não esteja totalmente definido.

Entre os conceitos a respeito do jogo que Huizinga (2008) defende, apesar das dificuldades em conceituá-lo estão algumas definições que sintetizam as principais características do fenômeno em sua obra. Para tanto, ficaremos com apenas duas, que, na nossa concepção, definimos como mais importantes. Assim sendo:

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 2008, p. 24).

Nesta mesma linha de pensamento, Huizinga (2008) reforça a ideia e acredita que o Jogo é:

(...) uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material". O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e toma-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão (HUIZINGA, 2008, p. 97).

Huizinga (2008) ainda aponta um aspecto muito importante a respeito do jogo. Diz que:

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe "espírito" ou "vontade" seria dizer demasiado. (HUIZINGA, 2008, p. 5)

Desta forma, podemos entender que o jogo ao encerrar um sentido, possui um elemento não material na sua existência.

Através destas definições, tudo indica que o jogo talvez esteja ligado a algo que não seja o próprio jogo. Essas definições elencadas se complementam e não apresentam nenhum vestígio de confusão de pensamento. Contudo, são superficiais, ficam distantes do conceito real do jogo. Talvez utilizaram dos métodos quantitativos das ciências experimentais, sem considerar as características fundamentais do jogo. Preocuparam-se apenas em saber "o que o jogo é em si mesmo e o seu significado pelos jogadores" (HUIZINGA, 2008, p. 5). Ainda o autor salienta que devemos prestar a atenção em outras particularidades: O que é de tão divertido no jogo? Por que os bebês se expressam intensamente

através do grito? O que leva multidões de pessoas a prestigiar o jogo de futebol? Para tanto, as análises biológicas, por si só, não explicariam a fascinação e a intensidade do jogo. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. Talvez a natureza pudesse nos fornecer todas as funções que já citamos, como de gastar energia acumulada, da distensão pós-trabalho, de preparação para a vida futura, etc., na forma de exercícios e reações mecanizadas. Fez diferente, nos deu a alegria, a tensão e o divertimento do jogo, afirma o autor.

Huizinga (2008) propõe que o jogo deve ser visto e avaliado em sua totalidade. O jogo possui uma realidade autônoma, mesmo não tendo uma concepção definida, pois sua existência não está ligada a nenhum grau de civilização, muito menos a uma concepção de universo. Para o autor, a sua existência é inegável

Ele ainda salienta que reconhecer o jogo é reconhecer o espírito, pois, mesmo sendo no mundo animal, ultrapassa os limites da realidade física. Na visão determinista, o jogo seria supérfluo. A existência do jogo é uma confirmação da natureza. O jogo é irracional. Ora, se os animais brincam, nas suas variadas formas, é porque são mais do que simples seres mecânicos. Se nós, seres humanos, praticamos o brincar ou jogar e temos consciência disso, é porque somos mais do que seres racionais.

Se considerarmos que o jogo surge na vida do animal ou da espécie humana através da cultura, pressupomos que a psicologia e a biologia dariam conta de explicar, mas como já mencionamos, o jogo é um elemento existente antes da própria cultura, que vem das mais distantes origens até a fase de civilização contemporânea.

Huizinga (2008) vê o jogo como forma específica de atividade, como “função social”. Procura considerá-lo na sua significação primária, como fazem os que o praticam. Enfatiza também que se verificarmos que o jogo se baseia na construção de imaginações da vida real, é aí que devemos buscar a compreensão decorrente no jogo. O jogo e a seriedade são opostos, mas não é decisivo. Todavia, se substituirmos a concepção de "o jogo é a não-seriedade" para "o jogo não é sério", imediatamente o contraste se tornaria impossível, pois “certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias” (p. 8).

Como diz Huizinga (2008), “A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano em movimento atinge seu apogeu” (p. 9). Mais ainda, o autor aponta que o jogo é uma atividade voluntária, caso contrário deixa de ser jogo. As crianças e os animais se expressam corporalmente porque gostam; sentem alegria, desafios. Já para o adulto, ao contrário, na busca de uma necessidade urgente entendida por ele, o jogo poderá ser facilmente considerado supérfluo.

Segundo Huizinga (2008), podemos considerar as características fundamentais do jogo da seguinte forma:

(...)a primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está ‘só fazendo de conta’ ou quando está ‘só brincando’ (HUIZINGA, 2008, p. 10).

É fácil observar essas características, pois basta sairmos de casa e, seja qual for o ambiente, vemos crianças se expressando de variadas formas, envolvidas nos jogos. E, a sua maneira de “fazer de conta”, na forma de jogar, como o autor citou acima, não impede de modo algum que a criança se expresse

com a menor seriedade. Para esse evento, Huizinga (2008) narra uma pequena história entre o pai e seu filho de quatro anos, que, ao receber um beijo de seu Pai, disse a ele: “Papai, não dê beijo, senão os carros não vão acreditar que é de verdade”. No faz de conta também ocorre a seriedade. Todo o jogo é capaz de envolver a seriedade e, ao mesmo tempo, a seriedade o jogo.

A terceira característica principal apontada pelo autor corresponde ao isolamento e a limitação. O jogo é "jogado até ao fim" dentro de certos limites de tempo e de espaço. “Possui um caminho e um sentido próprios” (HUIZINGA, 2008, p. 11).

Dentro de certo tempo de jogo, há movimentação, alternância, mudança, sucessão, que se manifestarão até o desfecho do jogo. Mesmo depois de ter chegado ao fim, o jogo permanece na memória, podendo ser vivenciado novamente, em qualquer tempo, sendo que esta capacidade de reviver o ato de jogar consiste em sua qualidade fundamental.

Outro aspecto que Huizinga (2008) coloca, enfatizando sua importância, é a tensão, expressa pela incerteza e pelo acaso. Diz que o jogo solicita colocar as próprias habilidades em ação nas diversas atividades, como, por exemplo, no quebra-cabeça e competições. Confere também um valor ético, pois no seu desejo de ganhar, é preciso compreender e cumprir às regras do jogo. Todo jogo tem suas regras que, por sinal, contribuem para a construção do conceito de jogo.

O autor resume essas características, conceituando o jogo como:

(...) uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e

temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2008, p. 13).

No entanto, quando o autor considera o jogo como uma atividade “não séria”, não está de modo algum, desmerecendo a importância do jogo na sua totalidade, pois, como já enunciamos, o jogo em si pode ser extraordinariamente sério.

Freire e Scaglia (2010) apontam que pouco se sabe sobre o fenômeno jogo e que seria inadequado enquadrar o jogo, esporte, a luta e ginástica numa só categoria, pois:

O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam. (FREIRE; SCAGLIA, 2010, p. 33).

Freire (1997) mostra também quão difícil é a tarefa de definir o jogo. Para o autor, brincadeira, brinquedo e jogo apresentam o mesmo significado, mas o jogo se diferencia por suas regras, e a existência de perdedores e ganhadores na sua prática. Fala também que esporte e jogo também são parecidos, embora o esporte esteja voltado mais para uma prática sistematizada.

Freire e Scaglia (2010) contribuem com a reflexão acerca do jogo quando afirmam:

No caso do jogo, não há compromisso com nada fora dele mesmo. Se uma criança joga amarelinha, por exemplo, não o faz para preencher alguma falta ou para cumprir um objetivo futuro. O jogo não se relaciona ao passado nem ao futuro; é uma atividade do presente. (FREIRE; SCAGLIA, 2010, p. 148)

No campo da Educação Física Escolar, Freire e Scaglia (2010) abordam como tema central o exercício e o jogo. Essas atividades que correspondem aos conteúdos pedagógicos, mesmo sendo distintos, se encontram. Para os autores, o jogo sempre está presente de alguma forma. Por

exemplo, exercícios para aperfeiçoamento de habilidades apresentam características de jogo, como também muitos jogos apresentam características de exercícios.

Freire e Scaglia (2010) apontam algumas implicações pedagógicas acerca do fenômeno jogo no ambiente escolar. Eles afirmam que o reconhecimento do jogo como possibilidade pedagógica ainda não foi considerado de suma importância pela escola, talvez por fundamentar-se mais na tradição do que no trato científico. Os autores apontam que a escola o identifica como conhecimento significativo, o qual ela considera importante.

Os conhecimentos aos quais os autores se referem representam um número limitado de conteúdos (português, matemática), mais identificados com informações do que com compreensões. Se talvez pudéssemos observar melhor o ato de brincar das crianças, nossa arrogância intelectual seria menor. Este rico momento vivenciado por elas mostra, certamente, um caráter formador bem mais intenso do que simplesmente assistir uma aula de história, afirmam os autores. Ao brincar de escolinha, por exemplo, a mesma incorpora todas as características de uma professora. Dá bronca nos alunos, muda a voz, as crianças fingem estar com medo, elegem o destaque da turma, etc. É assim que elas brincam de escolinha. Então, cabe “à escola dar prosseguimento a esse tipo de jogo em seu currículo” (FREIRE; SCAGLIA, 2010, p. 160), sendo fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Assim, devemos ser mais espectadores do cotidiano das crianças, para que possamos entender melhor o mundo em que elas vivem, pois do contrário seríamos arrogantes.

Freire e Scaglia (2010) citam outro exemplo muito interessante a respeito do jogo, fora do ambiente formal. Estamos nos referindo à vivência das

crianças com seus amigos de um jogo de bolinha de gude. No momento do jogo, fazem uso da linguagem a todo instante, quebram as regras, cada um faz do seu jeito no ato de lançar as bolinhas contra as outras, agacham-se para o lançamento, expressões faciais mudam a todo instante. Enfim, são várias características que são manifestadas, como no exemplo anteriormente indicado.

