



**O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
A BRINCADEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

**LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN BÁSICA:
EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA**

**TEACHING PHYSICAL EDUCATION IN BASIC EDUCATION:
PLAYING AS A PEDAGOGICAL TOOL**

Apresentação: Comunicação Oral

Maikon Guerios¹; Juliana Guerios²

DOI : <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VIICOINTERPDVL.0207>

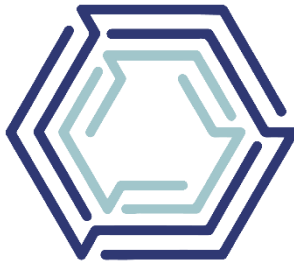
RESUMO

O brincar é uma ação de importante peso na constituição integral do Homem, sobretudo no período da infância, no qual este ato solto que é o brincar, sem muitas regras e que vincula aos movimentos realizados a imaginação e fantasia, auxilia decisivamente no desenvolvimento motor e psicossocial do futuro adulto, o que não quer dizer que as brincadeiras não façam parte do mundo da maturidade. A pergunta problema deste trabalho, foi a seguinte: como as brincadeiras podem contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem na educação física, no Ensino Fundamental e Médio, seja mais significativo? Neste sentido, o objetivo geral foi demonstrar como a Educação Física pode ser um conjunto de ações sistematizadas ao auxílio do desenvolvimento da motricidade do jovem e promoção da saúde, utilizando-se também do brincar para este intento. Os objetivos específicos, portanto, desdobraram-se em três: 1) investigar o significado do conceito de brincar e seus benefícios; 2) apresentar os motivos que colocam o brincar como um ato mal visto dentro da realidade escolar e 3) demonstrar que a aula de Educação Física, dentro do contexto escolar de educação básica, pode ser significativa também utilizando-se de brincadeiras. A metodologia utilizada, se baseou em pesquisa bibliográfica e documental no sentido de agregar dados conceituais e teóricos a respeito do tema proposto neste estudo. Este trabalho justifica-se pelo ato de brincar, que em muitos olhares, pode ser considerado algo importante fora do contexto escolar. Dentro da escola a ordem e o rigor devem ser a tônica, pois a função deste contexto é a formação intelectual. Por conseguinte, o objetivo geral deste trabalho, bem como seus desdobramentos presentes nos objetivos específicos, foram alcançados na medida que a bibliografia e estudos analisados apontam que a visão vigente em torno do brincar dentro do contexto escolar de Ensino Fundamental e Médio, passa muito por uma construção sócio-cultural capaz sim de ser quebrada se acaso uma interdisciplinaridade (união) genuína e compromissada com o desenvolvimento integral do indivíduo no contexto escolar, for pauta não apenas da disciplina de educação física, mas do contexto escolar como um todo.

Palavras-Chave: Brincar. Educação física. Ensino aprendizagem. Docência

¹ Especialização em Pedagogia Sistêmica, Faculdade Unina, maikonguerios@hotmail.com

² Mestranda em Educação, Instituto Federal Catarinense – PPGE Campus Camboriú, juguerios@gmail.com



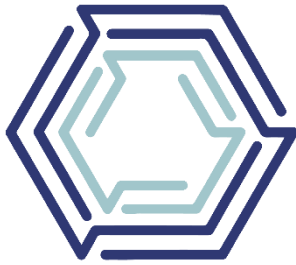
RESUMEN

Jugar es una acción importante en la constitución integral del Hombre, especialmente en la infancia, en la que este acto suelto, que es jugar, sin muchas reglas y que vincula la imaginación y la fantasía a los movimientos, ayuda decisivamente en la motricidad y Comportamiento psicosocial del futuro adulto, lo que no significa que los juegos no formen parte del mundo de la madurez. La pregunta problemática de este trabajo fue la siguiente: ¿cómo pueden contribuir los juegos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física, en primaria y secundaria, sea más significativo? En este sentido, el objetivo general fue demostrar cómo la Educación Física puede ser un conjunto de acciones sistematizadas para ayudar al desarrollo de la motricidad y promoción de la salud de los jóvenes, utilizando también el juego para tal fin. Los objetivos específicos, por tanto, se desarrollaron en tres: 1) investigar el significado del concepto de juego y sus beneficios; 2) presentar las razones que sitúan el juego como un mal acto dentro de la realidad escolar y 3) demostrar que la clase de Educación Física, dentro del contexto escolar de educación básica, también puede ser significativa mediante el uso de juegos. La metodología utilizada se basó en la investigación bibliográfica y documental con el fin de agregar datos conceptuales y teóricos sobre el tema propuesto en este estudio. Este trabajo se justifica por el acto de jugar, que en muchos sentidos puede considerarse algo importante fuera del contexto escolar. Dentro de la escuela, el orden y el rigor deben ser la tónica, ya que la función de este contexto es la formación intelectual, por lo que se logró el objetivo general de este trabajo, así como su despliegue presente en los objetivos específicos, como la bibliografía y los estudios. Los analizados señalan que la visión actual en torno al juego en el contexto escolar de primaria y secundaria, pasa por una construcción sociocultural que puede romperse si se compromete y compromete una genuina interdisciplinaria (unión) con el desarrollo integral del individuo en el contexto escolar, no es solo el tema de la educación física, sino el contexto escolar en su conjunto.

