

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KLEBER AUGUSTO RIBEIRO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O LÚDICO
NO COLÉGIO MILITAR:
UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA**

**CAMPO GRANDE/MS
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ribeiro, Kleber Augusto

A educação Física escolar e o lúdico no Colégio Militar: uma leitura fenomenológica / Kleber Augusto Ribeiro – Campo Grande, MS, 2011.
110f. ; 30 cm

Orientadora: Jucimara Rojas.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2. Educação Física Escolar. 3. Lúdico. 4. Infância. I. Rojas, Jucimara Silva. II Título

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KLEBER AUGUSTO RIBEIRO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O LÚDICO NO COLÉGIO MILITAR:
UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de mestre.
Orientadora: Professora Dr.^a Jucimara Silva Rojas.

**CAMPO GRANDE/MS
2011**

KLEBER AUGUSTO RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Jucimara Silva Rojas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a Dr^a Ana Maria Ramos Sanchez Varella
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a Dr^a Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a Dr^a Lucrécia Stringhetti Mello
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, MS, 18 de outubro de 2011.

Com amor

À minha amada e esposa Renata,
que construiu comigo cada linha e
cada entrelinha dessa conquista,
com muita paciência

À minha mãe Vera Lúcia,
pela paciência e apoio
fundamentais nessa caminhada

Ao meu pai José Marques,
pelo incentivo constante e motivador

Ao meu irmão Fábio Marques
parceiro de sangue

AGRADECIMENTO

À minha orientadora Jucimara Rojas
pela liberdade, confiança, apoio e atenção,

À minha esposa, pelo apoio e amor incessante,

À minha família,

Ao FFLLIPE, meu grupo de pesquisa e seus integrantes, meus colegas,

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul: Professora Fabiany de Cássia Tavares Silva e
Secretária Jacqueline Mesquita

Aos meus amigos.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a prática pedagógica em educação física escolar e como sujeitos e *locus* de pesquisa os professores dessa área do Colégio Militar de Campo Grande. Tem como objetivo apresentar o lúdico, o jogar e o brincar, como importante elemento da cultura da infância e da educação física escolar e que tem sido roubado, em muitos momentos, desses dois contextos. Este trabalho, realizado na perspectiva da fenomenologia, teve sua intencionalidade expressa na seguinte pergunta de pesquisa: como é a prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande? A partir do problema posto, essa construção procurou desvelar se essa prática pedagógica é caracterizada e fundada na ótica tecnicista e esportivista ou é um fazer em educação física que proporciona o desenvolvimento de cultura e prática lúdica, prazerosa e participativa, na direção da corporeidade de ser-no-mundo. No processo hermenêutico do trabalho, pude verificar a presença do lúdico no contexto pesquisado. Essa presença do lúdico, identificada nos depoimentos dos sujeitos acerca de suas práticas, se deu principalmente enquanto instrumento, ou meio para o ensino de habilidades esportivas, de técnicas. Pensando como Rojas (2007), que novos olhares trazidos pela pesquisa fenomenológica, podem permitir um redimensionamento dos fazeres em Educação, espero, com este trabalho, despertar novos olhares para novas pesquisas e práticas em educação física escolar.

Palavras-chave: Educação Física escolar; lúdico; infância; prática docente; Fenomenologia.

ABSTRACT

This paper aims to study the pedagogical practice in school physical education, and as research subjects locus, the teachers of this area of the Campo Grande Military School . It aims to present ludic, playing and entertaining as an important element of childhood culture and of school physical education which has been taken away, in many instances, of these two contexts. This work, carried out from the phenomenology perspective and it had its intentionality expressed in the following research question: how is the pedagogical practice of teaching physical education at the Campo Grande Military School? From this question, this construction sought to reveal whether this educational practice is characterized and based on technicist and sports optical or is something to be made in physical education which provides the culture development and ludic practice, joyful and participative, toward the embodiment of being in the world. In the hermeneutical process of work, I could verify the ludic presence at the studied context. This ludic presence, identified in the reports of the subjects about their practice, was used mainly as a tool, or means for teaching sports skills and techniques. Thinking like Rojas (2007), which brought new looks for phenomenological research, may allow a resizing of the Education accomplishments, I hope, with this work, awaken new perspectives for further research and practices in physical education.

Key-words: school physical education; ludic; childhood; teaching practice; phenomenology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jogo de voleibol	12
Figura 2 – Saque do voleibol.....	22
Figura 3 – Recepção do voleibol	49
Figura 4 – Levantamento do voleibol	62
Figura 5 – Gráfico de convergência dos depoimentos às categorias abertas.....	83
Figura 6 – Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta iniciação esportiva	84
Figura 7 - Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta esporte	85
Figura 8 - Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria apresentação da Educação Física	86
Figura 9 - Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aprendizagem e desenvolvimento motor	87
Figura 10 - Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria lúdico como estratégia de ensino do esporte	88
Figura 11 - Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria lúdico.....	89
Figura 12 – Gráfico da redução fenomenológica das categorias abertas	90
Figura 13 – Cortada de voleibol.	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise ideográfica do sujeito A - Futsal	73
Quadro 2 - Análise ideográfica do sujeito B - Voleibol	76
Quadro 3 - Análise ideográfica do sujeito C - Basquetebol	77
Quadro 4 - Análise ideográfica do sujeito D - Judô	78
Quadro 5 - Análise ideográfica do sujeito E - Atletismo	79
Quadro 6 - Análise ideográfica do sujeito F - Handebol	79
Quadro 7 - Asserções dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa	80
Quadro 8 - Determinação das categorias abertas	81
Quadro 9 - Convergência das categorias abertas retiradas dos discursos dos sujeitos	82

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ONU – Organização das Nações Unidas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O NASCIMENTO DO FENÔMENO	12
MOMENTO I: INFÂNCIA, LÚDICO E EDUCAÇÃO FÍSICA	22
1.1 Infância e educação	22
1.2 O lúdico na infância e na educação.....	26
1.3 Educação Física e o Lúdico	37
MOMENTO II: A INFÂNCIA E O BRINCAR	49
2.1 O brincar da infância e na escola: onde está?	50
2.2 Onde está o lúdico na educação física escolar?	57
MOMENTO III: FENOMENOLOGIA, PRESSUPOSTO TEÓRICO E CAMINHO DA PESQUISA	62
3.1 Fenomenologia: o caminho escolhido	62
3.2 O método fenomenológico.....	67
3.3 O caminhar da pesquisa	71
3.4 Análise ideográfica	73
3.5 Análise nomotética	80
MOMENTO IV: A HERMENEUTICA DO PROCESSO - POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA LÚDICA	91
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO: O NASCIMENTO DO FENÔMENO

Figura 1 – Jogo de voleibol.



Fonte: Acervo particular do autor.

Pesquisa e jogo de voleibol. Escrever um trabalho de pesquisa tem muito em comum com o jogar uma partida de voleibol. Ambos os atos humanos envolvem as dimensões cognitivas, emocionais e motoras de um ser. Podem ser realizados de forma prazerosa ou não, de forma espontânea ou até mesmo determinada. Nesses dois fenômenos encontramos um início intencional, uma metodologia ou estratégias de construção, regras e objetivos. Encontramos também, nessas construções, duas possíveis dimensões de atuação: uma caracterizada por um fazer marcado pelo excesso de técnicas e de regras sedimentadas e positivistas; e outra, exaltada nesta pesquisa, que é pautada pelo fazer diferente, com ludicidade, subjetividade e liberdade, sem, no entanto, perder suas características. Por seis anos fui professor de voleibol no Colégio Militar e ensinei crianças a jogar. Sempre pautei minha prática pedagógica na perspectiva do lúdico, do verdadeiro ideal de jogo. Hoje, sou eu que jogo este jogo – jogo de escrita e reflexão, que ora se inicia e que têm o lúdico, somente ele, como vitória. Este jogo, simbolizado pelas imagens e pelos fundamentos da modalidade esportiva voleibol, será a metáfora desta pesquisa e apresentará cada capítulo desta escrita.

Início esse trabalho fazendo um passeio pela memória e recordando-me do meu tempo de infância. Tenho certeza que você fará comigo essa viagem e que ao lembrar do seu tempo de criança¹ dividirá com esse pesquisador um sentimento de nostalgia, seguido rapidamente por um descontentamento gerado pela inevitável comparação com a realidade atual de muitas crianças brasileiras.

¹ A palavra **criança** será utilizada em diversos momentos desse trabalho e é compreendida como o Ser da infância. Na perspectiva legal do Estatuto da Criança e do Adolescente considera-se a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

Lembro-me do tempo em que as crianças brincavam nas ruas e praças das suas cidades, sem riscos, apenas se divertiam, sem tempo e sem limitação. Recordo da minha infância ativa, motora e lúdica. Infância de muitas brincadeiras e jogos, como pega-pega, esconde-esconde na construção, polícia-ladrão no quarteirão, jogos de taco [bets] e bolinha de gude, futebol e voleibol na rua. As ruas, os terrenos baldios, as construções, as praças e os parques foram o palco da minha infância, lugares onde eu passava a maior parte do dia. O *videogame*, embora presente no meu tempo de criança, nunca concorreu com as atividades motoras e sempre foi uma atividade realizada em grupo, na presença dos meus amigos, num verdadeiro momento de divertimento e prazer. Na minha época de criança, os pais sempre diziam para o filho brincar fora de casa, na rua, e hoje, falam o contrário, para entrar e brincar dentro de casa. Lembro-me que eu e meus amigos de infância criávamos nossos brinquedos e adequávamos os espaços para os jogos. Montávamos cabanas com madeira, lona e lençol, criávamos campos de futebol e de voleibol com postes de construção e cal, fazíamos nossas pipas com vários desenhos, cores e com rabiolas imensas. Realmente foi uma infância lúdica, rica em jogos, brincadeiras, liberdade, prazer e amizades. Pena que foi e que não volta mais, pena que muitas crianças de hoje não têm nem terão essa mesma infância. A infância da minha época.

Aquela época, que não sei ainda quando acabou e se acabou para todos, as crianças podiam brincar e jogar nas ruas e demais espaços públicos. Época em que nossos pais podiam permitir isso e o faziam. São comuns, numa roda de adultos, os comentários comparativos sobre o brincar da infância atual e o de suas épocas; de como a violência tem aprisionado as crianças em suas casas e apartamentos e que em outrora não fazia, de como a maioria das crianças tem brincado menos e a cada dia com menos espaço e menos movimento corporal, inclusive na escola; de como muitas escolas firmaram-se como um ambiente de imobilidade e frieza, indiferente e opressor para os corpos das crianças e finalmente de como muitas práticas em educação física escolar, disciplina curricular, permanece refém das perspectivas do tecnicismo esportivo e do culto à performance física e motora.

Impossível não notar como muitas escolas têm proporcionado às crianças e aos adolescentes, a cada dia, menos possibilidades de movimentar-se com liberdade e consequente prazer, de forma lúdica e consciente. Espaços cada vez mais reduzidos e mesmo inexistentes e a diminuição da carga-horária da disciplina educação física do currículo escolar têm sido o reflexo do tratamento dado aos corpos ativos e presentes das crianças e adolescentes por muitas instituições de ensino.