Outro ponto importante que Freire e Scaglia (2010) apresentam é que se nós acompanhássemos uma criança ou adolescente em seus afazeres um dia inteiro, e que não fossem subordinados a nenhuma orientação de um adulto, com certeza testemunharíamos a presença fortíssima do jogo. Afinal, é isso que eles fazem quando estão livres. Jogar significa algo muito importante para eles, caso contrário, não jogariam. Isso é tão evidente que deveríamos dar mais importância a esse fenômeno.

Mas, para a escola, o ato de jogar não configura nenhuma aprendizagem significativa na criança, mesmo elas dominando as teorias do jogo. Freire e Scaglia (2010) afirmam que é muito difícil apresentar a importância da atividade lúdica para a criança, para o adolescente e adulto. Explicam que, na teoria, muitos sabem de sua importância, mas não a colocam em prática.

Segundo Freire e Scaglia (2010), na literatura sobre jogo, identificou-se que vários autores falam sobre “os jogos”, mas poucos falaram sobre o “ato de jogar”. Sabemos que existe uma gama de possibilidades de jogos, mas poucos refletimos sobre eles. Os autores salientam que talvez, para muita gente ligada à pedagogia, não seja importante compreender tal fenômeno, basta conhecê-lo e aplicá-lo nas aulas, seja para motivar, como também incluir neles conteúdos de outras disciplinas. Tomamos como sendo de suma importância as considerações desses autores, que ao tratar o jogo como possibilidade pedagógica, mostram

que é necessário que os professores sejam capazes de compreendê-lo nas suas práticas.

### **3.3 As habilidades motoras a serem desenvolvidas no Ensino Básico**

Para nossa pesquisa, as atividades representadas pelo Jogo na sua forma de situação-problema devem ser elaboradas através de uma pedagogia que, de maneira adequada, possa se referir à idade em que a criança se encontra na sua fase motora. O foco da nossa pesquisa se encontra na faixa etária de seis a dez anos de idade de modo intencional, pois nosso objetivo é incrementar o Jogo como possibilidade pedagógica no Ensino Básico. Para isso, é preciso considerar as fases de Habilidades Motoras.

Em aulas de Educação Física, contempladas pelo Jogo, solicita-se das crianças ações motoras como: andar, correr, pular, saltar, arremessar, rolar, desviar, receber, rebater, chutar, agarrar, impedir, conduzir, a fim de resolver o problema imposto pelo Jogo. Estas ações corporais, em alunos do Ensino Básico, se encontram na fase Habilidades Motoras Fundamentais, sendo desenvolvidas e refinadas até aos dez anos de idade. Desta forma para nós é importante tomar conhecimento de quais são as habilidades motoras que devem ser desenvolvidas nesta faixa etária, para que possamos propor e delimitar as possíveis vivências motoras através de Jogos.

As fases de desenvolvimento motor defendidas por Gallahue e Ozmun (2003) são representadas, em primeiro lugar, pelas Habilidades Motoras Rudimentares, avançando para as Habilidades Motoras Fundamentais e para as Habilidades Motoras Especializadas. A fase Rudimentar forma os blocos

construtores do desenvolvimento para outras habilidades, que ocorre até aos dois anos de idade. A sequência desta habilidade corresponde à estabilidade, locomoção e manipulação. As Habilidades Motoras Rudimentares formam a base para as Habilidades Motoras posteriores, tidas como Fundamentais e Especializadas.

As Habilidades Motoras Fundamentais são desenvolvidas dos-dois aos dez anos de idade. Isso significa que nossa proposta de vivências motoras, através de Jogos tradicionais, está nesta fase motora. Ao incrementarmos o conteúdo do Jogo como uma proposta pedagógica voltada para crianças do Ensino Básico, do 1º ao 5º anos, será de extrema importância refletir sob o olhar destes autores a respeito destas Habilidades, as Fundamentais. Assim, poderemos indicar atividades apropriadas ao estágio motor que a criança se encontra.

Crianças na fase de Habilidades Motoras Fundamentais se expressam de tal forma que são capazes de explorar melhor seus potenciais motores através de vivências locomotoras. Há também acréscimos na sua condição de estabilidade corporal, capazes de realizar movimentos com giros e rotações. Também ocorre o desenvolvimento acelerado na utilização em manipular de forma mais eficaz os objetos, como arremessar uma bola num jogo de queimada ou rebater uma bola no jogo de base 4, por exemplo. De acordo com Gallahue e Ozmun (2003), essa grande variedade de movimentos é dividida em três estágios sequenciáveis identificáveis: estágio inicial, estágio elementar e estágio maduro. Vejamos:

**a) estágio inicial, de dois a três anos:** o movimento da criança é caracterizado por uma sequência imprópria, uso marcado ou restrito do corpo, com coordenação rítmica pobre;

**b) estágio elementar, de quatro a cinco anos:** já envolve maior controle, melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais;

**c) estágio maduro, de seis a sete anos:** caracterizado pela eficiência mecânica, coordenação e performance controlada.

Vamos elencar o aparecimento das Habilidades Motoras Fundamentais em crianças de seis a dez anos de idade. Assim, segundo Gallahue e Ozmun (2003), nesta faixa etária, as crianças já têm prontidão para se encontrar no estágio maduro de estabilidade, locomoção e manipulação.

Os movimentos de estabilidade são os de maior importância na questão da aquisição do movimento na fase de Habilidades Motoras Fundamentais, sendo que todos os movimentos de locomoção e manipulação envolvem a estabilidade. Os padrões de movimentos que correspondem à estabilidade são entendidos da seguinte forma:

- **Equilíbrio dinâmico:** dinâmica que envolve manter o próprio equilíbrio conforme o centro de gravidade se desloca;
- **Equilíbrio estático:** corresponde em manter o próprio equilíbrio enquanto o centro de gravidade permanece estacionário;
- **Movimentos axiais:** movimentos voltados para posturas estáticas que envolvem inclinação, alongamento, giros, rotações e similares. Participação em danças e esportes, por exemplo, incorporam inúmeros movimentos axiais.

Os movimentos **locomotores** correspondem em projetar o corpo no espaço, sendo um aspecto fundamental no aprendizado de outros movimentos. Temos como exemplo de locomoção: andar, correr, saltar, saltitar, escorregar.

A manipulação pode combinar dois ou mais movimentos. A manipulação faz com que uma criança estabeleça uma interação com o objeto em movimento no espaço, e também os movimentos fundamentais manipulativos estabelecem interações com movimentos de estabilidade e locomoção. Os movimentos fundamentais manipulativos correspondem a padrões de movimentos, sendo: alcançar, segurar e soltar, lançar, pegar, chutar e bater.

## CAPÍTULO IV

### 4.1 O Jogar a partir das perguntas

No entendimento desta proposta pedagógica, os procedimentos para elaboração de aulas na forma de situação-problema deverão se expressar através da prática de jogos incrementados por perguntas feitas pelo professor aos alunos. Essas perguntas deverão provocar a busca por estratégias de ação e elaboração do que foi vivenciado, trazendo à tona as tramas cognitivas construídas pelos aprendizes, e a vivência de valores humanos provocada nos desafios que são próprios dos jogos, ampliando assim as possibilidades pedagógicas do jogar.

Tomemos como base para o entendimento da estratégia de intervenção através de situação-problema, a atividade denominada “Amarelinha”. A pergunta básica para essa atividade surge. E agora, o que fazer para resolução desse problema? Qual o primeiro passo?

Macedo (2002) aponta que a principal característica da situação-problema é utilizar meios de possibilidades que determinam a realização de uma determinada tarefa. No caso da Amarelinha, é deslocar-se com apenas um pé, tanto na ida quanto na volta. Meirieu (1998) enfatiza que a situação-problema se caracteriza por uma situação didática, na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa.

Para estruturar os procedimentos pedagógicos com base em situação-problema, que é um dos objetivos deste estudo, apresentaremos uma estratégia

de intervenção que tem como base Freire e Scaglia (2010). A partir da proposição destes autores, a proposta deste estudo é provocar um avanço na segunda 'parte' da aula, ou seja, no momento em que ocorrem as vivências dos jogos, ou de um jogo propriamente dito. O avanço está no conjunto de perguntas que provocam as situações-problema a serem resolvidas pelos aprendizes.

Vejamos então. Os autores Freire e Scaglia (2010), a partir de seu conceito metodológico e para execução de uma determinada tarefa, dividem a aula em três momentos. O primeiro momento cabe ao professor, através da roda da conversa, apresentar o Jogo para os alunos, ou seja, o problema. Por exemplo, questionar os alunos sobre: Quem conhece a amarelinha? Quais os tipos de amarelinha que conhecem? Como se joga a amarelinha? Neste momento, os mesmos não farão movimentos, apenas, no plano imaginário criarão a sua forma de vivenciar o Jogo, na sua forma possível de resolver o problema que foi imposto, não seguindo ou cumprindo até mesmo as regras pré-estabelecidas do Jogo. Esse momento que antecede a realização da prática, faz com que a criança crie esquemas que possibilitem o aprofundamento do saber fazer, tomar decisões, correr riscos, antecipar, encontrar razões ou regularidades através da prática (MACEDO, 2002).

O segundo momento se caracteriza pela vivência, na sua forma lúdica. Como estratégia, sugerem iniciar a atividade de arremessar ou lançar a pedrinha em espaços disponíveis como alvo. Perguntar aos alunos quais seriam as possibilidades mais interessantes de jogar. Por exemplo: será permitido jogar a pedrinha uma vez, ou duas? ... É permitido pisar na linha? Posso pular amarelinha sem jogar a pedrinha? Posso pular amarelinha com os dois pés juntos? É interessante também disponibilizar variados diagramas de amarelinha

para que possam vivenciar as soluções mais fáceis, indo em direção às mais difíceis, e destacar a atenção para essa habilidade motora. As habilidades motoras presentes nesta atividade correspondem às três variedades de movimento defendidas por Gallahue e Ozmun (2003), a que se refere à **estabilidade**- equilíbrio, a **locomotora**- saltar, ficar com um pé só e a **manipulativa**- arremesso da pedrinha. Para estas habilidades há uma forte evidência de os alunos se encontrarem no estágio maduro, ou seja, a proposta se encontra na etapa de desenvolvimento adequada para poder jogar o Jogo “Amarelinha”.