Palabras Clave: Jugar. Educación Física. Enseñando y Aprendiendo. Enseñando

ABSTRACT

Playing is an important action in the integral constitution of Man, especially in childhood, in which this loose act, which is playing, without many rules and which links imagination and fantasy to movements, decisively helps in motor and psychosocial behavior of the future adult, which does not mean that games are not part of the world of maturity. The problem question of this work was the following: how can games contribute so that the teaching and learning process in physical education, in elementary and high school, is more significant? In this sense, the general objective was to demonstrate how Physical Education can be a set of systematized actions to assist the development of young people's motor skills and health promotion, also using playing for this purpose. The specific objectives, therefore, unfolded in three: 1) to investigate the meaning of the concept of play and its benefits; 2) to present the reasons that put playing as a bad act within the school reality and 3) to demonstrate that the Physical Education class, within the school context of basic education, can also be significant using games. The methodology used was based on bibliographic and documentary research in order to aggregate conceptual and theoretical data regarding the theme proposed in this study. This work is justified by the act of playing, which in many ways, can be considered something important outside the school context. Within the school, order and rigor should be the keynote, since the function of this context is intellectual training. Consequently, the general objective of this work, as well as its unfolding present in the specific objectives, were achieved as the bibliography and studies analyzed point out that the current view around playing within the school context of Elementary and Secondary Education, goes through a socio-cultural construction that can be broken if a genuine interdisciplinarity (union) is committed and committed to the integral development of the individual in



the school context, is not only the subject of physical education, but the school context as a whole.

Keywords: Play. Physical education. Teaching and learning. Teaching

1 INTRODUÇÃO

O brincar é uma ação de importante peso na constituição integral do Homem, sobretudo no período da infância, no qual este ato solto que é o brincar, sem muitas regras e que vincula aos movimentos realizados a imaginaç

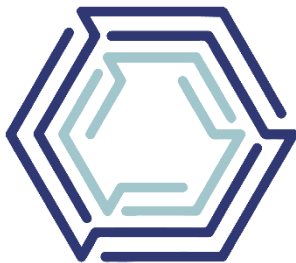
ão e fantasia, auxilia decisivamente no desenvolvimento motor e psicossocial do futuro adulto, o que não quer dizer que as brincadeiras não façam parte do mundo da maturidade.

A Educação Física oportuniza, o processo de ensino e aprendizagem. A disciplina de educação física dentro do contexto escolar e em conjunto com as outras disciplinas, de acordo com as políticas e diretrizes nacionais que organizam a Educação Básica no país, e também, de acordo com os pressupostos daquilo que caracteriza a Educação Física como um ramo do saber.

Contudo, ainda que as brincadeiras sejam uma atividade humana ligada à fase infância e ser notadamente importante na constituição física e psíquica deste pequeno indivíduo (BARBOSA, 2015), o ato do brincar, dentro do contexto escolar e, certo modo, dentro da própria aula de educação física, não estaria de acordo com aquilo que se espera de uma aula de Educação Física nas vistas do senso comum: um momento de ordem, onde os corpos são dirigidos à atividade, sobretudo sob a prerrogativa dos jogos.

Porque mesmo que a instituição escolar tenha em si as pretensões de formar cidadãos aptos a desenvolver suas potencialidades visando o bem comum dentro da vida em sociedade (BRASIL, 1996), a escola – sobretudo ainda hoje – foi estruturada a partir da ideia do controle e da rigidez, de modo a garantir um desenvolvimento intelectual a partir da ordem, o que é absolutamente ao contrário daquilo que as brincadeiras propõem (FOUCAULT, 1987), pois, dentro do ato de brincar, os imperativos do controle e da ordem não aparecem: o brincar estaria muito próximo do caótico. (MACHADO, 2010).

A pergunta problema deste trabalho, foi a seguinte: como as brincadeiras podem contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem na educação física, no Ensino Fundamental e Médio, seja mais significativo?



E neste sentido, o objetivo geral foi demonstrar como a Educação Física pode ser um conjunto de ações sistematizadas ao auxílio do desenvolvimento da motricidade do jovem e promoção da saúde, utilizando-se também do brincar para este intento.

Os objetivos específicos, portanto, desdobraram-se em três: 1) investigar o significado do conceito de brincar e seus benefícios; 2) apresentar os motivos que colocam o brincar como um ato mal quisto dentro da realidade escolar e 3) demonstrar que a aula de Educação Física, dentro do contexto escolar de educação básica, pode ser significativa também utilizando-se de brincadeiras.

Este trabalho justifica-se pelo ato de brincar, que em muitos olhares, pode ser considerado algo importante fora do contexto escolar. Dentro da escola a ordem e o rigor devem ser a tônica, pois a função deste contexto é a formação intelectual.