Acredito que quem é ou foi professor da Educação Básica já presenciou momentos em que aulas de educação física e os recreios escolares, tão importantes para a vivência lúdica, foram substituídos por atividades como treinamento para desfiles de 7 de setembro, montagem e preparação para festa junina, reposição de aula de outras disciplinas escolares “cognitivas” e ditas “mais importantes”. Eu presenciei, enquanto estudante e professor. Não é novidade para os professores da Educação Básica e para os pedagogos a importância reduzida que se tem dado aos jogos e brincadeiras, bem como à educação motora no contexto escolar. Não foram poucos os momentos que presenciei, enquanto estudante e enquanto professor, em que essa disciplina escolar fora substituída por outra para fins de reposição, revisão para avaliações e até mesmo atividades extras como ações cívicas, sociais e culturais. Nunca presenciei uma usurpação desse tipo, de aulas de matemática e de língua portuguesa.

O objetivo deste trabalho não é iniciar uma disputa por reconhecimento ou por maior importância desta ou daquela área de conhecimento ou ramo pedagógico, mas coloco-me contra o que é presenciado na realidade escolar. Não obstante, lembro-me, infelizmente, das diversas ocasiões em que os conselhos de ensino e de classe e as reuniões pedagógicas foram realizados nos horários das aulas de educação física. Atitudes que só reforçavam o que eu já concebia: falta de respeito e consideração pelo objeto da Educação Física enquanto parte do processo educacional. Quando os professores eram convocados para reuniões pedagógicas, nós, da Educação Física sempre ouvíamos: “você da Educação Física não precisa ir” ou “os da Educação Física podem ir também”. Isso quando não falavam: “a reunião é só para as disciplinas de sala de aula”, como se o espaço da educação física não fosse sala de aula.

Apresento esse contexto para situar o meu olhar, o da minha condição humana, num mundo que percebo e que ora descrevo. Não tenho como objetivo levantar questões, nem discutir aqui a falta de respeito que muitas vezes percebi, enquanto estagiário e professor em algumas escolas, no tratamento à educação motora e aos seus professores. Também não pretendo discutir de forma profunda e específica a infância, enquanto objeto principal e foco de estudo. Contudo, esses dois temas serão decorrentes para a justificativa e para a construção do meu objetivo de estudo, a prática pedagógica² em educação física escolar, bem como para pintar a paisagem que se molda à minha percepção, ao meu mundo-vida.

Parto de um momento em que as crianças brincavam muito e a faziam com espaço e tempo adequados. Parto de uma infância lúdica que foi e que não é mais para muitas crianças.

² Entendida nesse momento mais do que métodos, técnicas e estratégias pedagógicas para o ensino de assuntos dessa área de conhecimento, mas como um agir e pensar de forma lúdica e interdisciplinar na prática educativa.

Venho de uma vivência em educação física muito motora, todavia muito esportiva, tecnicista e seletiva. Não me lembro de ter vivido jogos e brincadeiras que não tivessem a perspectiva da competição ou que não estivessem a serviço do ensino do esporte. Mesmo tendo partido dessa realidade, hoje entendida como não tão adequada, pelo meu grande envolvimento, desenvoltura e gosto pelo esporte optei pelo estudo da área e escolhi a sua prática pedagógica como o meu ofício. Durante os anos de formação inicial na academia conheci as múltiplas possibilidades de atuação dessa área e pela vertente do curso ter sido a licenciatura, o foco do processo foi a prática pedagógica. Nesse contexto formativo, presenciei na prática de cada professor, as diversas perspectivas pedagógicas da área, sendo a tecnicista esportiva a mais presente. Ao iniciar o ofício do ensino, todas essas vivências, de infância e de estudante, somaram às necessidades lúdicas presenciadas nas crianças para quem lecionava e tudo isso me despertou para esse momento, para essa pesquisa.

Como o nascimento do problema não se dá de forma impositiva e muito menos se conclui pesquisa em Educação partindo dessa direção, nesse processo, a vida e a intenção do pesquisador é o princípio e estará sempre presente, pois da perspectiva que parto, para conhecer o fenômeno é preciso, antes de tudo, habitá-lo. Nesse sentido, ao tratar do fenômeno prática pedagógica em educação física escolar, não o farei de forma a estabelecer relação causa e efeito, numa perspectiva positivista, nem na proposição de uma teoria ou generalização. Também não tratarei o tema de forma quantitativa, até porque é impossível medir o que não se mede. Apropriando-me das palavras de Martins e Bicudo (2006, p. 12): “o fenômeno *educação*, entretanto, não pode ser conhecido como objeto, a partir de juízos contidos num quadro teórico referente à Educação, entendida como região de inquérito, mas, apenas, a partir do modo como se manifesta no mundo.”

Esta dissertação de mestrado não tem como objetivo metodológico explicar ou analisar, mas descrever. Farei, partindo de inquietação e intencionalidade que motivaram, a descrição subjetiva do fenômeno, pois a fenomenologia é, segundo Merleu-Ponty (2006a) uma tentativa de uma descrição discreta de nossa experiência tal como ela é, do mundo vivido. Ao identificar o fenômeno que se mostrava independente da minha vontade e que me despertou a inquietação, decidi por interrogá-lo, transformando inquietação em interrogação, em questionamento, na busca do *noema*³, de uma visão, de uma percepção mais desveladora do que se apresentou a mim, pois perceber o que se mostra é tornar presente a si, é buscar conhecer, é habitá-lo. Entendo como Martins e Bicudo (2006, p. 12) que quando as ideias são

³ Essências ou significações.

habitadas, isto é, são compreendidas no seu significado essencial e apropriadas, por aqueles que com elas se preocupam, há uma abertura e o fenômeno Educação tende a se iluminar. Como perceber é algo que é feito a partir de um tempo e de um espaço, nesse novo contexto, o de pesquisa, a *noesis*⁴, a vida e a história do pesquisador exercem papel fundamental, pois para Moreira (1995a, p. 15) “[...] não é possível ver a realidade sem um ponto de vista, que é perspectival”.

Assim, a pesquisa na perspectiva fenomenológica, se faz marcada pelo pesquisador, não sendo possível a descrição pura, pois a ela, sempre se agrega algo daquele que a promove. Como já disse, a motivação para a pesquisa em Educação não se dá de forma impositiva, por isso, desde o nascimento do problema, desde a variação imaginativa, o ser pesquisador e sua vida estão presentes, pois segundo Demo (1992, Metodologia Científica das Ciências Sociais, in Moreira, 1995a, p. 14), ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta. Com esse pensamento, impossível não afirmar que toda pesquisa nessa abordagem é original, pois os pesquisadores dificilmente partirão do mesmo problema, da mesma intencionalidade e mesma motivação e certamente não encontrarão as mesmas respostas ao final do processo.

No ambiente científico da Educação, infelizmente, ainda predomina a importância maior do método da pesquisa do que a questão ou temática pesquisada. O como fazer tem sido mais discutido no ambiente acadêmico do que o tema, sua relevância e sua coerência. De acordo com Moreira (1995a, p. 14):

A eficácia do discurso em educação não se deve à rigorosa lógica interna de sua metodologia. Deve-se, antes de mais nada, à coerência do conteúdo com o sujeito que o pronuncia. O discurso educativo é constantemente alimentado pela relação que tem com seu autor.

Nessa perspectiva, aproveito a oportunidade para apresentar meu caminho filosófico e metodológico, na busca pelo desvelar do fenômeno pesquisado, na busca eterna pelo fazer autêntico, como ensinam Martins e Bicudo (2006, p. 12-3):

A busca que fazemos pelo fazer *autêntico*, onde os atos educacionais são orientados pelo cuidado, entendido como uma atitude que sustenta as ações, que não abandona o ser a si mesmo e a suas facticidades, mas que a cerca, em uma postura de manter o ser, sendo.

Na busca eterna pelo fazer autêntico, a fenomenologia, que para mim, apresenta-se como a mais adequada para a pesquisa com enfoque educacional da prática docente, foi o

⁴ Atos intencionais da consciência.

pressuposto utilizado para a descrição do fenômeno situado. Segundo Martins e Bicudo (2006), é uma alternativa de buscar compreender o mundo, de modo diferente daquele comum às Ciências Naturais Positivistas. Apresenta-se a fenomenologia como a postura mantida por aquele que interroga e o inquiridor fenomenólogo busca ir-a-coisa-mesma, descrever aquilo que se mostra (MARTINS; BICUDO, 2006). Ainda sobre essa perspectiva, Rojas (2007, p. 3) escreveu que a fenomenologia:

[...] basicamente se guia pelos caminhos da experiência, e assim sugere uma tomada reflexiva da vivência, abrindo possibilidades de observar as coisas como elas se manifestam. Trazendo à consciência novos olhares, para permitir um redimensionamento dos fazeres. Ao tratarmos das práticas educativas, evidenciamos a necessidade de buscar um olhar intencional que possa nos desvelar formas diferenciadas no fazer pedagógico. Compreendendo que em todo o processo somos sujeitos, e estamos em constante elo com o outro no movimento das mudanças e transformações dialeticamente intenso.

Na busca do descrever o que se mostra, a pesquisa em fenomenologia traz, em cada trabalho, um novo olhar. Quando o fenômeno é a prática pedagógica, cada uma dessas é única e o olhar que se coloca sobre ela é original e traz como contribuição, no mínimo, uma nova forma, uma nova experiência em Educação.

Partindo da mesma abordagem, Merleau-Ponty (2006a, p. 15) escreveu que o mundo não é aquilo que penso, mas aquilo que vivo e não posso entendê-lo senão a partir de sua facticidade. Nesse pensamento, apresento o fenômeno prática pedagógica em educação física escolar, meu mundo-vida, no espaço denominado Colégio Militar de Campo Grande, *lócus* que pesquisei pelo fato de ter sido meu campo de atuação por seis anos, inclusive enquanto escrevia esta dissertação. Nesse local vi nascer grande parte das minhas inquietações, onde as interrogações e as motivações ganharam proporções de intencionalidade e que me moveram para esse voo.

Rememorando meus momentos de aluno nas aulas de educação física escolar vem a lembrança de práticas totalmente voltadas ao rendimento, à performance física e à técnica esportiva. Lembro-me do quanto essas aulas eram prazerosas para as crianças que detinham um melhor desempenho motor e de quanto eram frustrantes, desestimulantes e discriminatórias para os alunos com menor performance esportiva, vivência motora e que tinham um padrão corporal menos favorável a determinada modalidade esportiva, como por exemplo os “gordinhos” e “baixinhos”. Momentos em que os próprios alunos escolhiam seus companheiros de equipe para um jogo esportivo e que os menos “habilidosos” eram os

últimos a serem escolhidos, quando eram. Momentos em que o professor mal percebia que alguns alunos não eram escolhidos para os jogos e que não participavam da aula.

Apesar dessa realidade negativa, ainda presente em muitas práticas da educação física escolar, que também já foi apresentada por outros autores como Moreira (1995a), o perfil característico e cativante dos profissionais de Educação Física, meu gosto pelo esporte e a expectativa que as crianças fazem da disciplina escolar, me influenciaram na escolha dessa área como minha profissão.