Durante a ocorrência destas vivências, as oportunidades para realizar intervenções com as perguntas surgem, e devem ser localizadas de acordo com a percepção do professor, sobre o melhor momento para fazer as perguntas que se tornarão poderosas para provocar a desejada instabilidade na ocorrência das ações do jogar.

Através das contribuições elencadas pelos autores acima, a intenção principal desta proposta na forma de situação-problema é promover a vivência dos jogos tradicionais e, por meio deles, instigar os alunos a elaborarem novas práticas relacionadas ao movimento humano. Para tanto, em aulas ministradas pelo professor, a partir da escolha do jogo, devem ocorrer as intervenções pedagógicas em forma de perguntas que provoquem a inquietação pela busca de soluções para os problemas que o jogo oferece. Estas intervenções em forma de perguntas podem acontecer no início da atividade proposta, como também no decorrer dela. Outros tipos de perguntas, que servem para elaborar os aprendizados do jogo, ocorrerão na parte final da aula, na roda de conversa “final”. Essas intervenções que se dão durante o desenvolvimento da aula

permitem aos alunos participar de momentos do jogar coletivamente, como um sistema em funcionamento, ocasião em que ouvem os colegas, formulam perguntas e emitem opiniões sobre o jogo, partilhando coletivamente os seus significados e apropriando-se dos significados do outro. Esse processo também se justifica como uma interessante e divertida forma de promover situações de ensino e outras aprendizagens ricas no sentido da construção de novas possibilidades de jogar o jogo, ou seja, desenvolver ideias de diversificação e transformação de jogar novamente.

No desenvolvimento de elaboração de perguntas direcionadas aos alunos, podemos como possibilidade, fazê-las com as seguintes orientações, em linguagem adequada ao grupo de aprendizes:

- Qual o objetivo do jogo?
- Por onde podemos começar a realização da tarefa?
- Como obter esse objetivo? Por onde começar? Qual caminho traçar?
- Como realizar a tarefa?
- Estamos conseguindo realizar o que foi pedido?
- Temos um problema para realizar o que foi pedido?
- Qual é o problema para atingir o objetivo do jogo?
- Qual é a solução para atingir o objetivo do jogo?
- Há outras maneiras para atingirmos o objetivo do jogo?
- O que devemos fazer para executar as soluções encontradas?
- A tarefa realizada está de acordo com a proposta do jogo?
- O jogo, em sua totalidade, é possível vivenciar de outra forma? Qual? Como? Onde?

- Vocês reconhecem a existência de elementos rítmicos e expressivos neste jogo?
- Há novas possibilidades de fazer o jogo com outras regras? Qual regra devemos retirar? Qual regra devemos incluir?
- Estão conseguindo realizar e/ou entender os objetivos do jogo? Os objetivos estão sendo alcançados?

Enfim, como já destacou Macedo (2002), essas indagações ocorridas durante a aula convidam o aluno a superar um determinado obstáculo presente nos jogos. Além disso, altera o momento, interrompe o fluxo, mobiliza recursos para a realização de ações corporais mais acuradas, o que caracteriza uma aprendizagem na forma de situação-problema.

Entendemos então que o professor deve estar atento para constantemente oferecer situações-problema que permitam que os alunos pensem em atividades eficazes. Para esta tarefa, é importante também, segundo Meirieu (1998) que o professor não dê a resposta pronta para o aluno, mas sim que indique as estratégias, fazendo perguntas que levem a isso, como apontado anteriormente. Desta maneira, consideraremos a pedagogia das situações-problema como uma pedagogia das "perguntas" que incitam "respostas", onde, através dos jogos tradicionais, surgirão "perguntas" que serão respondidas através do "como fazer" e, principalmente, de "o que fazer".

O terceiro momento se faz pela roda da conversa. Neste momento, o professor deverá conversar com os alunos sobre o que foi feito na aula, o que eles aprenderam, bem como o que sentiram. Também poderá indagar os alunos sobre:

- Como podemos explorar ainda mais essa atividade?
- Você conseguiu ir até o final da amarelinha?
- Como foi o jogo para você? Achou fácil? Difícil?
- Qual tipo de dificuldade encontrou? O que fez para solucionar? O que seria mais difícil do que isso? O que faria para solucionar essa situação? Foi mais difícil que a anterior? Como especificamente?
- Quando vamos tentar uma nova solução para estes problemas?”

Tendo claros os objetivos que se desejam alcançar por parte do educando e do professor, essas metas se tornam conquistas no processo como um conteúdo que possa ser discutido, problematizado, e que esse conhecimento se apresente de maneira contextualizada.

#### **4.2 A Proposição – o incremento das práticas em Educação Física Escolar com situações-problema, a partir do conceito de Aprendizagem baseada em problemas**

Nossa pesquisa teve como um dos seus objetivos sugerir atividades da proposta fundamentada em situação-problema. Ou seja, apresentar os Jogos tradicionais de forma lúdica, como uma situação-problema no aspecto metodológico, com a finalidade de despertar no aluno o desejo da realização da tarefa e do uso da experiência prévia como elemento motivador para aprendizados novos. Desta maneira, buscamos utilizar o método PBL, conforme descrito e comentado anteriormente.

Ademais, acreditamos que a conduta adotada por este estudo em relação à produção teórica, utilizando situações-problema na construção de aulas

de EF, não se caracteriza em uma “receita” pronta, imutável, mas sim em uma metodologia pedagógica de estratégias com grande flexibilidade, entendida como o poder de adaptabilidade ao contexto de aprendizagem, capaz de fornecer ao professor autonomia de construir aulas que chamem a atenção dos alunos. Assim, os jogos tradicionais constituem um importante patrimônio de nossa cultura, como também uma possibilidade de conteúdo importante da EFE (FRANCHI, 2013).

Cardoso (2004, p. 53) defende que “transmitidos e praticados por diversos grupos e civilizações, os jogos tradicionais infantis sofrem inúmeras mudanças de contextos e formas, sendo adaptados às necessidades de cada grupo, e ao seu tempo”. Portanto, é de suma importância deixarmos bem claro que a nossa intenção não é, de fato, ensinar aos alunos os Jogos tradicionais, como por exemplo, a amarelinha e a queimada, mas sim proporcionar a realização da tarefa para além do fazer, na forma de situação-problema, tendo claros por parte do educando e do professor os objetivos que se desejam alcançar, como um conteúdo que possa ser discutido e problematizado.

Macedo et al.(2000) destacam que para jogar, considerando os Jogos tradicionais, e enfrentar situações-problema os alunos precisam ser ativos, isto é, precisam se envolver nas tarefas e nas relações com pessoas e objetos, havendo, desta forma, certa relação de responsabilidade e cooperação. Entretanto, a título de exemplo, vemos no Jogo “Amarelinha” uma atividade motivadora e atrativa para trabalhar com situações-problema, desde que esteja sendo percebida pela ótica do tratamento pedagógico alinhado com essa proposição. Deixar que a atividade do jogar simplesmente aconteça, sem as devidas intervenções que levem às possibilidades do aprendizado provocados

pelos movimentos cognitivos que o jogo traz, seria submeter-se à subutilização do potencial pedagógico e formativo do jogo. Assim, as situações-problema retomam aspectos significativos do Jogo e ilustram obstáculos a superar, pontos a aprofundar, razões a encontrar, regularidades não percebidas, tomadas de decisões, antecipações, entre outros apontamentos significativos.

Na sua vivência, o Jogo instiga o participante a transformar a sua forma de jogar dependendo do contexto no qual está inserido. Ao jogar bolinha de gude, por exemplo, a criança poderá criar e recriar o jogo conforme o número de participantes, quantidades de bolinha e o ambiente (FREIRE; SCAGLIA, 2010). Para tanto, vamos caracterizar os Jogos como situação-problema, nas suas diversas formas possíveis. A seleção dos Jogos para este estudo ocorreu de modo intencional, pois têm em si uma variedade de vivências que solicitam dos alunos maiores ações motoras.

Apresentaremos o Jogo de Amarelinha, como exemplo e como nossa primeira proposta. Posteriormente, explicaremos um determinado acervo de Jogos tradicionais, a saber:

- Queimada tradicional e suas variações;
- Pega-pega e suas variações;
- Dia e noite;
- Mamãe-da-rua;
- Polícia e ladrão;
- Base 4 e;
- Pula-corda;

Esses Jogos serão vivenciados a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, seguindo em variações que são tomadas como situações-problema a

partir do estabelecimento de regras pré-estabelecidas pelos atores do jogo, como também pelo professor e até então não previstas na forma de jogar.