Um preconceito muito disseminado, uma vez que no ato de brincar, regras, critérios e medidas sistemáticas não se apresentam, o que, de modo evidente, colocam esta atividade humana como algo contrário à organização que seria desejável a um desenvolvimento dito racional. Contudo, é na brincadeira que outras dimensões do Homem se potencializam, qual sejam, a imaginação e o improvisado que, abrem novas perspectivas tanto para o conhecimento do próprio corpo e mente.

1 O QUE É O BRINCAR

Existe um duplo tratamento direcionado ao conceito/ato de brincar: é, de princípio, uma ação por demais incentivada na infância e na adolescência e parte da vida adulta, e resgatada, em caráter de urgência, por alguns adultos que perderam a capacidade inventiva e imaginativa, pois, ainda que seja difícil precisar o que é o brincar, não existem dúvidas que a imaginação está diretamente ligada a esta ação.

Em uma perspectiva psicanalítica, Jardim (2003, p.53), propõe que o brincar “envolve a atividade entre o real e o imaginário [...]” onde “os objetivos adquirem vida e se transformam conforme a ilusão do que brinca. O brincar é descobrir, reinventar, reorganizar, aceitar desafios e tentar arriscar para progredir”.

Verifica-se nesta constatação de Jardim (2003) o motivo pelo qual o brincar, inevitavelmente, relaciona-se à infância, porque mais do que ser o momento importante para o desenvolvimento psicomotor do indivíduo em sua perspectiva puramente orgânica



(BARBOSA, 2015; HERMIDA, 2013), converte-se também no momento de desenvolvimento de seu ser, de seu estar no mundo, nas múltiplas dimensões que o constitui.

Porém, justamente por ser este momento de desenvolvimento crucial, onde a criança abre-se ao mundo para descobri-lo (JARDIM, 2003), a infância vem carregada com adjetivos sociais compreensíveis de ser um momento de incompletude, de cuidado adulto:

A infância também é interpretada como um período de ausência de responsabilidades, de falta de autonomia ou mesmo de **não seriedade**. A infância tem sido histórica e socialmente vinculada à ideia de carência, falta e incompletude. Assim, essa interpretação particular da infância tem impulsionado a ideia de que o universo adulto poderia preenchê-la, completá-la com o que supostamente lhe falta. (BARBOSA, 2012, p. 70, GRIFO NOSSO).

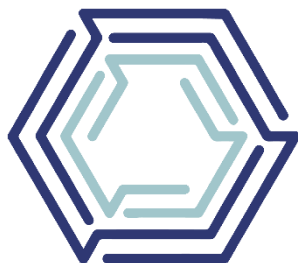
Ainda nas palavras de Barbosa (2012, p. 70) “a minoridade é uma figura da incapacidade, da falta de resolução e da preguiça no uso das próprias faculdades intelectuais”, o que se relaciona justamente com o ato de brincar como algo desprovido de seriedade.

Pois ainda que o brincar seja este ato lúdico que incita, o desenvolvimento cognitivo nas suas muitas fases, sendo necessário inclusive (BIASI, 2012), o brincar é o oposto do sério (BARBOSA, 2012) e o imperativo da seriedade é que dita as normas da convivência social, ou seja, a brincadeira, enquanto atividade formativa, enquanto “ação que a criança desenvolve sobre o meio físico e social que [...] formam as estruturas do pensamento” (VASCONCELOS, 2006, p. 65) prepara o novo adulto para as tarefas do mundo da seriedade.

O brincar é considerado brincadeira pelo cotidiano social sério porque mexe com o caótico e com o não esperado. Porque por mais que avanços consideráveis dentro da vida em sociedade tenham ocorrido, e a mais completa consciência de que as sociedades atuais não mais se explicam apenas por um ponto de vista, pelo fato delas serem matérias complexas (BALL, 2012), a ideia de controle (HARDT, 2000) é a que dita as normas sociais.

Isto se revela nas rotinas diárias da vida. A dinâmica social estrutura-se em forma de “controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas” (SILVA; POLENZ, 2002, p. 374). E se o brincar é uma “espécie de habilidade para enxergar aquilo que normalmente nos seria invisível” (MACHADO, 2010, p. 93), este invisível, por estar no contexto da brincadeira, não se coaduna com as expectativas de uma vida em sociedade adulta.

A escola, enquanto instituição importante para os destinos de uma formação social, reproduz os modelos que são os considerados padrões e aceitáveis dentro do convívio social.



1.1 A ESCOLA, O BRINCAR E A BAGUNÇA

A Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 1º, §2 atesta que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, portanto, mesmo dentro de um cenário ideológico-pedagógico inspirado “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (LDB, Art. 2º), o mote de organização do contexto escolar, claramente, não é o da brincadeira e, sim, o da seriedade.