No processo de construção do conhecimento, este trabalho pretende fazer a descrição do fenômeno existente, dentro de uma intencionalidade consciente, que nos moveu para o problema e consequente estudo. Abordarei, nesse caminho, a ausência do brincar e do jogar no contexto escolar da disciplina educação física, cujo componente lúdico tem sido roubado Conforme Moreira (1995a) e Marcelino (1990a;b), tanto do conteúdo denominado cultura corporal, próprio dessa área de conhecimento, quanto da ação pedagógica do professor. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação física para o ensino fundamental (Brasil, 1998), a prática da educação física escolar deve contemplar motivos ligados ao lúdico, relacionados ao lazer e ao divertimento. Essas práticas, de caráter subjetivo e simbólico, devem ser realizadas com o fim em si mesmas, pelo prazer, pelo divertimento e pelo conhecimento. No entanto, relata Moreira (1995a), que essa diretriz pedagógica parece não ser aplicada em todas as realidades escolares. Será que é aplicada na realidade pesquisada neste trabalho? Ao invés de buscar respostas positivistas e objetivas para essa pergunta, realizarei um mergulho na intimidade sensível e subjetiva dos acontecimentos que constituem o fenômeno situado. Em vez de fazer profecias, como um cientista, irei apresentar, por meio de uma descrição rigorosa, o problema proposto.

Ao tratar do tema educação física escolar e ludicidade⁵, para dimensionar a importância desse lúdico, não posso deixar de reforçar o quanto as crianças têm brincado menos e consequentemente se movimentado menos a cada dia, fato relatado por muitos autores, entre eles, Marcellino (1990a; b), Ferreira Neto (2001), De Gáspari e Shwartz (2002) e Silva e Nunes (2008). Diversos problemas reflexos da pós-modernidade social têm se somado e vêm determinando um quadro atual de assalto à infância, no que se refere à retirada, violenta, da ludicidade da cultura da criança. Esse quadro de violência não tem poupado nem

⁵ Entendida nesse trabalho como sinônimo de lúdico, jogos e brincadeiras, e de atividade ou prática de característica lúdica: voluntário, desinteressado, libertário, prazeroso, divertido.

mesmo os ambientes escolares e disciplinas como a educação física, que possui como conteúdo e diretriz metodológica, o lúdico.

Essa violência, silenciosa, ou que pretende ser, muitas vezes dissimulada em procedimentos pedagógicos, tem calado e aprisionado muitos desses seres de corpos presentes e ativos, que possuem cultura própria e direitos assegurados em leis. O roubo do lúdico⁶ que não tem poupado nem mesmo ambientes da educação física escolar, foco desse estudo, sempre foi para nós inquietante. Rememorando os estudos de Moreira (1995a; b) e Marcellino (1990a; b), foram identificadas realidades onde os profissionais de Educação Física desenvolvem, na escola, em todos os níveis, seu trabalho de forma mecânica, repetitiva e monótona, ausente de ludicidade e de prazer. Exercícios ginásticos de repetição e em grupo, desenvolvidos no século retrasado para treinamento militar e jogos esportivos de caráter extremamente competitivos e individualistas, ainda são realidade em diversos contextos da educação física escolar.

O brincar é, além de uma atividade natural do ser vivo, um direito da criança, previsto na Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Dessa forma, impossível se torna dissociar o brincar da criança, mesmo no espaço escolar. O tema lúdico é presença na formação profissional do professor de Educação Física, ou deveria ser, e sua abordagem no contexto escolar da disciplina é diretriz, prevista nos PCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Dessa forma, como tema e como estratégia pedagógica, o lúdico deveria ser realidade nas aulas de educação física do ensino fundamental e médio, o que parece não acontecer em todas as práticas, sendo restrita, muitas vezes, sua presença às escolas de Educação Infantil.

Essa realidade, vivida enquanto aluno da Educação Básica, conhecida na graduação em Educação Física e confirmada no exercício do magistério escolar, me despertou para o problema de pesquisa. Durante as aulas que ministrei no Colégio Militar de Campo Grande percebi, em quase todos os momentos, a necessidade e o desejo intenso, do aluno do 6º e 7º anos [antiga 5ª e 6ª séries], de brincar, de se movimentar, de se libertar da imobilidade das salas de aula. Os alunos do Colégio Militar de Campo Grande chegam às aulas de educação física com seus corpos implorando pelo movimento e pela ludicidade, momentos quase únicos, em que poderão, sem culpa ou repreensão, em totalidade, serem crianças no mundo.

⁶ Inspirado na expressão **furto do lúdico** criada por Marcellino (1990b), em seu livro *Pedagogia da Animação*.

Como era gratificante poder proporcionar a essas crianças momentos de brincar e de jogar isentos do esporte.

Padronizar comportamento, exigir silêncio e imobilidade em nome do processo educativo ou mesmo encarar o corpo do aluno como objeto a ser adestrado e disciplinado não pode ser, em hipótese alguma, objetivo de uma disciplina escolar, ainda menos se for de característica motora. Desta feita, não se pode negar a presença, nem deixar de estimular o componente lúdico no ambiente da educação física escolar. Esse é o papel que se espera dos professores que educam crianças, que ao menos, compreendam e respeitem esse ser que possui culturas e características próprias e que devido a diversos fatores da pós-modernidade, tem brincado e se movimentado menos.

Tratarei do tema Educação Física escolar, na perspectiva da ludicidade, relegada muitas vezes na formação motora escolar e nesse contexto, o papel da educação física, tratada sob olhar fenomenológico, no resgate desse lúdico. Tendo como preocupação o contexto exposto acima, demonstro minha intenção na seguinte pergunta de pesquisa que faço: como é a prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande? É uma prática caracterizada, marcada e fundada na ótica esportivista do rendimento e da exclusão, do culto à performance humana da perfeição e da vitória, da veneração ao corpo estético e da discriminação? Ou é uma educação motora que se aproxima da prática lúdica, prazerosa e participativa, humana, voltada para a educação integral, de consciência corporal, na direção da corporeidade de ser-no-mundo?

Justificando a importância do tratamento do corpo na perspectiva da corporeidade pela educação na escola, cito Manuel Sérgio (1987; 1996), relevante filósofo português que dissertou acerca dos valores éticos e políticos do corpo, dizendo que o homem não pode conhecer nem conhecer-se, afrontando ou desprezando o corpo. Por meio dele é que conhecemos e atingimos a concepção global de homem. Esse corpo é a porta para o mundo, como disse Merleau-Ponty (2006a) e é preciso desenvolvê-lo por meio de atividades corporais, preferencialmente lúdicas, prazerosas, com liberdade, criatividade e felicidade. Nesse pensamento, o jogo, a imitação e o sonho são fenômenos importantes a serem recuperados na educação e a escola possui um papel significativo nesse contexto formativo, não podendo desconsiderar o corpo ativo e presente da criança.

A existência no mundo é corpórea, portanto, não podemos ser, desprezando nosso veículo de existir, nossa porta para o viver, o nosso corpo. Nessa perspectiva que levanto a bandeira da educação motora que vem no sentido contrário às tendências pedagógicas predominantemente mecanicistas, esportivistas, segregadoras e pouco inclusivas. A partir das

perguntas anteriores, procurei descrever essa prática docente que se mostra no depoimento dos próprios professores desse estabelecimento de ensino do Exército Brasileiro, constituído por profissionais com formação militar e civil, licenciados e bacharéis, contudo, que se encontram na mesma prática, a da educação física escolar.

Compreendendo o objeto dessa pesquisa como a descrição sensível da prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande, procurei traçar um caminho de desvelamento, em que a ludicidade será destacada, pois ao meu ver, é conteúdo e prática pedagógica que aproxima a educação da totalidade, da humanidade e corporeidade. Para tratar desse tema, fundamentei minha escrita nos pressupostos fenomenológicos de Merleau-Ponty (2006a; 2006b), Manuel Sérgio (1987; 1991; 1995; 1996) e Moreira (1995a; 1995b). No percurso da pesquisa, o lúdico – brincadeiras e jogos – será enfocado, pois a educação motora, na perspectiva da participação, da inclusão, do prazer e da consciência não se dá sem a vivência motora da ludicidade. Para tratar desse tema, me apoiarei em Kishimoto (1988; 1990; 1994; 1997; 2001), Huizinga (2004), Rojas (2001; 2004; 2007) entre outros. Inevitável será não situar a educação física escolar, ramo pedagógico foco deste trabalho, no tempo e no espaço, pois trato da educação motora que foi e que é construção social e histórica, não podendo ser desprezada para o entendimento do hoje e do amanhã, do agora e do porvir da pesquisa. Na fundamentação teórica desta dissertação, a fenomenologia e consequentemente o método fenomenológico serão o sustentáculo e o farol a ser seguido no caminho da pesquisa. Nesse contexto, Merleau-Ponty (2006a), Dartigues (2005), Martins e Bicudo (2006) e Rojas (2004) serão meus pares teóricos nesse percurso de tempo, espaço e intencionalidade.

Espero que ao final deste breve caminhar, eu possa responder a muitas perguntas, não somente àquelas que me trouxeram para essa pesquisa. Destarte, espero também oferecer contribuições no sentido de chamar a atenção para a necessidade e importância da presença do lúdico no cenário da educação física escolar, na busca da superação de uma realidade tecnicista e esportivista de exclusão ainda dominante no país. Pretendo ainda, despertar a intencionalidade latente daquele que ama e vive a Educação Física para pesquisar e desvelar cada vez mais a prática pedagógica da educação motora.

MOMENTO I - INFÂNCIA, LÚDICO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Figura 2 – Saque do voleibol.



Fonte: Acervo particular do autor.

Saque, o ato intencional que inicia o jogo. Esse fundamento do voleibol simboliza o início desta pesquisa, o primeiro capítulo deste jogo de escrita. O saque realizado será o “jornada nas estrelas”, aquele que é caracterizado pelo lançar a bola o mais alto possível – um verdadeiro ponto alto do jogo. Como um ponto alto, esse capítulo tem como objetivo apresentar a importante relação existente entre infância, lúdico e Educação.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a prática docente em educação física escolar e nessa perspectiva, o foco no estudo dessa prática é o lúdico: presente ou ausente na educação das crianças do Colégio Militar? Nesse capítulo apresentarei um breve referencial de infância, lúdico e educação física escolar.

1.1 Infância e educação

Compreender a criança como ser da infância é um ato recente. Considerar a existência de culturas de infância, própria das crianças, é fundamental para entender esse ser plural que já foi considerado e tratado por muito tempo como um adulto incompleto ou deficiente. Os termos, criança e infância, foram e são temas de diversas pesquisas científicas em diversas áreas do conhecimento, lugares e abordagens⁷.

Pensar a infância e sua história nos leva a tempos passados, quando no século XIII, não se estudava, nem se refletia sobre tal assunto. O sentimento de infância e a representação de infância, segundo Ariès (1978), surgiram na civilização entre os séculos XIII e XVII. A criança, por muitos séculos, não teve nem voz nem vez. Ela não era vista como sujeito específico, de características e existência própria, mas era entendida, pelo autor, como um pequeno adulto, que era levada a reproduzir esse mundo [adulto] em tudo que vivia. Essa

⁷ Ariès (1978; 2006), Vygotsky (2007), Kishimoto (1990; 1994; 2001), Merleau-Ponty (2006a; b), entre outros.

reprodução era presenciada em suas vestimentas, linguagem, nos brinquedos e nas brincadeiras.