#### **4.2.1 Jogo: Amarelinha**

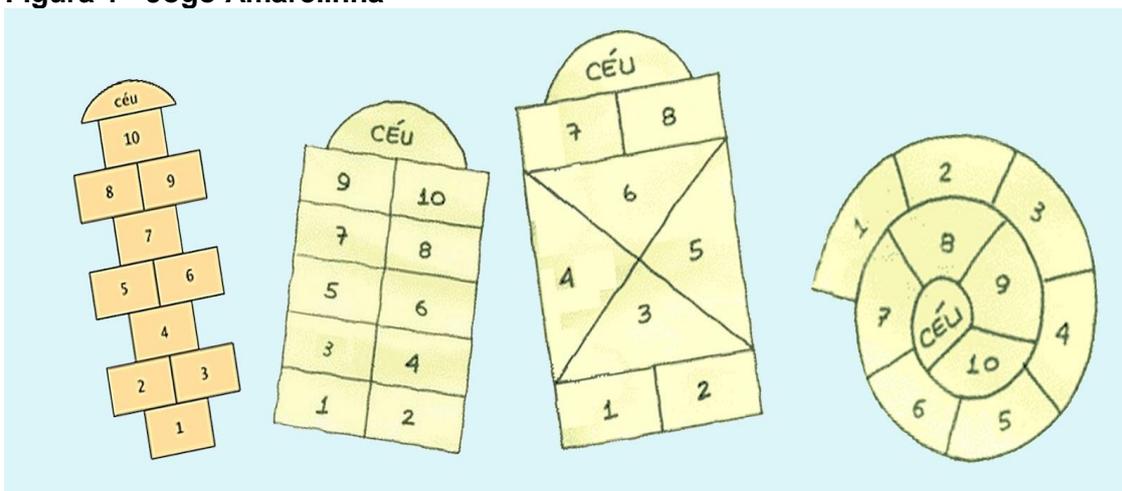
Acredita-se que este jogo tenha sua origem em Portugal, e foi trazido para o Brasil pelos lusitanos durante o período da colonização. Sendo assim é um jogo tradicional, que foi passando de geração e geração e perdura até os dias de hoje entre nossas crianças (RODRIGUES, 2012).

**Material:** giz, pedrinha, saquinho de areia.

#### **Formação**

Devem ser marcados vários diagramas da amarelinha no chão, sendo um para grupos de alunos para que os mesmos possam experimentar formas diferentes. O diagrama poderá ter quantas casas quanto for necessário. De 1 (um) ao 10 (dez), por exemplo. Em cada quadrado que forma o diagrama deverá ser colocado um número (FEITAL; CÔRTEZ, 2009).

**Figura 1 - Jogo Amarelinha**



Fonte: <https://espacopiks.wordpress.com/2012/01/page/3/>

### **Desenvolvimento:**

Cada aluno deve colocar-se atrás da linha do primeiro quadrado, de frente para o diagrama e atirar sua pedrinha na casa número um. Em seguida, pular até o final do diagrama com apenas um dos pés, sem pisar nas linhas e na casa onde está alojada a pedrinha. No retorno, para na casa anterior, na qual está a pedrinha, abaixa-se e a pega de volta, pulando até o lugar onde iniciou. A pedrinha é lançada novamente, agora na casa número dois. Apoiando-se num pé só, o aluno deve pular dentro da casa número um, pular por cima da casa número dois, ir até o final do diagrama e, no retorno, parar na casa número três, abaixando-se e apanhando a pedrinha. Dirige-se até o início e recomeça, agora lançando sua pedrinha na casa número três. Continua nesta movimentação até chegar à última casa ou errar. O próximo aluno deve iniciar tudo novamente, e quando voltar, será a vez do primeiro, que deverá recomeçar de onde parou.

**Variações:**

- Os alunos podem pular também dentro da casa que foi lançada a pedrinha;
- É possível utilizar a passagem da amarelinha na realização de jogos de estafetas;
- Para retirar a pedrinha da casa em que foi lançada, no retorno do diagrama, o aluno deve chutá-la para fora da casa, com o mesmo pé que serve de apoio para os saltos.
- Quem chegar até ao final da amarelinha (do nº 1 até aos 10, por exemplo) compra para si uma casa da amarelinha.
- Quando a pedrinha, depois de arremessada, ficar entre duas casas, faz-se o “dentro” ou “fora” (o aluno que jogou a pedrinha fica de costas enquanto outro colega faz movimentos de ziguezague, ou seja, ora dentro da casa, ora fora), no final perguntar ao aluno se a pedra esta dentro ou fora da amarelinha. Se acertar, continua. Se errar, volta pra fila.

**4.3 Descrições dos Jogos tradicionais**

Para darmos continuidade à apresentação dos Jogos tradicionais, vamos elencar alguns que fazem parte dos conteúdos escolares na fase do Ensino Básico, com alunos de seis a dez anos de idade. Estes Jogos podem ser vistos, reafirmando mais uma vez, como instrumento pedagógico, onde as instituições de ensino devem dar importância como também incluí-los no currículo

escolar (FREIRE; SCAGLIA, 2010). A seguir, vamos apresentar alguns Jogos muito vivenciados pelos alunos.

### **4.3.1 Queimada tradicional e suas variações**

Há várias maneiras de jogar um mesmo jogo. Isso ocorre também com a queimada, uma atividade bem apreciada e conhecida por todos, onde recebe vários nomes, dependendo da região onde esta inserida: queima, queimada, baleado, bola-queimada, caçador são os nomes que encontraremos no País (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013).

**Material: uma bola leve**

#### **Formação**

Os alunos devem ser divididos em dois grupos. O campo de jogo deve ser dividido em duas partes iguais, ficando um grupo em cada uma das partes. Um de cada grupo iniciará o jogo atrás da linha de fundo do adversário, espaço denominado de cemitério. O jogador que iniciará no cemitério – este como reserva - não poderá queimar. Sua função, quando em posse da bola, é arremessá-la para o campo de sua equipe. O jogador reserva só sairá do cemitério após um jogador de sua equipe for “queimado”. Após sorteio, um dos alunos inicia o jogo com a bola nas mãos (FREIRE; SCAGLIA, 2010).

**Figura 2 - Jogo Queimada**

Fonte: <http://www.colegioweb.com.br/trabalhos-escolares/atividade-fisica-na-escola/vantagens-e-desvantagens-da-queimada.html>

### **Desenvolvimento**

O aluno que estiver com a posse da bola nas mãos deverá arremessá-la contra os jogadores do grupo adversário, a fim de “queimá-los”, acertando-os. Se a bola acertar em um jogador e, após tocá-lo, a bola cair no chão, o mesmo estará “queimado” e deverá se dirigir para o campo do cemitério de sua equipe, que fica atrás da linha de fundo da equipe adversária. Feito o primeiro prisioneiro, o reserva volta ao seu campo para que tenha oportunidade de jogar também como atacante. Atenção: quando o jogador fica pela primeira vez com a bola no cemitério, não pode "queimar" nenhum componente do time adversário, devendo, obrigatoriamente, devolvê-la para seu campo de jogo. Este jogador só poderá “queimar” somente quando ficar em posse da bola pela sua segunda vez. Isso vale para todos que forem “queimados”. Os jogadores que estiverem no cemitério, de início, só poderão queimar de trás da linha de fundo, permitindo somente “queimar” pelas laterais quando estiver acima de três jogadores. Caso a bola arremessada pelo grupo adversário tocar o jogador da equipe oposta e este, não

deixá-la cair no chão ou até mesmo alguém segurar a bola tanto da própria equipe quanto adversária não estará “queimado” e poderá, imediatamente, arremessá-la em direção ao grupo oposto. Todos os alunos que forem queimados deverão ir para o fundo do campo adversário, chamado cemitério. Dali tentam atingir os oponentes com a bola. Vence a equipe que queimar todos os adversários primeiro ou quem tiver com menos jogadores no cemitério.

No início da aula o professor conversa com os alunos a respeito das habilidades envolvidas no jogo, inclusive as necessidades para desviar da bola, esta vinda do lado oposto. Em seguida, cada equipe escolhe um aluno para iniciar no cemitério. O objetivo do jogo é queimar o maior número de integrantes do lado oposto. As únicas partes do corpo que são “frias” (não podem ser queimadas) são as mãos, pés e cabeça. Após um tempo de vivência do jogo, com observação do professor sobre o seu andamento, perguntar aos alunos outras formas de torná-lo mais interessante e dinâmico. O professor deve ouvir todas as sugestões dos alunos e propor uma nova jogada a partir das ideias dadas. No final da aula conversar com todos os alunos a respeito da atividade vivenciada.

### **4.3.2 Queimada Rei e Rainha**

Para este jogo, a dinâmica e as regras são as mesmas do jogo tradicional, de acordo com Moreira e Nísta-Piccolo (2012a). No entanto, antes do início do jogo, cada equipe define um Rei e uma Rainha sigilosamente (após as escolhas, os alunos falarão apenas para o professor dos escolhidos). Estes, caso sejam queimados, determinam imediatamente a derrota de seu time, independente do número de jogadores que ainda restam. Nesta atividade poderá

ocorrer muito a curiosidade do oponente. Até mesmo por entregar, sem a intenção, o Rei e a Rainha da própria equipe por proteger demais. Assim, cabe ao professor sugerir que façam uma pequena reunião entre os grupos a fim de elaborarem estratégias para queimar o Rei e Rainha do lado oposto, e enfatizar que não devem dar muitas mostras para o oponente a respeito dos escolhidos (ficar cercando somente um jogador é um bom sinal que este é o escolhido).

Ainda com o propósito de aumentar a dificuldade do jogo, e em roda de conversa, o professor pode apresentar mudanças, tais como:

- Esconder o Rei e Rainha do adversário: apenas o professor sabe quem são os Reis e Rainhas;
- Colocar os prisioneiros em todos os lados da quadra;
- O jogador que conseguir segurar a bola que foi arremessada para queimá-lo elimina o adversário;
- Colocar mais bolas no decorrer do jogo.

### **4.3.3 Queimada invertida**

Neste jogo, todos os jogadores começam no cemitério e quem queima o adversário entra em quadra. Vence a equipe que colocar todos seus integrantes em seu campo de jogo. Nessa modalidade, quem já saiu do cemitério tem de colaborar com os colegas que ainda estão lá, dando dicas para que saiam também (CARNEIRO, 2003).