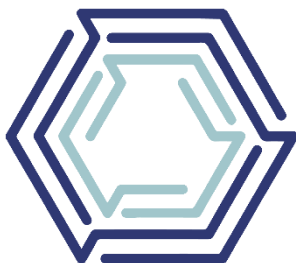
Pois ainda que o ato de brincar seja incontestado para o desenvolvimento infanto-juvenil (VASCONCELOS, 2006; SILVA; POLENZ, 2002), a escola, enquanto instituição direcionada aos pressupostos da educação e do ensino, formatou-se, antes de mais nada, no imperativo do controle (HARDT, 2000).

A infância e adolescência, dentro desta perspectiva de controle, é considerada um momento de incompletude (BARBOSA, 2012), onde se não houver a gerência do caos, manifesta na brincadeira, a bagunça (MACHADO, 2010) não se terá a garantia de que o processo formativo o qual a escola destina-se será bem realizado. E por mais que existam aparentes dificuldades dentro da realidade escolar no que concerne em oportunizar um processo ensino/aprendizagem significativo na atualidade (GASPARI *et al.*, 2006), a escola, enquanto instituição continua sendo moldada na perspectiva do controle e da disciplina:

A pedagogia passa a ter uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo, um olhar política sobre o outro. A escola passa a escrever um controle e uma utilização dos sujeitos. E cria todo um conjunto de técnicas, todo um conjunto de processos e de saber. (COSTA, 2002, p. 29)

E com relação ao espaço escolar enfatiza ainda Costa (2002, p. 29) que deve-se evitar a “circulação, os espaços vazios. Estabelecer o controle das presenças e das ausências, saber onde e como está o indivíduo. A disciplina vai ordenar e racionalizar o espaço”.

Em sequência, reitera-se que Machado (2010, p.93) aponta o brincar como uma “espécie de habilidade para enxergar aquilo que normalmente nos seria invisível”, uma forma de através de gestos e ações aleatórias criar algo inteiramente novo, ferindo a regra. Pois o brincar é ação com ressalvas dentro da organização escolar: ainda que a escola oportunize momentos para a livre expressão que é o brincar, pelo ato da escola pretender o controle em nome do processo educativo, por perto, sempre existirá a figura de um professor para



COINTER PDVL 2020

VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS

Edição 100% virtual | 02 a 05 de dezembro

ISSN:2358-9728 | PREFIXO DOI:10.31692/2358-9728

“administrar uma espécie de caos” (MACHADO, 2010, p.93), para lembrar aos alunos que a brincadeira só pode ir até um determinado ponto, que não se esqueçam da ordem que deve imperar no ambiente escolar.

Torna-se praticamente uma consequência lógica, portanto, em identificar o brincar com indisciplina, com bagunça, pois, se a instituição escolar está formatada na organização, na divisão de disciplinas, no controle dos espaços (COSTA, 2002), o correr, o cantar, o pular, o esconder-se, o rir e o brincar, não combinará com aquilo que se considera digno para que o processo ensino/aprendizagem efetive-se:

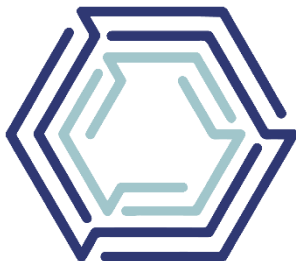
Costuma-se compreender a indisciplina, manifesta por um indivíduo ou um grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na "falta de educação ou respeito pelas autoridades", na bagunça ou agitação motoro. Como uma espécie de **incapacidade do aluno (ou de um grupo)** em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados. (REGO, 1996, p. 85, GRIFO NOSSO).

O aluno que “brinca” o tempo todo é considerado bagunceiro e, por conseguinte, um incapaz (REGO, 1996), ou seja, o brincar que é justamente uma porta de entrada para o desenvolvimento de habilidades importantes no ser-humano, tais como a criatividade e a intuição (BIASI, 2012; VASCONCELOS 2006) acaba por se confundir com os fatores que vão contra os pilares importantes que dão sustentação à organização escolar, como um lugar que oportunizará sim o brincar e o processo educativo criativo, porém, dentro do paradigma do controle.

E em raros momentos, dentro do cotidiano escolar, aquilo que poderia ser considerado um brincar, por se apresentar em um momento inoportuno (REGO, 1996) é identificado como rebeldia e inquietação, o que faz surgir uma série de manuais destinados a lidar com o fenômeno da inquietação, da bagunça, da rebeldia, tais como o de Conte (2009, p. 70) que orienta:

O primeiro passo é tomar consciência de que a inquietação é inerente à idade e faz parte do processo de desenvolvimento e de busca do conhecimento. O segundo passo é aceitar as diferenças. A adolescência, em especial, é a fase de descobrir e de testar limites.