No final do século XVI, o traje infantil começa a sofrer alterações, particularmente nas classes altas, tendo então iniciado, o processo de reconhecimento de uma cultura separada do adulto. Contudo, nas classes baixas, a criança ainda era vista e tratada como pequenos adultos.

A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do século XVI, marca uma data muito importante para o sentimento de infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos. (ARIÈS, 1978, p. 77).

[...] as crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: [...] Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras. (ARIÈS, 1978, p. 81).

Após longos quatrocentos anos, a criança começa, de forma lenta, a ser descoberta como um ser da infância, sendo esse fato comprovado com o aumento das pinturas que passam a retratá-la não mais como um pequeno adulto.

Pequerruchos muito à vontade são pintados brincando nas ruas lamacentas, urinando ou jogando nas esquinas, ouvindo lições de religião. Mostram-se espectadores de milagres e martírios, atentos aprendizes dos primeiros ofícios e também sonolentos ou ternos nos colos maternos (DEL PRIORE, 1996, p. 11).

A partir do século XVII, algumas mudanças começaram a ocorrer na sociedade e algumas necessidades sociais acabaram por colocar as crianças em evidência. Entre tantas mudanças, a mulher passou a integrar o trabalho produtivo, voltando à preocupação ao cuidado com as crianças, uma vez que ficavam sozinhas em suas casas ou pelas ruas das cidades em situação de risco. A necessidade de uma ocupação segura e sadia e uma educação para atendê-las, visto que essas aprendiam apenas pela convivência com os mais velhos, foi a resultante desses acontecimentos. Nesse período, normas jurídicas foram criadas para proteger as crianças na sociedade. Porém, de acordo os estudos de Del Priore (1996), essas tinham interesses políticos motivadores, como por exemplo, questões demográficas. Em Portugal, leis foram aprimoradas no sentido recolher crianças das ruas e dar melhores condições de vida aos enjeitados. O sentimento e compreensão de infância começaram a aparecer, inclusive no contexto social brasileiro, pela necessidade social e pela contribuição da igreja.

A igreja, para Del Priore (1996, p. 13) exerceu um papel significativo na criação de um modelo ideológico sobre a criança. O modelo divinizado de criança tinha como propósito a alteração no modo como os adultos as pensavam: “As características humanas – o olhar, o perfume e os gestos – desta criança divinizada, somadas a sua doçura, inocência e afabilidade, tocariam a todos que a cercassem.” Cabe destacar o objetivo missionário jesuítico da igreja por detrás dessa iniciativa.

É importante também, não perder de vista como as escolas surgiram, nessa época, para as crianças, e com quais objetivos e finalidades. Segundo Ariès (1978), nesse mesmo século, a educação oferecida para algumas crianças ainda em nada era valorizada e parecia estar em oposição ao sentimento de infância que estava começando a surgir.

Comênio (1957), no século XVI e XVII, defendeu uma educação centralizada, em que crianças e adultos poderiam ser educados ou ensinados no mesmo espaço. Considerou que essas tinham uma grande aptidão para a aprendizagem e que deveriam ser moldadas desde pequenas, no entanto não pensou numa educação específica para elas. A educação jesuítica no Brasil em nada respeitava motricidade do ser brincante, embora tenha representado uma transição da escola da Idade Média e as dos tempos modernos. Disciplinadora e até mesmo violenta, a prática de muitos padres foi relatada por Del Priore (1996) e se diferenciava das escolas européias da Idade Média por se preocupar exclusivamente com a formação moral, deixando de lado o caráter tecnicista instrumentalista.

A educação da criança sofreu mudanças com o início do capitalismo no século XVIII. Essa transformação da realidade social influenciou o contexto educacional da infância. A criança sai do anonimato e passa a ser objeto de grande preocupação da família. Essas passam a estudar em escolas, sob o sistema de clausura e a escolarização é confundida com enclausuramento. Outra forma de educação que se pode identificar nessa época é a domiciliar, em que os professores, ou preceptores, eram os responsáveis pelo planejamento e transmissão dos conhecimentos aos menores. Esse fato pode ser visto em Rousseau (1994), em que o mesmo exercera a função de preceptor e narra os fatos e pensamentos acerca do projeto realizado.

Rousseau (1994), no século XVIII, considerou a criança como um ser particular, que brinca, contudo não pensou, em sua obra “Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie”, em uma educação para as suas características e necessidades. Embora entendesse a característica ativa e motora da criança e a importância dos jogos sensoriais para a aprendizagem, tratou, nesse momento, o brincar como bobagem ou indisciplina que poderiam interferir negativamente no processo de ensino. Para Kishimoto (1988), os estudos e ideias de

Rousseau tiveram forte influência para a criação de jogos educativos, a partir de princípios da educação sensorial, com estudos voltados especificamente a crianças com deficiência, que mais tarde passam a ser utilizados na educação de todas as crianças. Essa educação da infância, segundo Wajskop (2007, p. 21) ainda apresentava movimentos contraditórios, os quais, ao mesmo tempo em que levava a criança a exercer sua espontaneidade, livres para desenvolverem-se, educava “para não exercerem sua liberdade”.

O início do reconhecimento da infância como uma fase específica da vida possibilitou identificar o lúdico como fenômeno infantil e da educação da criança. Os jogos e as brincadeiras passam a ser estudados e se tornam presentes na realidade educacional da infância. No século XIX, alguns pedagogos como Froebel (1782 – 1852), Montessori (1870 – 1909) e Decroly (1871 – 1932) desenvolveram pesquisas voltadas às crianças, seu desenvolvimento e educação. Trouxeram, de acordo com Wajskop (2007), uma nova visão para a educação das mesmas, baseada na compreensão da infância, na utilização de jogos sensoriais e materiais didáticos que valorizassem e respeitassem as fases e características do seu desenvolvimento e cultura, criticando a educação verbal e tradicional da época.

No início do século XX, Merleau-Ponty (2006a; 2006b), filósofo da fenomenologia, fez apontamentos sobre a educação da infância. Escreveu que a criança não podia ser vista como um adulto em miniatura, pois não possuía uma consciência semelhante, inacabada e imperfeita. Essa idéia, para o autor, é puramente negativa. A criança, para ele, possui outro equilíbrio e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo. Nesse sentido, o autor disse que para além do formalismo, precisamos considerar o jogo, o sonho, a imitação, o imaginário e a afetividade nas práticas educativas. Criticou Piaget, que procurou compreender as concepções da criança, traduzindo-as para o seu sistema de adulto, baseado na lógica formal. Para o fenomenólogo, precisamos nos abster desse vocabulário e desses conceitos do mundo adulto para compreender a criança. Desta feita, o entendimento do ser criança só advém quando nos colocarmos em sua dimensão e não se deve tentar entender essa cultura ou essas culturas de infância com o olhar e com os conceitos adultos. No mesmo sentido de análise, não é possível reduzir a infância a uma cultura singular, mas multidimensional e plural.

Sarmiento e Pinto (1997) problematizaram o conceito de cultura infantil, alertando para a sua pluralidade e simbolismo. Escreveram que é necessário o reconhecimento das crianças como atores sociais, ou seja, sujeitos de direitos. Na mesma direção, os autores também apontaram para o papel do adulto na formação dessas culturas infantis. As culturas da infância não são apenas produzidas entre as crianças, mas também nas suas interações com os

adultos e com o mundo adulto. A pluralidade da infância foi também tratada por Barbosa (2000, p. 84):

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: “infâncias”.

Os pensamentos e ideias desses estudiosos foram sendo ressignificados e até mesmo distorcidos com o passar do tempo. A educação da atualidade, em muitos momentos e contextos volta-se mais à quantidade do que à qualidade do estudo, mais à produção exagerada do que a construção compartilhada. Utiliza-se de brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de forma mecânica e descontextualizada dos processos cognitivos, com exercícios repetitivos, impedindo a organização independente das brincadeiras e o desenvolvimento da autonomia.

1.2 O lúdico na infância e educação

O lúdico, e intrínseco a ele, o brincar e o jogar, tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas⁸ na área da Educação no Brasil e no mundo, em especial na Educação da Infância e Educação Física. Esteve presente em todas as épocas, povos, sociedades, contextos e possui hoje uma vasta rede de conhecimentos, não só no campo da Educação, mas da Psicologia e de outras áreas do conhecimento.

Existe hoje uma grande dificuldade em conceituar e diferenciar a brincadeira do jogo, pois os termos “jogar” e “brincar”, em muitos casos, são tratados como sinônimos. Os principais autores que estudaram e publicaram sobre o tema trataram o brincar e o jogar como algo único, utilizando ora um, ora outro, em suas considerações, sendo a palavra lúdico, o termo escolhido para englobar esses fenômenos. Kishimoto (1997) afirma que esses termos [brincar e jogar], no Brasil, são utilizados indistintamente pela falta de conceituação que este campo ainda apresenta. Essa dificuldade de conceituação diferenciada pode ser presenciada, também, em produções internacionais como Huizinga (2004). Algumas tentativas de diferenciação dos conceitos de brincar e jogar são questionáveis, pois vão de encontro às formulações de autores já citados nesse trabalho, que produziram sobre o tema. No dicionário

⁸ Huizinga (2004), Marcellino (1990a; b), Kishimoto (1990; 1994; 1997), Rojas (2004; 2007), entre outros.

Aurélio, a brincadeira é descrita como o “ato ou efeito de brincar” e o brincar é “divertir-se infantilmente”, já o jogo está conceituado como “atividade física ou mental fundada num sistema de regras que define a perda ou o ganho”. Nessa perspectiva, o jogo diferenciar-se-ia da brincadeira, entre outros, pela existência de regras.

De acordo com Kishimoto (1997, p. 7):

[...] brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras).

Para Huizinga (2004, p. 16):

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo 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 o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Num passeio pela literatura, encontro Huizinga (2004), que foi um dos primeiros autores a abordar a temática lúdica, com a publicação em 1938, da obra “Homo Ludens”, que é até os dias de hoje é referência para os estudos do tema. Para o autor (2004, p. 3), “o jogo é um fato mais antigo que a própria cultura”, pois segundo ele, os animais jogam e brincam tal como os homens, sendo próprio desse ser: “basta que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano”. Segundo Huizinga, o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica e sua característica primordial e essência estão na fascinação e no prazer que provoca.

O jogo, para Huizinga (2004), apresenta quatro características como principais, que devem ser atendidas para ser considerado jogo: voluntário (sujeito a ordens deixa de ser jogo), desinteressado (tendo um fim em si mesmo), ter limitação de tempo e espaço e estar dentro de uma ordem (em que estão inclusas as regras). Para Freire (2005, p. 7), o jogo é um fenômeno que é percebido por suas manifestações e não pode ser encarado em uma visão cartesiana, ou seja, não pode ser visto separado em partes, que somadas formam um todo, não se pode separá-lo em regras, imaginação, competição, desinteresse e espontaneidade, para depois juntar tudo e constituir o jogo, pois é na interação entre estas características que ele surge e

acontece. Segundo o autor, “a procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele deve constituir-se, como esta, uma necessidade básica”. Com essas palavras, Freire demonstra a importância do jogo para o ser humano, destarte para a criança.