#### 4.3.4 Queimada das torres

Para esta variação, podem ser usados cones, garrafas pet, etc. como torres. No primeiro momento, divide-se a turma em dois grupos, sendo que antes do início de jogo, todos os jogadores recebem uma garrafa pet e posicionem em qualquer lugar, respeitando seu campo de jogo, exceto os que iniciarão no 'cemitério'. Dado início a partida, quando em posse da bola, o jogador deverá não queimar o adversário, mas, sim, derrubar a garrafa pet do mesmo. Cabe ao jogador defender sua garrafa, pois se for derrubada, terá que ir para a zona do cemitério. Vence a equipe que derrubar todas as garrafas do adversário primeiro.

##### **Regras possíveis:**

- Quem começa no cemitério, não queima;
- Quem for queimado, na sua primeira jogada, não queima;
- Quem for queimado, na sua primeira jogada, queima;
- Todos os jogadores que iniciaram no campo de jogo, quando queimados, deverão ir para o cemitério, não podendo voltar;
- Os jogadores que estiverem no cemitério não poderão adentrar no campo de jogo da equipe adversária para resgatar a bola. Isso vale também aos jogadores de campo. Caso aconteça, a bola será da equipe adversária;
- As mãos, pés e cabeça são "frios" - não queimam;
- Tudo é "quente", ou seja, estará queimado quando a bola tocar qualquer parte do corpo. Essa prática deixa o jogo muito dinâmico e rápido;

- Se a bola tocar no chão antes de tocar qualquer parte do corpo (exceto mãos, pés e cabeça) do adversário, não será queimado. Portanto, para ser queimado, a bola terá que vir do adversário e tocar no corpo e logo tocar no chão;
- Se o jogador segurar a bola arremessada do adversário (sem deixá-la cair no chão), automaticamente, queimará a quem arremessou;
- Caso a bola acertar dois jogadores simultaneamente, ambos estarão queimados ou apenas o primeiro ou o último.

#### **4.4 Jogo: Pega-pega**

Não se sabe a origem deste jogo, é uma atividade própria da cultura da criança, é a brincadeira mais popular entre os alunos do Ensino Básico, perfazendo sua existência durante o recreio, fazendo assim parte do conteúdo nas aulas de Educação Física (RODRIGUES, 2012).

##### **Formação**

Alunos espalhados na quadra. Nesta brincadeira, o professor poderá escolher o pegador ou até mesmo esperar que os alunos se manifestem para ser o pegador.

**Figura 3 - Jogo pega-pega**



Fonte: <http://emguialopes.blogspot.com.br/2013/10/para-fazer-junto.html>

### **Desenvolvimento**

Após o sinal, o pegador deverá correr atrás dos fugitivos. Quem for pego, torna-se pegador. Para se salvarem, os fugitivos deverão utilizar estratégias e suas habilidades de correr, agachar, rolar, desviar, esconderem-se para não serem pegos. Há várias possibilidades para esta brincadeira acerca dos que forem pegos. Os alunos poderão ficar imóveis no lugar onde forem pegos a fim de esperar que alguém dos fugitivos os salve, tocando-os.

#### **4.4.1 Pega-pega-vela**

Utiliza-se a mesma regra da tradicional, mas quem for pego, deverá ficar parado e com as pernas afastadas e mãos juntas (palma da mão com palma da mão). Para que se salvem, algum fugitivo deverá se aproximar e assoprar na direção das mãos.

#### **4.4.2 Pega-pega-americano**

Nesta brincadeira, os fugitivos que forem pegos deverão ficar imóveis e afastar bem as pernas. Para se salvarem, algum fugitivo deverá passar entre suas pernas, podendo ser livre novamente.

#### **4.4.3 Pega-pega-vidas**

São várias as possibilidades para esta atividade. É importante o professor deixar que os alunos deem sugestões, como mudanças das regras, por exemplo. Nesta brincadeira, todos são, ao mesmo tempo, fugitivos e pegadores. Se um aluno for pego e ainda não pegou ninguém, deverá dar sua vida para quem o pegou e deve se sentar no chão de pernas cruzadas; mas, caso já tenha pegado alguém, terá vidas a mais e pode continuar jogando, mas perderá uma vida sua por ter sido pega. É importante, antes de iniciar a atividade, o professor elencar que ninguém poderá ser pego no momento que está em negociação de doação de vida com outro colega. Seria interessante o professor atentar sobre a cooperação durante a atividade daqueles que estão pegos (sentados), indicando ou até mesmo dando sugestões de como os alunos poderão fazer para que este volte no jogo, ou seja, esperar que alguém doe sua vida para o mesmo. No final da aula, seria aconselhável o professor fazer uma roda da conversa a fim de ouvir dos alunos sobre o que acharam da atividade (MOREIRA; NÍSTA-PICCOLO, 2012b).

#### **4.4.4 Pega-pega-fruta**

Antes de iniciar a atividade, é importante o professor conversar com os alunos sobre quais frutas os aprendizes conhecem, a fim de aumentar o repertório de solicitação de frutas durante a atividade (para não ocorrer muita fruta repetitiva). Depois de uma conversa, o professor pergunta ao grupo sobre quem gostariam que fosse o pegador para iniciar o jogo. Feito isso, dá o sinal de início. Neste momento, o pegador começa a correr atrás dos fugitivos, a fim de tocá-los para serem pegos; neste momento, é preciso que o professor deixe bem claro que o pegador só poderá tocá-los, não podendo empurrar ou agarrar, para que ninguém se machuque. Quem for pego poderá virar pegador ou até mesmo permanecer parado até que algum fugitivo o salve. Quando os fugitivos se sentirem ameaçados pelo pegador, deverão agachar e falar o nome de uma fruta para se salvar. O professor também poderá incluir mais pegadores, aumentando o grau de dificuldade para os fugitivos, incluir uma bola leve, que será utilizada pelos pegadores.

#### **4.4.5 Pega-pega-alto**

Para esta atividade, o professor poderá espalhar diversos tipos de materiais no espaço destinado para a atividade, para que os alunos possam subir neles. O jogo começa elegendo um dos participantes como o pegador. Este, dado um sinal, passa a perseguir os outros jogadores - os fugitivos. Quem for pego passa a ser novo pegador. Por sua simplicidade, não há limites para criar regras para este jogo. Para se salvarem dos pegadores, os fugitivos deverão subir em

algum objeto. Para esta atividade, o professor ou o pegador poderá estipular um determinado tempo para que os fugitivos abandonem seus postos, contar em voz alta até dez, seria uma sugestão.

#### **4.4.6 Pega-pega-ameba**

Para este jogo utiliza-se uma bola leve. Antes de iniciar a atividade prática, o professor poderá conversar com os alunos sobre as diversas formas de arremessar, a fim de aumentar as possibilidades de arremesso durante o jogo. O professor deve estar atento para constantemente oferecer situações-problema que permitam aos alunos pensar em atividades mais elaboradas. Para este jogo, não há pegadores específicos. Torna-se pegador quem obter a posse da bola, ou seja, quem pegar a bola vira pegador, devendo arremessar a bola (a bola deve ser adequada para este tipo de jogo, ou seja, com baixo peso) contra o corpo dos fugitivos a fim de acertá-los; o professor deve enfatizar que, para quem ficar com a bola, no ato do arremesso, o mesmo deverá fazer sem sair do lugar; os fugitivos poderão se defender utilizando apenas as mãos. O jogador que for atingido pela bola (ameba) deverá sentar-se e cruzar as pernas, tendo ainda a chance de levantar novamente, tocando alguém que ainda esteja de pé - gritando "AMEBA" ou caso consiga tocar na bola, quando esta passar próximo de seu corpo ou alguém lançá-la em sua direção. O professor deverá observar se ocorre a cooperação e a solidariedade durante o jogo, pois as "amebas" poderão ficar por longo tempo sentados, estes perdendo a vontade de continuar na atividade. Portanto, deve se dar dicas, sugestões.

#### 4.4.7 Pega-pega-corrente

Antes de iniciar a atividade, o professor poderá conversar com os alunos sobre as diferentes formas de brincar de pega-pega, para que possam imaginar situações-problema, para ampliar suas possibilidades de captura e de fuga; perguntar aos alunos se conhecem já a brincadeira é um ponto muito importante, para que a partir do conhecimento que já possuem, elaborar a atividade de forma mais complexa ou diferente. Para iniciar, os alunos devem ser espalhados livremente pelo espaço destinado à atividade e um deles ser designado como pegador. O pegador deverá sair em perseguição aos demais alunos. Aquele que foi tocado pelo pegador, deve lhe dar a mão, formando uma corrente. O jogo prossegue e, assim que for pego, a corrente vai aumentando. Quanto mais pessoas são pegas, maior a corrente fica e mais legal interessante e complexa fica a brincadeira. Mas as mãos não podem se soltar, quando a corrente for pegar um fugitivo; a corrente só poderá pegar pelas suas extremidades. Caso ocorra muita “quebra” da corrente, o professor poderá sugerir que a corrente se divida em grupos de trios, para que possam capturar mais facilmente os fugitivos, tornando uma corrente única só depois de certo tempo. Aos poucos, o professor poderá dar dicas para que os alunos elaborem estratégias tanto para a corrente quanto para os fugitivos; para a corrente, andar em vez de correr, torna-se mais fácil pegar os fugitivos, pois, andar é mais difícil “quebrar” a corrente, perseguir os que correm menos ou os mais cansados, “esticar” a corrente seria uma estratégia válida. No entanto, para os fugitivos, procurar passar pelo meio da corrente como também ficar sempre atrás dela seria uma boa estratégia. Mas isso só pode ocorrer caso a atividade esteja monótona e

os pegadores e os fugitivos demonstrem desinteresse em continuar na brincadeira. Vence o jogo o último que ficar fora da corrente. No final da aula, o professor poderá conversar com os alunos sobre as dificuldades encontradas pelos pegadores e fugitivos. Em que momento você teve mais dificuldade? Qual estratégia você utilizou para resolver o problema?