As implicações da relação entre o brincar, a organização escolar e a identificação do brincar como uma inquietação que vai de encontro às pretensões educacionais, chega a níveis profundos, dentro da contemporaneidade, no que se refere, por exemplo, a quadros de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A este propósito, elucidada



BENCZIK (2008, p. 34):

Na idade escolar, persiste a sintomatologia primária e começa manifestar-se uma série de perturbações secundárias que afetam sobretudo as relações interpessoais e a aprendizagem escolar. O surgimento desse distúrbio pressupõe, desde o início, interações problemáticas no ambiente familiar. Os pais sentem-se impotentes diante da atividade exagerada da criança e de suas condutas opositoras.

As “condutas opositoras” (BENCZIK, 2008, p. 34) quando sentidas em sala de aula, de modo expressivo, são, à primeira vista, identificadas como uma disfunção de ordem psicofisiológica a ser enfrentada. Em alguns casos, esta identificação e enfrentamento – através de fármacos (remédios) – é equivocada (COLLUCCI, 2006): uma inquietação que, em seu início, poderia ser identificada, não apenas pelo professor, mas por toda organização escolar se acaso ela fosse estruturada de um outro modo, como um aspecto do brincar, é identificada como um problema.

O brincar, no entanto, confunde-se, dentro do ambiente escolar, com inquietação, bagunça e distúrbio dentro da organização escolar e, uma disciplina de educação física, estruturada em moldes tradicionais, também pode reproduzir este padrão.

1.2 A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR E O BRINCAR

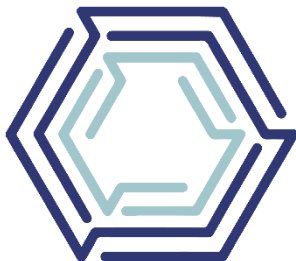
A disciplina de educação física estrutura-se em torno da corporeidade que pode ser conceituada, dentro de uma perspectiva neurológica, como “a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo” (OLIVER, 2017, p. 1). E a prevalência da primazia do corpo, seus movimentos e conhecimentos de suas potencialidades, não é perceptível apenas no próprio nome desta disciplina, porém, nas pretensões estatais em torno desta disciplina. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, é claro ao elencar quais competências e habilidades devem ser estimuladas dentro desta disciplina:

[...] Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas.

[...] Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.

[...] Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. (BRASIL, 2000, p. 42).

Ou seja, a primazia da corporeidade ratifica-se, dando a disciplina de educação física,



COINTER PDVL 2020

VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS
Edição 100% virtual | 02 a 05 de dezembro
ISSN:2358-9728 | PREFIXO DOI:10.31692/2358-9728

dentro do quadro multi-disciplinar existente no contexto escolar de Ensino Fundamental e Médio, esta lida direta com o corpo. Não que as outras disciplinas não o façam, pois, o processo ensino-aprendizagem dentro da organização escolar brasileira, a todo momento, em todas as disciplinas, tem em vista a perspectiva do humano que se realiza através do corpo. Porém, a disciplina de educação física, terá a preocupação com a corporeidade enquanto uma possibilidade de movimento:

Dessa maneira, a Educação Física deve tratar do movimento. Um movimento feito por seres humanos de forma consciente, mesmo que não tenham consciência disso. Um movimento pensado, elaborado e estruturado de acordo com as necessidades estruturais e fisiológicas de nossa evolução e cultura. Entender o porquê e o como dessa estrutura é constituída é o que a Educação Física traz para os estudos dentro da escola. (COSTA; PEREIRA; PALMA, 2009, p. 6).

O brincar, portanto, dentro dos objetivos que a aula de educação física visa alcançar dentro do contexto escolar (BRASIL, 2000; COSTA; PEREIRA; PALMA, 2009) um espaço central dentro dos Ensinos Fundamental e Médio, tal e qual tem na educação infantil, visto seus benefícios incontestes no que diz respeito ao desenvolvimento sensório-motor e psicossocial (MURCIA, 2005).

Portanto ao longo da vida escolar que se inicia no Ensino Fundamental e termina no Ensino Médio, momento que também se inicia simbolicamente a vida adulta, o brincar, na aula de educação física, passa a ser substituído pelo rigor do controle do movimento do corpo sob muitos aspectos, sobretudo o imperativo da modalidade esportiva (BETTI, 1999).

De princípio, as atividades forjadas dentro de uma aula de educação física direcionadas a repetição de gestos técnicos de uma determinada modalidade esportiva, poderia ser encarado como um meio eficaz de incitar a criatividade, um brincar sofisticado, porém, não é o que se parece, alertando Betti (1999, p.26):

Se o aprendizado dos esportes restringir-se ao processo ensino-aprendizado de técnicas, gestos automatizados, onde somente o professor-técnico as conhece e domina, ou seja seu Sentido/Significado é compreendido somente pelo professor e ao aluno cabe executá-las da melhor forma, não será possível um questionamento sobre esta prática, a qual pode parecer "natural.