Moyles (1999) escreveu sobre o porquê do jogo e sobre por que os seres jogam. Uma das respostas que a autora oferece é que o jogo assegura que o cérebro, e nas crianças quase sempre o corpo, se mantenha estimulado e ativo. A autora apresenta diferentes formatos de jogos de possível aplicação na realidade escolar. São eles: jogos físicos, de caráter motor; jogos intelectuais, podendo ser de caráter linguístico, científico, simbólico, matemático e criativo; jogos sociais e emocionais, de caráter terapêutico, repetitivo, compreensivo, lúdico e outros. Ainda sobre o jogo, a autora diz que ele está sempre estruturado por materiais e/ou contextos. Afirma que o jogo dirigido assegura às crianças um excelente meio de aprendizagem, sendo importante o papel da escola no trabalho com o lúdico. Moyles ainda relaciona o jogo e a linguagem. O jogo se apresenta como um importante meio de comunicação, expressão e emprego imaginativo da linguagem. Como o jogo, a linguagem liberta.

Bandet e Sarazanas (1973, p. 14) dividem os jogos em duas grandes categorias, a paidia e o ludus. A paidia é o jogo caracterizado pela liberdade, improvisação e alegria e o ludus está relacionado à atividade regulamentada e de mais dificuldade. Todavia, para as autoras, “parece existir no conjunto dos jogos, um movimento de fantasia no sentido do estabelecimento de regras que transformam o jogo num instrumento de cultura fecundo e decisivo.”

A subjetividade do jogo, citada por Bandet e Sarazanas (1973), Freire (2005) e outros, é importante, pois enquanto não se retira a ação da esfera da objetividade, não é possível jogar. Pensando nessa perspectiva, Brougère (2002, p. 21) afirmou que “o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca.” A subjetividade da brincadeira é explicada, segundo o autor, pelo fato de que essa atividade depende da interpretação dos atores sociais. “A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica” (BROUGÈRE, 2001, p. 100). Assim, só se brinca quando se tomam decisões, de querer brincar e de que maneira essa brincadeira vai acontecer. É interessante pensar na subjetividade da brincadeira quando se pretende diferenciá-la de movimento. Nem toda atividade de brincar está acompanhada de movimento corporal, de motricidade, assim como não é porque a criança está se movimentando que ela está brincando, nem é porque está estática que não está brincando. O mesmo autor fala sobre a liberdade característica da

brincadeira e da magia do jogo, que podem acontecer nas mais diferentes situações e ambientes. Assim como a alimentação e o sono, o brincar representa uma atividade importante do dia de uma criança, ou pelo menos deveria representar. Muitas vezes nem os momentos de alimentação e higiene fogem das brincadeiras. Brincar é próprio da criança. Brougère (2002) explica que o brincar não pode ser separado, isolado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotada de uma significação social. Para ele, a brincadeira não é inata, ela pressupõe uma aprendizagem social e, por isso, o ato de brincar é aprendido. Brougère (2001, p. 105) afirma que “a criança não brinca numa ilha deserta”. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça.

Outra questão sobre a brincadeira é sua relação com o brinquedo. Nem toda brincadeira ou jogo necessita de instrumento para a sua realização ou acontecimento. Basta observarmos os bebês para identificarmos o seu próprio corpo o brinquedo. Brincadeiras cantadas, danças e outros de caráter abstrato são exemplos de jogos que não necessitam de acessórios concretos. Todavia, outros jogos e brincadeiras só se realizam na presença de instrumentos, muitas vezes de alta tecnologia, como os aparelhos de *videogame*. De acordo com Bandet e Sarazanas (1973), existem jogos que utilizam de suportes materiais que não foram concebidos para esse fim. Sua utilização no contexto da brincadeira que dá ao mesmo *status* de brinquedo.

O brinquedo não é só uma atividade que dá prazer à criança, pois muitas outras atividades também o proporcionam e não são consideradas brinquedo e brincadeiras (VYGOTSKY, 2007). Também não é o fato de existir prazer que vai determiná-la como jogo. Entre as características do brinquedo, conforme o autor, está a satisfação de necessidades que não poderiam ser imediatamente satisfeitos, pois o brinquedo seria um mundo ilusório, onde qualquer desejo pode ser realizado. Nessa perspectiva, a situação imaginária, assim como as regras, é característica sempre presente no brinquedo.

De acordo com Benjamin (2002), não é coerente supor, simplesmente, que são as crianças, com suas necessidades e curiosidades, que determinam todos seus brinquedos e brincadeiras. Essa construção vem influenciada e alicerçada pelos vestígios das gerações mais velhas, da cultura e da história da sociedade da qual fazem parte ou têm contato. O brinquedo e a brincadeira, portanto, são resultados ou reproduções do confronto das duas culturas, tanto da criança com o do adulto, como do adulto com o da criança. O autor relaciona estreitamente a infância com o processo social e histórico. Para ele, não existe uma infância pura ou separada ao social e da própria história a qual se constituiu. O mundo perceptivo da criança é

construído a partir e/ou se confronta em sua construção, com o mundo histórico, com a sociedade.

Brougère (2001) escreveu que o brinquedo está intimamente ligado e pode-se confrontar com o que é, ou com a imagem do mundo e da cultura que se quer mostrar à criança. O brinquedo traz em si uma realidade cultural, é um objeto que manifesta uma visão de mundo e de criança. Dessa forma, as manifestações de brincadeiras e brinquedos refletem o contexto social e histórico em que as mesmas foram constituídas e vividas. Sobre os brinquedos, enquanto objetos de ação do brincar, Benjamin (2002) fala do confronto existente entre adultos e as crianças, pois são esses que oferecem às crianças seus brinquedos. Há um erro, segundo o autor, em afirmar que são as crianças que determinam seus brinquedos. A aceitação deles cabe às crianças, contudo sua determinação é social. Para o autor, a cultura condiciona o conteúdo desses objetos e a imagem de criança relacionada com determinada cultura está diretamente ligada aos brinquedos dessas crianças. Relata Brougère (2002, p. 20) que cada cultura determina o que é jogo, assim “o *ludus* latino não é igual ao brincar francês”. Para que determinada atividade seja jogo, ela deve ser interpretada como tal, e essa interpretação vai depender da imagem que se tem dessa atividade. O autor (p. 23) defende a existência de uma cultura lúdica, que seria o “conjunto de regras e significações próprias do jogo, que o jogador adquire e domina no contexto do seu jogo.”

Sendo o jogo de todas as épocas e de todas as sociedades não é, pois, de espantar que se encontrem brinquedos em todos os tempos e todos os lugares (BANDET; SARAZANAS, 1973). Todavia, o contexto social em que a criança está inserida interfere sim na característica da brincadeira. As brincadeiras das crianças diferem bastante dependendo do lugar que são executadas. Durante o processo de construção ou a reconstrução da brincadeira, muitas vezes, o princípio dela se mantém, todavia, seu nome e suas regras geralmente mudam. Meninos e meninas também brincam de forma particular, assim como crianças de classes sociais ou idades diferentes. O fato se deve pela cultura lúdica não estar separada da cultura em que a criança está inserida. Segundo Brougère (2002), basta prestar atenção às brincadeiras do nosso tempo e de tempos passados para perceber as especificidades da cultura lúdica contemporânea. A multiplicação dos brinquedos eletrônicos, com o surgimento dos *videogames* mudou a experiência lúdica das crianças e transformou essa cultura de infância.

A cultura lúdica, amplamente relacionada à cultura da infância, porém, não exclusiva dessa é, no entendimento desse autor, o conjunto de todas as criações e transformações sociais dos jogos, brincadeiras e brinquedos. A cultura da infância proporciona à criança o desenvolvimento da ludicidade e por meio dessa, esse ser produz a sua própria cultura. A

cultura lúdica é um conjunto vivo e diversificado e está relacionado ao contexto em que o mesmo está inserido, bem como está relacionado aos jogadores que jogam. O brincar e o jogar permitem ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura (BROUGÈRE, 2002). Para o autor, a cultura lúdica é resultado da expressão da subjetividade livre, própria do brincar. É antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível.

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras, compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo (BROUGÈRE, 2002, p. 24).

Essa cultura ou essas culturas lúdicas diferem entre si por diversas razões. Primeiro porque a cultura lúdica social é distinta da cultura lúdica da criança. As brincadeiras e os jogos característicos de determinada sociedade, que compõem a cultura lúdica social, podem não ser comuns a todas as crianças, não sendo assim, a cultura lúdica da criança. O local e o tempo também diferenciam as culturas lúdicas sociais uma das outras e as culturas lúdicas das crianças. Brincadeiras comuns no Brasil podem não ser conhecidas em outros países, ou suas regras podem ser diferentes. Os jogos de ontem podem não ser praticados pelas crianças de hoje. As brincadeiras das crianças de 2 anos são muito diferentes das brincadeiras das de 6 anos, que são diferentes das de 10 anos. Uma criança que viveu em diversas regiões diferentes, com certeza, terá uma cultura lúdica diferente de uma que só viveu um contexto social particular. A cultura lúdica do adulto, pai ou professor, é importante e significativo para a construção da cultura da criança, visto que como conhecimento, a cultura pode ser transmitida em momentos educativos. Daí a importância do professor de Educação Física no oferecimento de múltiplas práticas, conhecimentos e vivências que enriqueçam essa cultura lúdica do estudante.

A cultura lúdica do brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social e necessita de aprendizagem. Essa atividade varia de acordo com a cultura a qual ela se insere. Kishimoto (2001, p. 10) nos apresenta a influência dos diversos contextos sociais nas determinações das brincadeiras das crianças:

Nas cidades do interior, a mula sem cabeça assombrava crianças, nas noites escuras de Brodósqui, nas lembranças de Portinari. Nos tempos da escravidão, meninos de engenho, da Casa Grande, brincavam com seus irmãos e primos, de ser dono de engenho de açúcar, de construir um capa-bode, uma engenhoca para obter o caldo de cana. As brincadeiras do moleque sapeca, o menino-diabo, que, na descrição de

Machado de Assis, batia no lombo do negrinho da senzala, seu companheiro de brincadeira, com uma vara de laranjeira, transformando-o em um burro de carga ou, ainda, o capitão do mato ou capitão do campo, o caçador de negros, o cangaceiro, com chapéu e espada formando o batalhão do sertão nordestino são as marcas do imaginário infantil, personagens construídas nos contextos sociais da escravidão, do canavial, do início da industrialização, compartilhadas pelo mundo infantil na forma de faz-de-conta.

De acordo com Brougère (2002, p. 30), quem constrói a cultura lúdica é a própria criança, e brincando. Conforme o autor, o jogo é lugar de construção de cultura lúdica e é produto das interações sociais, dessa feita, “o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura.” Rojas (2001) ensina que a criança gosta de brincar com seus pares, e nesse ato, cria uma cultura infantil. Essa cultura, para a autora, pauta-se pelo criar, inventar, alimentar sonhos, que são transmitidos pelo brincar, brinquedos e brincadeiras e expressa seus desejos, suas vontades e seu pensamento de ser e estar no mundo, respeitando seu tempo e espaço.