## 4.5 Jogo: Dia e Noite

### Formação

São traçadas duas linhas paralelas numa distância de quatro metros uma da outra no chão. Os alunos devem ficar dispostos sobre essas linhas, onde um grupo representa o dia e o outro grupo a noite. Distante de uns 15 metros dos grupos, deve haver uma linha limite. A partir dessa linha será o refúgio de cada grupo. (FREIRE; SCAGLIA, 2010).

Figura 4 - Jogo Dia e Noite



Fonte: <http://jogosebrincadeiras.com/category/brincadeiras/page/3/>

## **Desenvolvimento**

Antes de iniciar a atividade, o professor fará uma pequena introdução acerca do fenômeno que acontece no nosso dia a dia, a ocorrência do dia e noite; seria interessante deixar os alunos se manifestarem com suas suposições a respeito do tema. Esse fenômeno deve ser elucidado de forma bem sucinta, respeitando as idades em que se encontram os alunos. Dizer a eles que os fenômenos do dia e noite ocorrem devido ao movimento de rotação. O sol ilumina a Terra, mas como esta se encontra a girar, os raios solares não a atingem com a mesma intensidade devido à esfericidade. Na parte da Terra que se encontra virada para o Sol e que está totalmente iluminada, é dia. Enquanto que na outra parte será a noite, pois os raios solares não conseguem atingir essa superfície. Depois que o professor realizar a introdução, cada grupo ficara sobre a linha. Na solicitação, quando você disser dia, por exemplo, os alunos desse grupo deverá correr atrás do grupo noite, que devem fugir rapidamente. Depois de alcançarem o refúgio, ultrapassando a linha limite, não podem mais ser pegos. Após todos terem retornado aos seus lugares, chamar alternadamente os grupos: “dia, noite, noite dia, noite...”. É necessário tomar bastante atenção para que um grupo não seja chamado mais que o outro. Caso alguém for pego, esse passará para esse grupo. Depois de certo tempo, o número de alunos de cada grupo é contado. Quem tiver mais, ganha.

Durante o jogo, o professor poderá fazer pequenas paralisações a fim de reunir cada grupo para pensarem juntos em um modo de fugir ou até mesmo utilizar estratégias para um bom êxito na captura; escolher minuciosamente os jogadores que tenham mais dificuldades em correr.

Após o término da atividade, o professor poderá fazer a roda da conversa a fim de saber dos alunos quais facilidades e dificuldades encontraram na atividade. Perguntar também das estratégias adotadas por cada grupo para a fuga/captura. Quais habilidades motoras foram requisitadas durante o jogo? A brincadeira poderia ser diferente? Como?

#### **Variações:**

- Os grupos podem ter outras denominações (preto e branco, claro e escuro, homem e mulher, falso e verdadeiro);
- Propor uma questão para que o grupo pense em uma resposta e, com base nela, decidir se fogem ou perseguem;
- Lançar para o alto um dado que possibilite identificar, na sua queda, o grupo que deve sair em perseguição ao outro;
- Os grupos podem ser identificados por cores, podendo ser preto e branco. Se o professor chamar uma terceira cor, vermelho, por exemplo, o aluno que mover-se a frente ou para trás, deverá ficar uma jogada sem correr ou pagar uma multa.

## **4.6 Jogo: Mamãe da rua**

### **Formação**

Utiliza-se a quadra toda, sendo as linhas laterais, a calçada, o centro, a rua. Todos deverão estar no mesmo lado da calçada, exceto a mamãe da rua, que ficará ao centro, na rua. Para este jogo, os professores devem iniciá-los com o mínimo possível de regras. A cada conflito surgido entre os alunos durante a

atividade, justamente por estar faltando regras, o professor deve interromper a aula e, em breve tempo, ajudar os alunos a construir uma regra possível para que a atividade seja vivenciada (FREIRE, 1999).

**Figura 5 - Jogo Mamãe da rua**



Fonte: <http://jogosebrincadeiras.com/category/brincadeiras/page/3/>

### **Desenvolvimento**

A mamãe da rua ficará ao centro, devendo solicitar aos alunos algum desafio (cantar uma música escolhida pelo pegador, pular com um pé só, bater palma, de mãos dadas, imitar um animal, etc.). Os que respeitarem o pedido da mamãe da rua poderão passar livremente, ou seja, não podem ser pegos. Mas quem for pego não cumprindo a regra, deverá fugir da mamãe, se salvando até o outro lado da rua. Quem for pego, passará a ajudar a mamãe da rua; antes de iniciar a brincadeira, o professor deverá deixar bem claro aos alunos que os que pisarem na rua, não poderão mais voltar para sua calçada, devendo assim, obrigatoriamente, passar. É importante que o professor esteja atento o todo tempo para este sentido. Também é possível que, após a atividade, o professor possa questionar o que foi e o que não foi possível realizar. Perguntar, ainda, qual

parte da aula achou mais fácil e a mais difícil em resolver a situação-problema. Elogiar todos os participantes da atividade no final da aula, apontando suas habilidades.

**Variações:**

- Os alunos que forem pegos devem ficar aprisionados. Para poder retornar na próxima rodada, é necessário pagar uma prenda;
- Sentar-se no lugar onde foi pego e retornar para a atividade quando tocar em um jogador que esteja livre;
- Quem for pego pelo pegador, torna-se pegador.
- Os que forem pegos (as mães) deverão formar uma corrente para pegar os fugitivos;
- Os fugitivos poderão passar para outro lado a qualquer momento, sem esperar o sinal do pegador (da mãe da rua);
- Dentre os fugitivos, escolher um “anjo”, estes com a função de salvar os que forem pegos.

**4.7 Jogo: Polícia e ladrão**

Rodrigues (2012) aponta que se trata de uma brincadeira de faz de conta, muito presente no brincar das crianças nas escolas durante o intervalo, e nas ruas também conhecida como soldado e ladrão. Quando se brinca de polícia e ladrão, se exige da criança, além dos aspectos físicos motores, a imaginação e fantasia serão bastante trabalhadas.

**Formação:**

São reservados três espaços. Um destinado à prisão e dois como refúgio/descanso para os ladrões. Um grupo é a polícia, o outro são os ladrões.

**Figura 6 – Jogo Polícia e Ladrão**

Fonte: <http://www.caririfan.com.br/index.php/colunas/item/451-criando-jogos-o-que-%C3%A9-um-jogo?>

**Desenvolvimento**

Dado o sinal do professor, os 'ladrões' se escondem e a polícia deve capturá-los em um tempo combinado no início da brincadeira. Ao serem apanhados, os ladrões devem ser levados até a prisão; antes de iniciar a brincadeira, junto com os alunos o professor deve salientar que para a captura, basta tocá-los, evitando assim, agarrões, puxões, quedas; combinar também com os alunos se deve haver ou não alguma forma de salvar aqueles que já foram pegos, e de que forma isso pode acontecer. Durante a brincadeira, o professor poderá fazer pequenas intervenções a fim de reunir os grupos tanto dos policiais quanto dos ladrões, para que possam identificar novas funções, por exemplo: os

policiais poderão designar um integrante ou mais a cuidar da prisão, enquanto os demais saem para capturar os que faltam; os ladrões poderão se aproximar em grupos para despertar os 'policiais' que estão cuidando da prisão. Termina a brincadeira quando todos os ladrões forem pegos ou quando o tempo estipulado acabar. Após o final da brincadeira, o professor poderá solicitar aos alunos que criem ou recriem outra forma de brincar para ser vivenciada na próxima aula.

**Variações:**

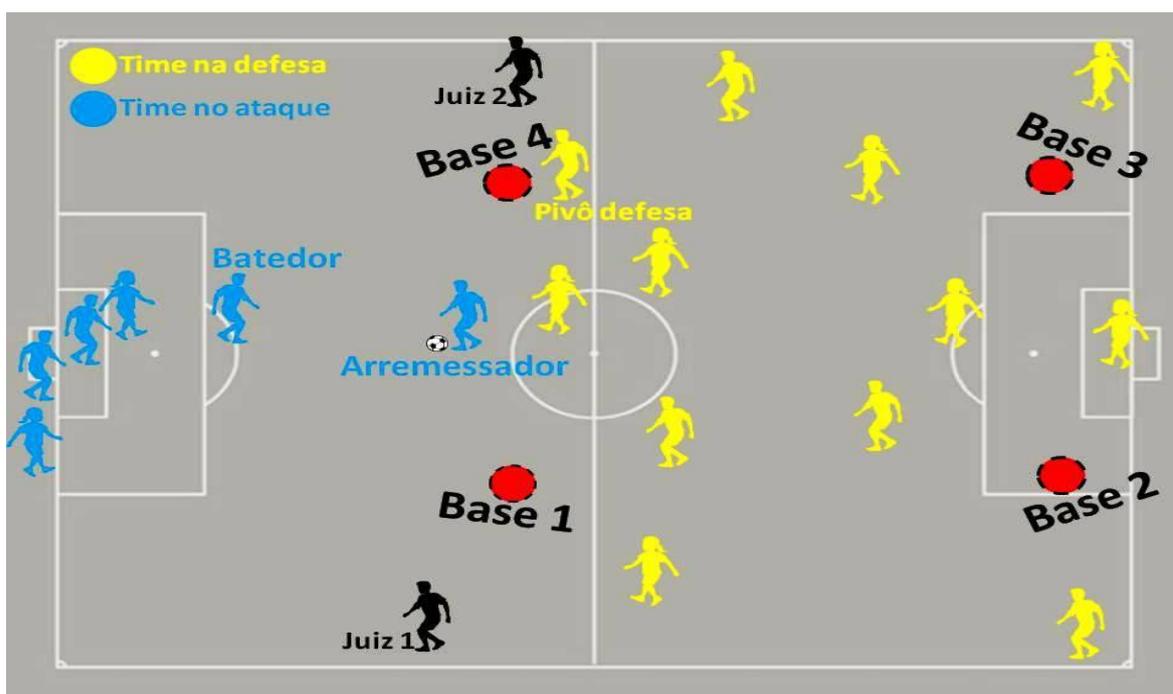
- Cada aluno que representa a polícia deve ter seus ladrões marcados, sendo que os ladrões devem fugir somente de um policial, que pode correr atrás destes colegas;
- O ladrão que for pego pelo policial, deverá ficar sentado no lugar que foi pego. Para ser salvo é necessário que um colega ladrão salte sobre ele;
- Um ladrão só pode ser pego caso o policial consiga grudar um pedaço de fita em seu corpo;
- O professor poderá escolher um delegado, que deve julgar quem permanecerá preso ou não.