Pois se brincar é o lidar livremente com o corpo, do modo mais natural possível, pelo fato da execução da técnica de uma modalidade esportiva não ser disponível à todos, a monocultura do esporte, acaba por ser excludente dentro de uma proposta pedagógica em educação física que, tão e somente, ao longo de um ano letivo, só a leve em consideração: primeiro bimestre voleibol; segundo bimestre handebol; terceiro bimestre basquetebol; quarto



bimestre futebol. Ainda a este respeito, enfatiza Betti (1999, p. 27):

(...) aumentar ou diminuir o número de horas dedicadas ao esporte não o tornarão necessariamente educativo. É preciso aceitar que o esporte (queira-se ou não) tornou-se um fenômeno social massivo devido à mídia, ao mundo dos negócios, aos periódicos especializados (o mesmo acontece com o cinema, por exemplo e, no entanto, seu valor enquanto arte não é questionado); o esporte exerce um papel social (e isso não é depreciativo) e, por outro lado, é constituído pela atividade física pura.

Outro aspecto importante para a prevalência, dentro dos Ensinos Fundamental e Médio nas aulas de Educação Física da monocultura do esporte, é justamente a perspectiva do controle escolar (COSTA, 2002), pois, a escola é este espaço que pede silêncio, de modo que o andamento das outras disciplinas não seja atrapalhado.

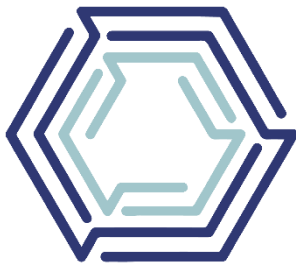
A educação física, por conseguinte, é esta disciplina que deverá – dentro desta perspectiva de controle – ter um cuidado maior no controle do corpo, de modo que a disciplina não seja confundida com a disciplina da brincadeira e da bagunça, pois, como aponta fulana (GASPARI, 2006, p. 119) “nas escolas onde a quadra fica muito próxima às salas de aula, os alunos não podem gritar nem torcer. A alegria das crianças é confundida com indisciplina”.

Neste sentido, a dinâmica das aulas, permite um controle mais preciso, do que as aulas estruturadas em torno de atividades sem a mecânica antinatural pré-estabelecida como são as brincadeiras: o livre dançar, o correr para o pega-pega, para o esconde-esconde, o pular, o cantar, o rodar na roda, o cabra-cega, não apenas no espaço destinado à aula de educação física (COSTA, 2002) porém para além dele, é perigo as pretensões escolares, pois, traria à tona o caos (MACHADO, 2010): e quando o brincar é proposto na aula de educação física, esta proposta vem com uma série de prescrições por parte do professor direcionada aos alunos, de modo que a atividade não modifique por demais a dinâmica ordeira da escola.

O docente em educação física ciente desta dinâmica exposta neste estudo e portador de conhecimentos científicos adquiridos ao longo de sua graduação, irá nos Ensinos Fundamental e Médio trabalhar tanto a atividade esportiva quanto as que prezam pela naturalidade do movimento corporal que são as brincadeiras.

2 METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza qualitativa, e seu fundamento teórico permite desvelar



os processos sociais ainda desconhecidos, possibilitando a construção de novas abordagens e criação de conceitos durante a investigação (MINAYO, 2010). A base teórica é importante nas pesquisas qualitativas, pois colabora para melhor entender e interpretar os dados obtidos a partir do objeto investigado (MINAYO, p. 18). Em resumo,

[...] a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido (MINAYO, 2002, p. 19).

Optamos por utilizar a pesquisa bibliográfica e documental (PRODANOV; FREITAS, 2013) como base para agregar dados conceituais e teóricos a respeito do tema proposto neste estudo. A pesquisa bibliográfica, assim como a pesquisa documental, serviram de embasamento, conferindo suporte teórico-metodológico, a qual serviu de aporte teórico para a presente investigação. A base teórica é importante nas pesquisas qualitativas, pois colabora para melhor entender e interpretar os dados obtidos a partir do objeto investigado.

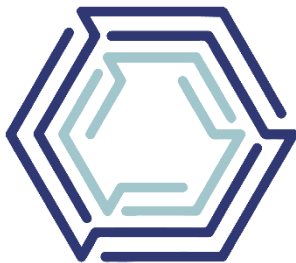
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

A atuação do profissional em educação física no contexto escolar de Ensino Fundamental e Médio, pode ser aquela enviesada por duas perspectivas: a perspectiva do controle (FOUCAULT, 1987; COSTA 2002) que privilegiará atividades tradicionais à esta disciplina consagrada, e a perspectiva que leve em consideração outras possibilidades de “desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais” (BRASIL, 2000, p. 42) e que, por serem outras, não serão aquelas vinculadas apenas à monocultura do esporte, mas que leve em consideração o brincar.

Dentro da educação infantil, o brincar é um contributo pedagógico importante e constante dentro do processo ensino/aprendizagem, visto a importância que o brincar tem na constituição dos múltiplos aspectos da subjetividade na infância (JARDIM, 2003).

Todavia, o mesmo não ocorre no afunilar da vida escolar que se inicia no Ensino Fundamental e termina no Médio, no justo momento que também se inicia simbolicamente a vida adulta, porque brincar é considerado o oposto da seriedade (BARBOSA, 2012).