Importante também é discutir o papel do adulto na relação ludicidade e infância. A convivência de crianças e adultos com os brinquedos pode permitir que inúmeras experiências lúdicas se realizem e que as histórias neles contidas [brinquedos] sejam lembradas, descobertas, transmitidas, questionadas e ressignificadas. Inegável, então, é o papel do adulto no desenvolvimento da criança, destarte o papel da família e da escola. Sendo um conhecimento amplamente discutido e relevante para o contexto educacional, principalmente na educação infantil, o lúdico e o seu desenvolvimento na prática pedagógica é de responsabilidade da escola e sua compreensão por parte dos educadores é fundamental. No contexto da Educação Física é defendido, por diversos documentos e por especialistas (Brasil, 1998; Resende, 1992), como um conteúdo cultural a ser pedagogicamente sistematizado no âmbito da disciplina escolar e como um fenômeno altamente educativo e com grandes possibilidades de aplicação didático-pedagógica.

O entendimento da cultura lúdica da forma que se presencia até hoje é um ato recente. Por muito tempo, não existiu na sociedade uma concepção de brincar e jogar como algo sério e próprio da infância.

Ariès (2006) apresenta um pouco da história dos jogos e brincadeiras. Para o autor, no início do século XII não existia uma separação tão rigorosa como há hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos, não existia diferenciação. Brincavam da mesma forma e juntos nas festas, nas ruas. O trabalho não ocupava tanto tempo e nem tinha tanta importância

para as pessoas. Era por meio das brincadeiras que os membros da sociedade estreitavam seus laços de amizade. Com o passar do tempo, a brincadeira passa a ser considerada uma atividade profana sendo reservada só para as crianças e para o povo, não sendo mais permitida aos adultos das classes altas. Era comum na época a reprodução do mundo adulto nos brinquedos e brincadeiras das crianças, além da própria vestimenta. Esse fato pode ser confirmado e visualizado nas pinturas daquele período, que retratavam crianças com roupas e atitudes adultas, bem como brincadeiras que simulavam atividades desempenhadas por adultos, como cavalo de pau, armas, boneca de pano, utensílios domésticos, entre outros.

Por muito tempo a igreja condenou os jogos, e sob a égide da moral e dos bons costumes fizeram com que alguns tipos de jogos fossem condenados até para as crianças, como os jogos de azar, de dança e até esportes. Essa visão só começa a mudar sob a influência dos jesuítas, que perceberam que o jogo também tinha possibilidades educativas e o aceitam como um tipo de divertimento disciplinado e controlado (ARIÈS, 2006). Ariès escreveu também que os jogos e brincadeiras, que por muito tempo eram comuns a todas as idades e a todas as classes, ao longo dos anos foram mudando, a partir de sucessivas influências dos pedagogos humanistas, comandados pela preocupação com a moral, a saúde e o bem comum. Em decorrência dos estudos desses pedagogos e médicos iluministas a criança começa a ser cada vez mais percebida e valorizada como parte integrante da sociedade e a brincadeira, por sua vez, foi fortemente vinculada à sua educação (ARIÈS, 1978).

O brinquedo, a partir do século XVIII, passou a ser comercializado deixando de ser o resultado de um processo doméstico de produção, que unia adultos e crianças num momento único e lúdico. Desse modo, sua forma, tamanho e imagem também mudaram. A criança passou a brincar sozinha, sem a parceria do adulto. Paulatinamente as crianças foram sendo retiradas do convívio com os adultos e dos espaços sociais mais freqüentados dos lares. Numa sociedade do capital, trabalho e lucro, a brincadeira foi sendo infantilizada e desvalorizada, sendo vista como uma atividade não produtiva.

Em consequência dessa visão, a prática lúdica foi entendida como atividade única e exclusiva da criança, em contrapartida ao trabalho que era próprio dos adultos. Com o passar dos séculos, a brincadeira foi sendo abandonada pela sociedade dos adultos e até hoje a prática do brincar por um adulto é, em muitos casos, considerada vergonhosa pela sociedade. O brincar, o brinquedo e as brincadeiras foram tratados, em determinados momentos, como algo que poderiam prejudicar o processo educacional. De acordo com Brougère (1989), no século XVIII, a educação da criança voltou-se para o uso dos brinquedos e do divertimento, com uma concepção idealista e protetora da criança, marcada pelo pensamento da infância

vinculada a uma realidade espontânea em seu contato e na relação com o mundo, mas que este poderia interferir ou destruir.

Para Kishimoto (1990), no século XVIII acontece um processo de popularização dos jogos educativos, aos quais, antes disso, apenas príncipes e nobres tinham acesso. Esses jogos tornam-se veículos de divulgação, crítica e doutrinação popular. É nessa mesma época que Rousseau, em “Um Projeto para o Senhor de Saint Marie”, construiu uma concepção de infância e educação que influenciou diversos pedagogos nos estudos relativos ao tema. Algumas dessas concepções podem ser identificadas até os dias de hoje, como vestir de acordo com a sua idade, tem permissão para se comportar-se de modo distinto ao dos adultos, inclusive brincar e jogar. Para Kishimoto (1988), os estudos e ideias de Rousseau tiveram forte influência para a criação de brinquedos educativos. Com isso, abre-se espaço para a Psicologia Infantil e, conseqüentemente, para a discussão da importância do ato de brincar para as crianças. A mesma autora (1990) afirma ainda que, no Brasil, as pesquisas realizadas a respeito das brincadeiras e sua importância para a socialização, integração social, desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento cognitivo ainda estão começando e na década de 1980 acontece um processo de valorização do jogo, com as brinquedotecas e o aumento da produção científica sobre o tema.

Muito se tem falado sobre o lúdico no ambiente educacional, principalmente na perspectiva da construção de conhecimentos, habilidades e competências relacionadas à formação da criança. Todavia, percebo que os atos de brincar e jogar, muitas vezes, vêm se caracterizando apenas como atividades de descontração, nem sempre associada ao ato de aprender. As práticas lúdicas, a brincadeira e o jogo, fazem parte de um processo dinâmico de educação e de inserção cultural da criança na sociedade, seja por meio de conteúdos e práticas preexistentes, seja por práticas originais, inéditas, espontâneas e criativas.

Diversos foram os autores que reconheceram a importância das práticas lúdicas na educação da criança. Para Rojas (2004), a ludicidade está ligada ao estado de ser do humano na construção criativa do conhecimento. Ela é a espontaneidade em trabalhar fazendo a comunicação entre a fantasia, o brincar e o real. Possibilita jogar com falas e palavras, gestos e expressões, propiciando um verdadeiro prazer em aprender. Segundo a autora, as crianças brincam e, nesse momento, desvelam-se, mostram-se. Nessa perspectiva, para Rojas (2004, p. 23) a ludicidade é colocada como “[...] o poder criador e criativo que a criança expressa especialmente no jogo e na brincadeira, mas também no desenho, na pintura, na modelagem, na escrita, na fala, [...]”.

Merleau-Ponty (2006a) escreveu que para além do formalismo, precisamos considerar o jogo, o sonho, a imitação, o imaginário e a afetividade nas práticas educativas. Wajskop (2005, p. 31) afirmou que a brincadeira “proporciona uma ocasião educativa única para as crianças”, por trazer característica imaginativa, prazerosa, espontânea e diversa do significado cotidiano da vida. “Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas, ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais”. De acordo com Bomtempo (1986), alguns autores têm o brinquedo como um instrumento planejado e enriquecido que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, mas também salienta que ainda é difícil para as pessoas encararem e perceberem a importância da brincadeira, da oportunidade de brincar e da aprendizagem decorrente dela.

A vivência lúdica na infância tem implicações positivas na vida adulta e nas potencialidades sociais do ser humano. Segundo Marcellino (1990a), autor da Educação Física que trata do lúdico e do lazer⁹, a criança que tem em sua infância a presença da ludicidade, tem mais condições de se tornar um adolescente e um adulto mais feliz, criativo e crítico. O ato imaginativo, próprio das atividades lúdicas e tão reprimido em muitos ambientes escolares, é requisito para a criatividade, que é tão necessária para a formação humana. Nas palavras de Rubem Alves (1986, p. 54):

E porque nossa imaginação foi castrada, é impossível encontrarmos alternativas. Estamos convencidos de que não existem saídas. Consequentemente somos incapazes de um ato criativo, única coisa que nos poderia libertar da lógica do dinossauro e de nos abrir o caminho para o genuíno futuro novo.

O reconhecimento da importância do lúdico também pode ser presenciado na legislação brasileira. Brincar, além de um ato natural da criança, é um direito da infância no Brasil. Esses direitos surgiram com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990 (BRASIL, 1990). Essa Lei teve como objetivo garantir um direito reconhecidamente fundamental das crianças, o brincar. Entre outros aspectos, o ECA busca assegurar os direitos das crianças e adolescentes em relação ao respeito e à dignidade, à segurança, à saúde, ao acesso à justiça e à alimentação adequada, entre muitos outros. Dentre as contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente com a infância e a juventude, destaco o reconhecimento da importância da brincadeira e da ludicidade no desenvolvimento

⁹ Entendido com a cultura – compreendido no seu sentido mais amplo – vivenciado (praticado ou fruído), no “tempo disponível”. É fundamental como traço definidor o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade praticada ou contemplativa (MARCELLINO, 2005, p. 28).

e formação da criança, tratado no capítulo II - Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade - art. 16, item IV, que dispõe:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se.

O direito ao brincar também é reconhecido internacionalmente. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 1959, em seu artigo 7º, contempla o direito de brincar: “Toda criança terá o direito de brincar e a divertir-se, cabendo a sociedade e as autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito”. Infelizmente, esse direito, mesmo que normatizado nacional e internacionalmente, ainda é constantemente violado. Milhões de crianças no mundo têm sido assaltadas em seu direito fundamental, tendo roubado, de sua infância, o brincar. A brincadeira, para muitas crianças do mundo, não é um momento tão comum, bem como o jogar, que em muitos momentos, não tem sido tão prazeroso, nem tão lúdico¹⁰, sendo a competição, até mesmo pela sobrevivência, sua principal característica.

As formas como as brincadeiras e os jogos acontecem, os objetivos e os contextos também devem ser destacados. No ambiente escolar, a forma didática em que a ludicidade é proposta, muitas vezes, leva à infantilização da infância, “como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola” (WAJSKOP, 2007, p. 24). Nesse sentido, “muitas crianças se envolvem em brincadeiras e, no entanto, não estão efetivamente brincando, apenas obedecendo, de forma submissa, às regras de um jogo ou às expectativas de alguém” (ROSA, 2002, p. 40). A ação lúdica que me refiro aqui, de jogar e brincar, propõe uma idéia ampla, não só como uma atividade determinada, direcionada a uma estratégia de ensino ou recurso facilitador da aprendizagem apenas, mas como possibilidade de abertura ao campo da subjetividade, com vista a uma experiência cultural criativa e emancipatória em educação.

O brincar, a brincadeira e o brinquedo, enquanto cultura lúdica, são parte importante da formação do ser humano, cabendo a escola, a missão de incluí-los no processo de ensino,

¹⁰ A palavra “lúdico” é usada como sinônimo de prazeroso, alegre, espontâneo e divertido.

aprendizagem e vivência. Compreender a educação da infância não se limita apenas em repassar informações infantis e em saber que jogos e brincadeiras devem ser oferecidos como uma atividade prazerosa. A intervenção significativa do adulto educador deve ser preenchida pela compreensão de que cada jogo, brinquedo ou brincadeira tem, em sua essência, cultura, história, valores e objetivos para serem aprendidos e vividos, podendo e devendo ser discutidos, reproduzidos e também ressignificados num momento lúdico e mágico.