**4.8 Jogo: Base 4****Formação**

Divide-se a turma em dois grupos. Um de cor azul e outro de vermelho, para exemplificar. São feitas quatro bases (círculos feitos com giz no chão) em uma das metades da quadra. As bases devem ter denominações de 1 a 4. O

grupo vermelho se posiciona em fileiras, como atacante e, o grupo azul espalhado pela quadra como defensores; os jogadores da defesa se espalharão por onde quiserem dentro do espaço de jogo. Os atacantes formarão uma fila única próxima da primeira base, ficando uma bola a sua frente.

**Figura 7 – Jogo Base 4**



Fonte: <http://www.blogdafabee.com.br/brincadeiras-para-criancas/page/4/>

### **Desenvolvimento**

Numa conversa inicial com os alunos, o professor poderá explicar que esta atividade corresponde a um jogo pré-desportivo do esporte Beisebol, sendo um esporte de alta apreciação em outros países, como Japão e Estados Unidos. O professor também deve explicar aos alunos que para este jogo, primeiro, uma equipe só ataca e a outra defende, trocando-se de funções, ao final dos chutes da equipe atacante; deixar claro que todos deverão respeitar a capacidade de cada um, pois a atividade exige força, habilidade motora de chutar, velocidade e

trabalho em equipe. Mostrar para os alunos que esta é uma situação bem diferente da encontrada nos outros esportes, onde as equipes atacam e defendem ao mesmo tempo - a queimada, o futebol, o pega-pega, o handebol são exemplos disso; explicar para os alunos essa dinâmica antes de iniciar o jogo, para evitar eventuais paralisações no decorrer do jogo.

A equipe atacante dará início ao jogo, onde o primeiro da equipe deverá chutar a bola o mais longe possível (não podendo chutar a bola para trás) e correr o mais rápido com objetivo de “conquistar” todas as bases, ou seja, passar pelas bases 1, 2, 3 e 4. Cabe à equipe defensora obter a posse da bola, também, o mais rápido possível, agora, com o objetivo de arremessá-la na base na qual o atacante queira “conquistar”; enfatizar mais uma vez aos alunos que deverão arremessar a bola na base na qual o atacante almeja. Exemplo: caso o atacante queira chegar à base nº 3, a bola terá que chegar antes que ele, para que possa eliminá-lo. Toda vez que o atacante passar por todas as bases antes que a bola chegue, garante o ponto para sua equipe. Caso o jogador atacante perceber, após “conquistar” a 1ª base, que não haverá tempo de correr para a base seguinte, este poderá permanecer na base em que se encontra. Este jogador só poderá sair desta base quando o próximo jogador de sua equipe chutar a bola, devendo os dois correr em direção às outras bases; o atacante que já estava posicionado na base deverá, obrigatoriamente, sair, caso contrário, será eliminado; caso a bola lançada pela equipe defensora chegue à base antes do jogador da equipe atacante que esteja almejando, este será eliminado. Vence a equipe que fizer maior número de pontos.

O professor poderá dar dicas, ao perceber dificuldades apresentadas pelos defensores em obter a posse da bola; todos correrem para o mesmo lado;

um jogador atravessar a quadra toda em posse da bola, em vez de passá-la para outro bem melhor posicionado, mas não mostrar como fazer, para que os alunos possam, por exemplo, ocupar determinada parte da quadra como também trocar passes entre si rapidamente até chegarem à base desejada. Assim, o professor pode instigá-los a se organizar melhor a partir dos questionamentos: qual seria a melhor posição para quem consegue correr mais? E para quem consegue melhor receber a bola? Passar a bola pra quem estiver mais próxima da bola seria uma boa estratégia? Para os atacantes, dar dicas de utilizar estratégias no momento do chute: Qual lugar você poderia chutar para dificultar a captura da bola? Onde tem mais ou menos defensores? No final da aula, discutir com os alunos: O que acharam da atividade? O que foi possível fazer para obter a posse de bola? Houve cooperação entre a equipe? Quais soluções foram encontradas quando se depararam com problemas?

**Variações:**

- O professor poderá sugerir aos alunos arremessar em vez de chutar;
- Colocar arcos em pontos estratégicos para refúgio dos atacantes;
- Rebater uma bola arremessada pelos defensores;
- Queimar o atacante em vez de colocar a bola na base que almeja;
- Colocar a bola ao centro em vez de arremessar a base almejada;
- Aumentar o número de bases;
- Queimar o atacante quando fora da base.

## 4.9 Jogo: Pula-corda-passe-zero

### Formação:

Fixar e espalhar diversas cordas pela quadra ou pelo espaço destinado à aula, de diferentes tamanhos, e deixar as crianças vivenciarem do jeito delas, ou seja, como as conhecem.

**Figura 8 – Jogo Pula corda**



Fonte: [http://dietaeregime.comunidades.net/index.php?pagina=1037207482\\_03](http://dietaeregime.comunidades.net/index.php?pagina=1037207482_03)

### Desenvolvimento

Antes de iniciar a atividade prática, perguntar aos alunos se conhecem a atividade pular corda e quais seriam as habilidades necessárias para poder praticá-la. Perguntar aos alunos sobre as músicas referentes às brincadeiras, pois, há um acervo enorme de musicalidades que tornam a atividade mais atrativa. Seria interessante, antes dos alunos vivenciarem a atividade propriamente dita - pular duas cordas ao mesmo tempo, que o professor siga um ritmo bem diferente e diferenciado do encontrado no pular corda. Deve sugerir aos alunos que façam duas fileiras e, através de pistas, fazer que eles experimentem diferentes formas de vivenciar com a corda. Depois, o professor deverá fixar a corda em um ponto e começar a aula com a atividade da

“cobrinha”, fazendo ziguezague com ela, como se fosse uma cobra mesmo. Assim, os alunos serão estimulados a passar para o outro lado sem pisar nela. Depois, elevar a corda e fazer que os alunos experimentem saltar por cima da corda, aumentando a altura gradativamente; caso algum aluno venha a apresentar dificuldade em passar ou saltar por cima da corda, o professor poderá indagá-los para que utilizem outra estratégia para resolver o problema. Após um tempo, sugerir que os alunos agora passem por baixo da corda, diminuindo a altura gradativamente. Aos poucos, ampliar ou aumentar o grau de dificuldades. Em seguida, o professor poderá fazer o passa-zero, atividade que consiste em passar pela corda que está sendo rodada, procurando não encostar nela, passando para o outro lado. O objetivo é que eles passem direto, por dentro da corda que está girando. Chamar a atenção dos alunos que esta atividade requer muita atenção, velocidade, agilidade, noção de tempo e espaço, pois o aluno deverá passar pela corda até o outro lado. Para esta atividade, alguns poderão apresentar insegurança, podem demorar um pouco de mais de tempo pensando em tomar uma decisão correta. Desta forma, o professor poderá dar dicas para esses alunos; esperar a corda passar e correr atrás dela, por exemplo. Após instigar aos alunos a entrarem na corda, desafiá-los a pular uma vez e sair. Para esta possibilidade, alguns também poderão encontrar o tempo certo para passar, mas podem se posicionar de uma forma não satisfatória. Assim, pode-se desenhar um “x” no chão, indicando um melhor posicionamento para saltar a corda, este ficando no espaço certo para a corda não bater no aluno. Aos poucos, ampliar as possibilidades do passe-zero. Por exemplo: entrar na corda em duplas ou trios, saltar uma vez e sair, entrar na corda e pular duas vezes e sair, assim sucessivamente. No final da aula, o professor poderá fazer uma roda da conversa

e colher informações dos alunos a fim de elaborar outras possibilidades de pular corda para as próximas aulas (FREIRE, 1997).

**Variações:**

- Os alunos não podem deixar que a corda gire mais que uma vez entre a saída de um aluno e a entrada de outro;
- Na primeira vez, a coluna deve passar pela corda sem encostar-se nela. A partir daí, os alunos devem saltar duas vezes, nas próximas quatro, seis, e assim por diante, aumentando dois saltos a cada passagem;
- A cada passagem pela corda, as crianças devem cantar um trecho da música, repetindo as estrofes até que a música se complete;
- Passar pela corda manipulando uma bola, seja rolando ou quicando a mesma;
- Passar de mãos dadas com outro colega da turma;
- Passar realizando uma estrelinha ou de costas;
- Saltar a corda e girando o corpo enquanto estiver no ar; ou agachar-se enquanto salta a corda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi constituir uma proposta para procedimentos de aula em Educação Física Escolar para o Ensino Básico a partir da estratégia de situação-problema (PBL). Os objetivos específicos se delimitaram em explicar a metodologia da proposta baseada em situação-problema; expor a teoria que a fundamenta, bem como sugerir atividades com base em situação-problema. Desta maneira, buscamos fundamentos para elaboração de uma proposta pedagógica acerca da situação-problema para o Ensino Básico, utilizando os jogos tradicionais como meio facilitador para este tipo de procedimento pedagógico. Estes jogos são determinantes para o início da proposta, e podem revelar muito sobre os aspectos de aprendizagem, para além do fazer as atividades simplesmente; significam um grande potencial para o desenvolvimento motor, cognitivo, social, afetivo, perceptivo, bem como a vivência e estabelecimento dos valores humanos do educando, que pode se dar durante as práticas.