Porque são os pressupostos da seriedade que ditam as normas sociais ainda que as sociedades sejam corpos orgânicos influenciados por múltiplas variáveis (BALL, 2012) e, a ideia de controle, ainda prevalece como uma maneira de evitar o colapso e o caos dentro das



organizações sociais (HARDT 2000).

A interpretação que Barbosa (2012, p. 70) entrega, colocando a infância como “uma figura da incapacidade, da falta de resolução e da preguiça no uso das próprias faculdades intelectuais”, fazendo, portanto, com que seja necessária a presença guia do adulto sério no sentido de auxiliar o pequeno na formação de seu caráter, de modo silencioso, deixa claro o lugar da brincadeira dentro do imaginário social: a brincadeira será destinada à criança, pois esta atividade auxiliará seu desenvolvimento para o mundo adulto sério.

A escola, portanto, cumprindo o papel de formar indivíduos que possam externar no meio social suas potencialidades em vistas do bem comum (BRASIL, 1996), reproduz as expectativas que o convívio social espera de seus novos integrantes, quando no mundo adulto e sério e, o brincar, será permitido dentro de uma unidade escolar, porém sempre com a supervisão de um professor que organize o caos que pode advir de uma brincadeira (MACHADO, 2010).

A aula de educação física, no sentido de não ser avessa às pretensões organizacionais da vida escolar, não polemizará no sentido de ousar proporcionar, dentro do Ensino Fundamental e Médio, atividades que atrapalhem a dinâmica cotidiana escolar: proporcionar uma aula com base na monocultura esportiva (BETTI, 1999) será cômodo no sentido de não tornar a aula de educação física inoportuna às outras disciplinas que se encontram no mesmo espaço físico (GASPARI, 2006).

Todavia, se a aula de educação física tem como sentido norteador a promoção de uma maior consciência corpórea em todas as suas dimensões sociais, de entregar ao aluno um conhecimento maior de sua corporeidade (OLIVER, 2017) abrir mão de atividades que fujam do imperativo da monocultura do esporte, é excluir um contingente de alunos que não terão a mesma aptidão natural do que outras para a execução dos gestos técnicos de atividades desportivas populares (BETTI, 1999).

Prescindir de atividades lúdicas, de brincadeiras no Ensino Fundamental e Médio, é não oportunizar uma aula de educação física que se converta em significativa (ALVEZ, 2011) e inclusiva (ALTMANN, 1998).

A formação do profissional de educação física é ampla e leva em consideração muitos aspectos da interação do corpo com o ambiente ao redor e, dentre estes muitos aspectos, o que talvez mais se destaque seja a cultura.

Porque se está claro, comprovado pelas muitas bibliografias existentes e estudos – o



COINTER PDVL 2020

VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS

Edição 100% virtual | 02 a 05 de dezembro

ISSN:2358-9728 | PREFIXO DOI:10.31692/2358-9728

que em parte pôde ser verificado neste estudo – que o ato de brincar é constituidor fundamental não apenas da infância, porém da adolescência e também da vida adulta, pois se relaciona diretamente com atributos tais como a criatividade e intuição, importantes no mundo sério e adulto, prescindir de atividades que provoquem o inesperado, dentro da aula de educação física, é não contribuir, ainda que minimamente, para a constituição de um indivíduo ativo e seguro de si.

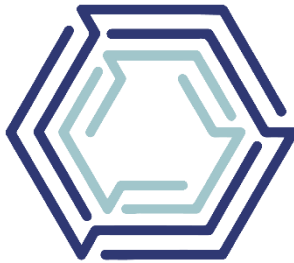
E para que o brincar – que é entendido aqui como o correr livremente, o pular, o dançar e até mesmo o cantar, enfim, a livre expressão – seja possível dentro da aula de educação física sem as admoestações da estrutura organizacional escolar, necessário o diálogo constante do docente/profissional em educação física, com as outras partições da vida escolar, de modo que tenha condições de mostrar que o brincar, não apenas na quadra, mas em outros pontos do colégio, é contributo pedagógico importante sim, tal e qual aqueles que advém das outras disciplinas.

É justamente neste ponto, que o conceito de interdisciplinaridade é posto à prova, pois, na atualidade, uma das críticas existentes ao modelo de escola vigente, é o fato dela não ser interdisciplinar, o fato das disciplinas existentes não comunicarem-se entre si: abrir a possibilidade do brincar ser uma ação pedagógica dentro do ambiente escolar e não apenas na aula de educação física, pode ser – para o profissional em educação física que disposição tiver – uma espécie de tarefa de convencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o presente trabalho, conseguiu responder à pergunta problema que o norteou, a saber, como a disciplina de educação física, dentro do contexto escolar de Ensino Fundamental e Médio, pode contribuir para fazer do ato de brincar, um contributo decisivo para o processo ensino/aprendizagem: a disciplina de educação física e, sobretudo, o profissional de educação física, é este capaz de demonstrar toda a dinâmica sócio-cultural existente, que faz do brincar um ato que confunde-se com a bagunça, com a falta de ordem, com a inquietação e, é este também, que terá condições de apontar os melhores caminhos para a mudança de paradigma em torno do brincar, dentro de uma unidade escolar.