1.3 Educação Física e o lúdico

Embora o lúdico não seja propriedade exclusiva da Educação Física, é um conteúdo significativo dessa área, principalmente na dimensão escolar. Para compreender a relação dos jogos e das brincadeiras com a Educação Física é necessário apresentar o seu objeto de estudo e um breve histórico dessa área no contexto escolar brasileiro, e assim, a localizar o lúdico nessa paisagem.

Tratar da história da Educação Física não é tarefa fácil. Isso devido à rica e ampla trajetória que marca a existência dessa área de conhecimento, que estuda, além do corpo em movimento, suas expressões e significados, seu desempenho e sua saúde, bem como as diversas manifestações da cultura corporal como dança, recreação, jogos, brincadeiras, esportes e lutas. Sobre o objeto de estudo da Educação Física, no contexto pedagógico, Kunz (2004a, p. 67) escreveu:

O objeto da pedagogia da Educação Física e dos esportes, assim, se estende ao se-movimentar do homem, o que não implica num homem abstrato, mas no homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar. [...] É inegável que o Movimento Humano constitui-se como o objeto mais central e mais importante dos estudos e pesquisas em Educação Física. Porém, tratando-se do movimentar-se de seres humanos em contextos específicos, notadamente no contexto da cultura de movimento como, esporte, ginástica, dança e lutas, é urgente que se desenvolva mais conhecimentos sobre as particularidades deste(s) Ser(es) Humano(s) em movimento.

A história da Educação Física nos remete aos primórdios da civilização, em que a sobrevivência numa vida primitiva era o principal vetor do desenvolvimento de qualidades físicas e realização de atividades motoras. No Brasil, os índios que o habitavam, já no século XVI se entregavam de forma natural à prática de atividades físicas. Embora não consciente dos seus benefícios para a saúde, os índios caçavam, pescavam, lutavam, dançavam,

utilizavam arco e flecha, tacape, canoas, nadavam, mergulhavam, corriam, montavam cavalos, todas estas atividades com muita destreza. Marchas, escaladas, corridas, saltos, lançamento de lanças e pedras eram atividades realizadas pelos homens pré-históricos e pelos índios americanos. Possuíam grande resistência muscular para as longas caminhadas e marchas, velocidade para as corridas, precisão para os arremessos e força nos braços e pernas para as lutas e serviços. Essas atividades eram desenvolvidas de forma natural e com a finalidade de sobrevivência. As danças e as atividades expressivas eram utilizadas para adorar Deuses ou como parte de rituais tribais. Posteriormente, com a chegada dos colonizadores europeus e por extensão a dos negros africanos, novas práticas físicas foram desenvolvidas em terras brasileiras, como a equitação, a esgrima, novas modalidades de dança e a capoeira.

As culturas européias e africanas adentraram ao território brasileiro e se uniram às culturas indígenas já presentes iniciando assim, um processo de miscigenação cultural. Esportes, ginásticas, lutas, danças, jogos e brincadeiras foram importados de outras culturas, sendo muitos desses transformados e ressignificados. Nascia assim, a cultura corporal de movimento da sociedade brasileira, marcada pela fusão de diversas nações e etnias. Cultura que com o passar do tempo se tornou o objeto de estudo da área de conhecimento Educação Física.

Embora presente na sociedade, os elementos da cultura corporal de movimento, como a dança, as atividades rítmicas e expressivas, as ginásticas, os esportes, as lutas, os jogos e as brincadeiras, demoraram a adentrar ao cenário educacional brasileiro e até mesmo da Educação Física, enquanto disciplina da escola.

O processo de introdução da Educação Física, enquanto disciplina, no contexto escolar brasileiro, é tão recente quanto o próprio processo de escolarização do país. No início do século XIX, apenas as instituições militares de formação possuíam aulas de educação física, porém, com o objetivo principal de condicionamento para o combate (CASTELLANI FILHO, 1988). Diversos foram os setores que contribuíram para a implantação e desenvolvimento da Educação Física como componente escolar, entre eles os médicos e os militares ocupam posição de destaque na história brasileira.

A Educação Física surge, no contexto formativo do brasileiro, como um sinônimo da saúde física e mental e é eleita como veículo de promoção da saúde, regeneradora da raça, das virtudes e da moral. Os médicos higienistas brasileiros e os militares foram os principais responsáveis pela construção de uma nova política social e educacional, em que a Educação Física passava a fazer parte, com lugar de respeito, do papel da formação de um “novo homem” brasileiro (CASTELLANI FILHO, 1988).

A valorização da prática sistematizada de atividades físicas, provavelmente pela sua utilidade na manutenção e desenvolvimento da boa forma do combatente e pela crença na sua importância para a disciplinarização da tropa, tornou as forças armadas pioneiras na preocupação com desenvolvimento da Educação Física. Nas escolas de formação militar, a Educação Física tinha como principal objetivo a formação do oficial para o combate e para a nobreza, ou seja, desenvolvimento de qualidades físicas como força e resistência muscular, desenvolvimento do corpo em seu aspecto estético, bem como o ensino de lutas, equitação e armas [esgrima e tiro]. As aulas de educação física eram ministradas pelos próprios instrutores militares, baseados em suas próprias vivências e em conhecimentos importados de países da Europa. Os métodos ginásticos europeus como o alemão, o sueco e o francês foram amplamente utilizados no Brasil, sendo o alemão [método] o oficialmente utilizado inicialmente pelo Exército Brasileiro, que em 1870 foi traduzido e difundido pelo Governo Imperial.

O marco inicial da introdução da Educação Física no cenário escolar brasileiro, com o enfoque educativo, se deu na primeira metade do século XIX, mais precisamente em 1841, com a implantação da disciplina *gymnastica* no Imperial Colégio Dom Pedro Segundo. Até então, a prática de atividades físicas, no período regular de ensino, era restrita às escolas de formação militar, como a Academia da Marinha, criada em 1808 e a Academia Real Militar da Corte, criada em 1810, que visavam formar os oficiais das Forças Armadas Brasileiras (CUNHA JUNIOR, 2008).

No Imperial Colégio Dom Pedro Segundo, seu reitor, o médico Joaquim Caetano da Silva, defendia a importância do desenvolvimento da atividade física no ambiente escolar. Influenciado pela educação européia, justificava que os liceus europeus já adotavam esse pensamento e prática. Para o reitor, a prática de *exercícios gymnásticos* era universalmente reconhecida e além do seu caráter utilitário, Joaquim Caetano ressaltou a importância da *gymnastica*, ou da então educação física, numa dimensão lúdica, recreativa e de lazer, como um conforto aos alunos (CUNHA JUNIOR, 2008). Esse discurso, inovador, era diferente do pensamento dos outros médicos e dos militares que defendiam, principalmente, a dimensão utilitarista da Educação Física, tanto como contribuição para o ensino de disciplinas intelectuais, como para a formação e desenvolvimento físico. Esse momento parece ser o marco da introdução do lúdico na prática pedagógica da Educação Física.

No período de sua implantação no contexto escolar brasileiro, o ensino da Educação Física ficou a cargo dos militares. Isso por não haver, na época, uma escola de formação de

professores de Educação Física, dessa forma, essa função era requisitada aos militares e oferecida pelos mesmos, que detinham o conhecimento dessa prática naquela atualidade.

Na segunda metade do século XIX, surgiram propostas diferenciadas de sistematização dos conhecimentos da Educação Física nas escolas do Brasil. Civis e militares possuíam concepções em muitos casos divergentes. A mais clara das discordâncias relacionava-se com o método proposto pelo Exército, mais voltado ao treinamento físico militar. Uma das mais significativas divergências foi entre o método alemão, utilizado e difundido pelos militares e o método sueco, defendido por nada menos que Rui Barbosa, que propunha uma educação física que não visasse fundamentalmente à formação, nas escolas, de acrobatas e combatentes, mas que desenvolvesse na criança o vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie (CANTARINO FILHO, 1982). O político e escritor defendia a prática da educação física sem tantos aparelhos ginásticos [crítica ao método alemão], mas com exercícios livres racionalmente combinados e variados, de uma maneira que trabalhasse, harmonicamente, todos os grupos musculares, podendo ser realizados, pelos alunos, por meio de jogos recreativos prazerosos. Rui Barbosa sugeriu ainda, a instituição de uma sessão especial de ginástica nas Escolas Normais e sua inclusão nos currículos escolares como matéria de estudo em horas diferentes das do recreio escolar, estendendo a sua prática às mulheres, com o objetivo de preservar suas formas femininas e as preparando para o cumprimento de seu papel na sociedade. Defendeu também a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica às outras disciplinas, pois entendia que era necessário que os desenvolvimentos, intelectual e físico, caminhassem juntos.

No processo de legitimação da Educação Física na realidade escolar, os ideais positivistas presentes nas reformas educacionais e na proclamação da república, como já apontou Saviani (2006), influenciaram significativamente a definição dos conteúdos ginásticos que seriam oferecidos aos alunos. Em 1881, a Escola Normal passa a oferecer a educação física para as crianças oriundas da classe trabalhadora, com o objetivo de prevenir e curar doenças, além de construir corpos robustos e saudáveis para o trabalho – corrente higienista. Concepção que surgiu no século XIX, que se relacionou com os anseios políticos e médicos da época, o higienismo visava à constituição de uma sociedade com mais vigor, aumentando a sua reprodução e longevidade, por meio de um ser humano com um corpo saudável, ao contrário do tipo de indivíduo encontrado no período colonial. A sociedade deveria ser formada por um corpo saudável, que fosse útil, produtivo e menos suscetível a doenças (CASTELLANI FILHO, 1988). Foi, em grande parte, pela influência destes médicos

que se introduziu a ginástica nos colégios, a princípio para os homens, em seguida também para as mulheres, com alguma resistência da sociedade.

Os benefícios que se podiam atribuir à ginástica eram inúmeros e foram definitivos não só para a educação do físico do povo brasileiro, mas também para a sua educação moral e intelectual. Pelo Decreto nº. 7.247 de 19 de abril de 1879, assinado por Carlos Leôncio de Carvalho, o ensino da ginástica ganha espaço obrigatório na grade curricular das escolas primárias e secundárias do município da Corte. Na época, acreditava-se que era necessária para a construção da Pátria [período republicano] uma sociedade saudável composta por mulheres fortes e robustas, contudo que mantivessem suas formas físicas femininas e suas qualidades fundamentais para o exercício natural e final da maternidade que geraria os filhos da Pátria: o soldado e o trabalhador.

No ano de 1889, com a criação do Imperial Colégio Militar [hoje Colégio Militar do Rio de Janeiro], mais uma escola passa a oferecer aulas de educação física aos alunos, sendo os próprios militares do Exército Brasileiro os professores. Essa utilização de militares da própria instituição como professores, se dá até os dias atuais.