Nas aulas de Educação Física, acreditamos que os conhecimentos dos jogos tradicionais e o contexto em que ocorrem sejam essenciais para a elaboração de estratégias na forma de situação-problema, principalmente no que se refere ao campo da elaboração de perguntas pertinentes às ocorrências durante a realização dos jogos, com a participação dos aprendizes. A consequência esperada é que esta situação leve a uma ação dos alunos nas tarefas, em busca da resposta, como tomada de decisão ou o desejo da realização da prática, por exemplo.

Analisamos, no segundo capítulo, a produção teórica que nos mostra a importância da utilização do método PBL, que tem uma perspectiva diferente da

encontrada no ensino tradicional. Trata-se, como foi dito, de uma metodologia centrada no aluno, onde uma pergunta se lança a partir de um enigma, para construir uma nova aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios. Como característica marcante deste método, o aluno passa a ser, então, um agente responsável pelo seu próprio aprendizado, partindo das interações com os outros alunos, ficando distante de um processo de recepção passiva, como também incentiva o acúmulo de saberes, possibilitando a ativação de conceitos e estruturas cognitivas na atividade em que o aluno está inserido - o jogo.

Ao se deparar com a proposta metodológica deste estudo, é de se esperar que o aluno desenvolva a capacidade de analisar e resolver problemas. Como foi visto a partir dos estudos de pesquisadores do assunto, o trabalho em grupo se manifesta, os conhecimentos prévios se compõem como um instrumento que instiga o desejo na ação da prática, os alunos retêm informações para praticar novamente o que foi vivenciado, demonstram habilidades comunicacionais na busca da resolução de problemas e os problemas representam um desafio que os alunos encontram na prática, o que fornece motivação para a aprendizagem.

Conforme construção do diálogo a partir da perspectiva de vários autores, o método PBL nos permitiu identificar competências do professor relativas ao ensino no papel de facilitador, para perceber a ocorrência na construção e estruturação de uma 'prática possível', dentro do contexto da Educação Física Escolar, mais propriamente no Ensino Básico. Acredita-se, a partir deste ponto de vista, que tais conhecimentos possam ser assimilados e tomados como alicerces para a construção de práticas educativas, utilizando não só o jogo, mas outros conteúdos pertinentes à Educação Física no ambiente formal, em expressões do movimento humano representados pela ginástica, pela

dança, pelos esportes, pelas lutas e pelo sentido contido nestas formas do jogar com o corpo.

Apesar das divergências existentes entre as diferentes concepções teóricas encontradas nas abordagens, esperamos que esta proposta possa despertar outros olhares, como aspectos que poderiam ser mais detalhadamente sentidos e observados para que professores conectados a esta perspectiva possam refletir, dialogar e debater sobre as suas diferentes práticas educativas fundamentadas por diferentes tendências pedagógicas.

Atualmente, é evidente a necessidade do professor buscar aprimorar sua prática de modo a tornar a aula mais atraente e envolvente para seus alunos. Afirmamos, assim, que outros estudos se fazem necessários para disparar uma discussão mais profunda e embasada em vivências de práticas pedagógicas que possam abordar os mesmos ou diferentes enfoques do trato pedagógico da Educação Física Escolar, pois assim poderão não só questionar, como também apresentar apontamentos que superem pontos que neste estudo foram evidenciados.

## REFERÊNCIAS<sup>1</sup>

ARAÚJO, K. T. Os jogos sob diferentes vertentes: para além do ensino de Educação Física. **Terra e Cultura**, ano XX, nº 38. Londrina: Unifil, jan. a jun. 2004, p.25-36. Disponível em: [http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/terra\\_cultura/38/Terra%20e%20Cultura\\_38-3.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/38/Terra%20e%20Cultura_38-3.pdf).

ARMSTRONG, E. G. A Hybrid Model of Problem-based Learning. In: Boud, D. & Feletti, G. Editors, **The Challenge of Problem-Based Learning**. 2nd Ed. London, Kogan Page, 1997.

BARROWS, H. S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In: WILKERSON, L; GIJSELARES, W. H (eds). **Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 3-12,1996.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ensino de primeiro e segundo grau: educação física para quê?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, v. 3, n. 2. p. 282–287, 1992.

BETTI, M. ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. Ano 1, Número 1, 2002.

BRACHT, V. **Educação Física no 1º. Grau: conhecimento e especificidade**. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

BRASIL, **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em: 19 nov. 2014.

---

<sup>1</sup> Baseadas nas normas NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, Primeiro e Segundo Ciclo**, Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 24 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2015.

BRIDGES, E. M. **Problem-based learning for administrators**. Oregon, United States: ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1992.

CARDOSO, S. R. **Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só começar**. Londrina: Eduel, 2004.

CARLINI, A. L. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de direito: Projeto exploratório na área de relações de consumo**. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARNEIRO, S. C. L. **Coletânea de Educação Física para o Ensino Fundamental – Jogos**. Curitiba: Expoente, 2003.

CASALE, A. **Aprendizagem Baseada em Problemas - desenvolvimento de competências para o ensino em engenharia**. Tese (Doutorado). Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, CBCE. 14 (3): 119-125, 1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Educação Física Escolar: em busca da pluralidade**. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DARIDO, S. C. **Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. P. 58-65, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003a.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidade de intervenção na escola.** 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

DEELMAN, A. & HOEBERIGS, B. A Aprendizagem Baseada Problemas no contexto da Universidade de Maastricht. In: U. F. Araújo & G. Sastre (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior.** (pp. 79-100). São Paulo: Summus, 2009.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FEITAL, D.; CÔRTEZ, M. **Projeto construindo o futuro da agricultura familiar: reencantando a infância com cantigas, brincadeiras e diversão.** Viçosa, junho de 2009.

FRANCHI, S. **Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar.** Motrivivência Ano XXV, Nº 40, P. 168-177 Jun./2013.

FREIRE, J. B. Esboço para organização de um currículo em uma escola. Revista Brasileira de Ciências do Esporte – CD-ROM – **Anais do XI CONBRACE** (caderno 2), v. 21 (1), setembro de 1999, p. 70-84.

\_\_\_\_\_. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** 7ª. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, J.B.; SCAGLIA A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2010.

GALLAHUE, D. **Understanding motor development in children.** New York, John Willey & Sons, 1982.

GALLAHUE, D.L.; OZMUZ, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças e adolescentes e adultos.** São Paulo, Ed. Phorte, 2003.

GUEDES D.P. e GUEDES J.E.R.P. **Características dos programas de Educação Física escolar.** São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Revista Paulista de Educação Física, v.11, n.1. p. 49-62,1997.

HADGRAFT, R., & HOLECEK, D. **Viewpoint: towards total quality using Problem-based learning.** International Journal of Engineering Education, 11(1), 8-13, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

LE BOULCH, J. **A Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MACEDO L; PETIY, A. L S.; PASSOS N. C. **Aprender com jogos e situações problema.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACEDO, L. Situação-problema: Forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: Perrenoud, P.; Thurler P. M. G.; L. Macedo; Machado, N. J.; Alessandrini, C. D. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: ARTMED, p. 113-135, 2002.

MANOEL, E. J. **Desenvolvimento Motor: implicações para a educação física escolar I.** Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, 8(l):82-97, jan./jun. 1994.

MARTINS, D. B, **Avaliação de Habilidades e de Atitudes em Abordagem de Problem-Based Learning no Ensino de Controle Gerencial.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2013. 256 p.

MEIRIEU, P. **Aprender ...sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, W. L. **Corpo em Movimento na Educação Infantil**. Editora Cortez. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Esporte como Conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Editora Cortez. 2012b.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. **Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte**, p.17-20,1997.

RESENDE, H.; SOARES, A. J. et al. **Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal**. Revista Paulista de Educação Física, supl. 2. p. 49-59, 1996.

RIBEIRO, L. R. C. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2005. 209f.

\_\_\_\_\_, L. R. C. **Aprendizado Baseado em Problemas**. São Carlos: UFSCAR; Fundação de Apoio Institucional, 2008b.

\_\_\_\_\_, L. R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na educação em engenharia**. Revista de Ensino de Engenharia, 27(2), 23-32. 2008<sup>a</sup>

\_\_\_\_\_, L. R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas: uma experiência no ensino superior**. São Carlos: Edufscar, 2010.

RODRIGUES, N. R. D. As contribuições dos jogos tradicionais para o desenvolvimento integral da criança. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 17 - Nº 168 - Maio de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd168/jogos-tradicionais-para-o-desenvolvimento-integral.htm>. Acesso em: 29 de 2015.

SCHMIDT, H. G. **Problem-based learning: rationale and descriptions**. Medical Education, 17, p.11-16, 1983.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, C. L. **Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade.** Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

SOUSA, S. de O. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – Problem-Based Learning): estratégia para o ensino e aprendizagem de algoritmos e conteúdos computacionais.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente, SP, 2011.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3º. trim. 2008.

\_\_\_\_\_, **Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras series do ensino do primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento**1. Kinesis. 3(1): 19-41/Jan – Jul./ 1987

TANI, G. MANOEL, E. J., KOKOBUN, E., PROENÇA, J.E. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

THOMAS, J. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.