Por conseguinte, o objetivo geral deste trabalho, a saber, demonstrar como a disciplina de educação física pode ser central para a mudança da visão direcionada às brincadeiras, de



COINTER PDVL 2020

VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS

Edição 100% virtual | 02 a 05 de dezembro

ISSN:2358-9728 | PREFIXO DOI:10.31692/2358-9728

algo caótico, avesso à ordem, para uma atividade central no processo ensino aprendizagem nos Ensinos Fundamental e Médio, bem como seus desdobramentos presentes nos objetivos específicos, foram alcançados na medida que a bibliografia e estudos analisados apontam que a visão vigente em torno do brincar dentro do contexto escolar de Ensino Fundamental e Médio, passa muito por uma construção sócio-cultural capaz sim de ser quebrada se acaso uma interdisciplinaridade (união) genuína e compromissada com o desenvolvimento integral do indivíduo no contexto escolar, for pauta não apenas da disciplina de educação física, mas do contexto escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Rompendo fronteiras de gênero: Marias e Homens na Educação Física. Dissertação apresentada ao Curso de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1998. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85ZJEJ/1000000292.pdf?sequence=1>>. Acesso em 29 abr 2020.

ALVEZ, M. J. **A Educação Física no contexto escolar: Interdisciplinarizando o conhecimento e construindo os saberes.** Jundiaí: Paco Editorial: 2011.

BALL, P. **Why Society is a Complex Matter.** New York: Springer, 2012.

BARBOSA, J. R. **Brincadeira, desenvolvimento e infância: primeira, segunda e terceira infância.** Palmas: Clube de Autores, 2015.

BARBOSA, M. C. S. [et al.]. **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

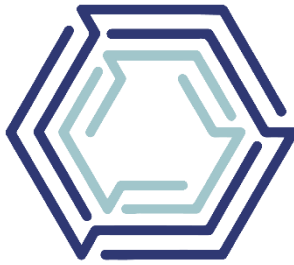
BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

BETTI, I. C. R.. Esporte na Escola: mas é só isso, professor? 1999. Disponível em <https://feff.ufg.br/up/73/o/Texto_105_Esporte_na_escola_mas_isto_professor_-_Irene_Conceição_Rangel_Betti.pdf>. Acesso em 26 abr 2020.

BIASI, M. de. **Brincar e aprender na educação infantil.** São Paulo: Clube de Autores, 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96,** 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Ensino Médio. MEC/SEF, 2000.



COINTER PDVL 2020

VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS
Edição 100% virtual | 02 a 05 de dezembro
ISSN:2358-9728 | PREFIXO DOI:10.31692/2358-9728

COLLUCCI, C. Diagnóstico errado leva a excesso de remédio. **Folha de São Paulo Edição online**. São Paulo, domingo, 15 jan 2006.

COSTA, A. L. A.; PEREIRA, V.L.; PALMA, A. P. T. V. O papel da Educação Física enquanto disciplina escolar. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, jul 2009. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral12.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2020.

COSTA, R. de A. **Disciplina na Escola e Constituição da Subjetividade**. Rio de Janeiro: e-papers, 2002.

CONTE, S. **Bastidores de uma escola**. São Paulo: Gente, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Pondé Vassalto. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 95.

GASPARI *et al.* A Realidade dos professores de Educação Física na Escola: suas dificuldades e sugestões. **R. Min. Educ. Fis.**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Éric (org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.

HERMIDA, J. F. & BARRETO, S. de J.. **Educação Infantil: temas em debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

JARDIM, C. S. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo: Annablume, 2003.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

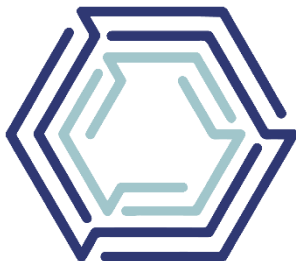
MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MURCIA, J. A. M.; [et al.]. **Aprendizagem através do Jogo**. Porto Alegre: 2005.

OLIVER, C. E.. O conceito de corporeidade. 2017. Disponível em <<http://www.docsystems.med.br/puericl/corprdad.htm>>. Acesso em 10 mai 2020.

| PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013.



COINTER PDVL 2020

VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS

Edição 100% virtual | 02 a 05 de dezembro

ISSN:2358-9728 | PREFIXO DOI:10.31692/2358-9728

REGO, T. C. R.. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

SILVA, L. D.; POLENZ, T. (orgs.). **Educação e Contemporaneidade: mudança de paradigmas na ação formadora da universidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

VASCONCELOS, M. S. **Ousar brincar**. In: ARANTES; Valéria Amorim (org.). São Paulo: Summus, 2006.