Com a Proclamação da República em 1889, o governo, formado por militares como o presidente Marechal [posto máximo do Exército] Deodoro da Fonseca e o vice-presidente Marechal Floriano Peixoto, cria o Ministério da Instrução Pública tendo como ministro o também militar Benjamim Constant Botelho de Magalhães. No mesmo ano, é redigida a Reforma do Ensino Primário e Secundário, implantada em 1891. De acordo com essa Reforma, a prática da atividade física se daria da seguinte forma: para as crianças entre 4 e 7 anos a programação de ginástica continha jogos infantis e exercícios físicos graduados acompanhados de canto; para as crianças entre 7 e 9 anos de idade, o programa de ginástica e exercícios militares; nas séries seguintes os exercícios militares eram as principais atividades físicas desenvolvidas nos ambientes escolares; para os adolescentes com idade entre 11 e 13 anos de idade eram desenvolvidas atividades de equilíbrio, corrida, salto, evoluções militares, ginástica acrobática, jogos e manejo de armas de fogo e esgrima [espada e florete]. No curso secundário a educação física era constituída de evoluções militares e esgrima e era lecionada em caráter obrigatório em todas as séries com carga horária semanal entre uma e duas horas de duração (CANTARINO FILHO, 1982). Nessa época, os jogos e os desportos ainda não tinham grande aceitação nos estabelecimentos de ensino, no entanto, sua prática já fora contemplada nas normas educacionais da época.

Passado o período higienista, representado e defendido pelos médicos, a Educação Física no Brasil passa a ser dominada pela ação dos militares brasileiros. Os militares

assumiram efetivamente a luta pela sistematização, regulamentação da área no final do século XIX, sendo os principais, para não dizer únicos profissionais que se dispuseram e se responsabilizaram pela docência ou instrução da educação física nos cenários educacionais militares e civis brasileiros.

Parece evidente o pioneirismo dos militares na sistematização dos programas ginásticos, na formação da disciplina escolar educação física, no desenvolvimento inicial da área, tanto no contexto escolar, como no social. Junto com os imigrantes, que trouxeram consigo os conhecimentos adquiridos em seus países, fundamentalmente foram os militares os primeiros professores/instrutores/mestres de educação física do país, numa dimensão relacionada ao civismo, patriotismo e o corpo saudável. Esse protagonismo se tornaria mais claro no início do século XX, com a fundamental organização e efetivação do processo de formação profissional na área da Educação Física, dado por meio da criação da Escola de Educação Física do Exército, que formou a primeira turma, de civis e militares, de instrutores de Educação Física do Brasil.

Vago (2002), em estudo sobre a constituição do ensino primário e público em Belo Horizonte, afirma que no início do século XIX já havia uma preocupação com o lugar e tempo que a brincadeira possuiria na escola, ocorrendo prescrições dos jogos infantis nos manuais de exercícios físicos da época. Nesse período, relata Vago (2002, p. 234), que “para os meninos combinou-se a presença de marchas militares com brincadeiras; para as meninas, de exercícios de extensão e flexão, configurando uma tentativa de unir uma suposta racionalidade das marchas e dos exercícios ao eventual caráter lúdico das brincadeiras”. Assim como na atualidade, o lúdico naquele período, também tinha seu caráter instrumental, de auxílio ou meio para atingir outros objetivos educacionais, que não o próprio lúdico.

Desde o final do século XIX até chegar aos dias atuais, a Educação Física escolar sofreu, no Brasil, influências de diversas correntes de pensamento filosófico, tendências políticas, científicas e pedagógicas. Até a década de 1950, a Educação Física ora sofreu influências provenientes da filosofia positivista, da área médica (higienismo), e área militar (nacionalismo, instrução pré-militar), ora acompanhou as mudanças no próprio pensamento pedagógico (escola-novismo). Nesse período, a Educação Física adotou modelos de práticas corporais europeus, como os sistemas ginásticos alemão e sueco e o método francês, no início do século XX, e o método desportivo generalizado, nas décadas de 1950 e 1960. Contudo, na história da Educação Física, as práticas e discussões filosóficas e pedagógicas nunca se aproximaram das discussões e das práticas reais da escola, ou seja, nem sempre os processos de ensino e aprendizagem da educação física escolar acompanharam as mudanças,

significativas, que ocorreram na área da Educação (BRASIL, 1998). Exemplo disso foi a separação de meninos e meninas em turmas diferentes, fenômeno que nas aulas de educação física escolar durou mais tempo do que nas outras disciplinas.

Na década de 1970, a Educação Física sofreu influências políticas e ideológicas do governo militar.

O governo militar investiu nessa disciplina em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração (entre os Estados) e na segurança nacionais, objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também foram consideradas importantes na melhoria da força de trabalho para o milagre econômico brasileiro. Nesse período, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970. Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto no 69.450, de 1971, a Educação Física passou a ser considerada como a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. O decreto deu ênfase à aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação, e a iniciação esportiva, a partir da quinta série, se tornou um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria (BRASIL, 1998, p. 21).

O período acima citado teve como diretriz para a área da Educação Física o chamado modelo piramidal, que tinha como perspectiva política a educação física escolar como base de um sistema desportivo nacional, em que a melhoria da aptidão física e a iniciação desportiva seriam os eixos de um projeto de massificação do esporte com finalidade seletiva, competitiva e representativa, tudo isso objetivando o desenvolvimento de uma potência esportiva com repercussão internacional.

Na década de 1980 os efeitos desse modelo foram contestados, pelo fato de o Brasil, em uma década, não ter se tornado uma nação olímpica, nem potência esportiva internacional e pela objetivada massificação do esporte não ter acontecido. Nesse período, iniciou-se uma crise de identidade da área da Educação Física e mudanças começaram a ocorrer no cenário educacional.

[...] a educação física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a dar prioridade ao segmento de primeira a quarta séries e também à pré-escola. O objetivo passou a ser o

desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se retirar da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (BRASIL, 1998, p 22).

Em oposição à vertente tecnicista, esportivista e biologicista, surgem novas abordagens na Educação Física escolar a partir do final da década de 1970. Atualmente coexistem na área diversas tendências pedagógicas e abordagens que têm em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, tendo como pressupostos diferentes teorias neurofisiológicas, psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Na década de 1980 surgiram as tendências críticas na Educação Física que passaram a discutir sua relação com a sociedade e com a educação. Embora possuam enfoques diferenciados uma da outra e até mesmo divergentes, as abordagens presentes na área da Educação Física têm em comum a busca de uma área que aborde as múltiplas dimensões do ser humano. Entre as abordagens que surgiram a partir do final da década de 1970, cito a psicomotora, a construtivista, a desenvolvimentista e as críticas.

A abordagem psicomotora tem a Educação Física apenas como um meio para o ensino de outras áreas como Matemática e Língua Portuguesa. Para esta tendência, a Educação Física não tem um conteúdo próprio, se configurando como um conjunto de meios auxiliares para o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva construtivista, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo. Para essa corrente, a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente na relação com o mundo. Segundo os PCN do Ensino Fundamental sobre essa abordagem:

Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização. A meta da construção do conhecimento é evidente quando alguns autores propõem como objetivo da Educação Física respeitar o universo cultural dos alunos, explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica e, gradativamente, propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 24).

A abordagem desenvolvimentista busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento motor uma fundamentação para o ensino da educação física na escola. Ela estuda os conhecimentos do desenvolvimento humano, controle e aprendizagem motora e fundamenta assim, suas teorias para a escola. Para essa tendência, a educação física escolar deve privilegiar a aprendizagem do movimento.

As perspectivas críticas da Educação Física têm como pressuposto a tentativa de romper com os modelos **hegemônicos** do esporte e biologicista impulsionados na década de 1970 e que ainda se encontram presentes nas aulas de educação física escolar. Na década de 1980 foram elaborados os diversos pressupostos teóricos de referencial crítico, com fundamento no materialismo histórico e dialético, na abordagem fenomenológica e outras. As abordagens críticas questionam o caráter alienante da educação física na escola, propondo um modelo de superação desse *status quo* vigente.

Embora tenha sido idealizada e concretizada no século XIX por Edmund Husserl, foi no século XX, com Merleau-Ponty, que a Fenomenologia identificou-se com a Educação Física, tornando-se uma abordagem filosófica e metodológica nessa área. A Educação Física Fenomenológica ou abordagem fenomenológica da Educação Física foi estruturada e ganhou dimensão com os estudos de Merleau-Ponty (2006), em *Fenomenologia da Percepção*, que, para Moreira e Nóbrega (2008), foi quando o autor associou consciência, corpo, mundo e vivência.

A filosofia de Merleau-Ponty pode ser definida como filosofia do corpo. De acordo com o filósofo (2006), é por meio e através desse corpo que estabelecemos toda nossa existência no mundo. O corpo é a figura visível de nossas intenções e é por ele que percebemos, conhecemos, nos desenvolvemos, vivemos e somos. Para o autor, a presença do ser no mundo é corporal. Com essa ideia, estabelece-se a perspectiva fenomenológica da Educação Física como corporeidade e Ciência da Motricidade Humana. Para Moreira et al. (2006), os conceitos de corporeidade e motricidade humana implicam vida, existência e momento em que o ser pensa e conhece o mundo, o outro e a si mesmo, habitando-os e olhando-os sob as diversas perspectivas. Trata-se de uma nova perspectiva de ver o movimento corporal e o ser que, consciente de sua existência e de forma intencional, move-se na direção do mundo que se mostra para ser conhecido.

Essa abordagem contrapõe ao modelo tecnicista dominante no contexto escolar, em que o ensino isolado de técnicas esportivas, o desempenho, o rendimento e a competitividade são hipervalorizados. Sob a perspectiva fenomenológica, conforme a visão de Moreira (1995), o homem é um ser que se move; em seu movimento, ultrapassa os limites das simples atividades mecânicas. A compreensão do que se faz, a reflexão sobre as possibilidades motoras em todas as suas dimensões é fundamento da perspectiva fenomenológica em Educação Física. Para pensar e agir fenomenologicamente a educação física escolar é preciso, antes de tudo, compreender o corpo além do simples aspecto motor. O olhar sobre o corpo deverá ser de reflexão e consciência corporal.

Reafirmando o que Manuel Sérgio (1991; 1996) dissertou acerca dos valores éticos e políticos do corpo, o homem não pode conhecer nem conhecer-se afrontando ou desprezando o corpo. Por meio dele é que conhecemos e atingimos uma concepção global de homem. É pela linguagem corporal que o homem ganha um meio extraordinário de comunicação e dialógico. Esse corpo é a porta para o mundo, como disse Merleau-Ponty (2006), e é preciso desenvolvê-lo por meio de atividades corporais lúdicas.

A partir do desenvolvimento dessas correntes pedagógicas críticas o conteúdo e a prática da educação física escolar foram discutidos e redimensionados. Hoje, entende-se que essa área de conhecimento deve tratar, no âmbito escolar, entre outros, da cultura¹¹ corporal de movimento, sendo esse, objeto próprio da Educação Física.

O processo de evolução da área de conhecimento Educação Física nas décadas de 1980 e 1990 teve forte influência na definição e sedimentação do objeto de estudo e conteúdo a ser trabalhado no contexto escolar. Reflexo desse desenvolvimento foi a inserção, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Educação Física, como obrigatória em toda Educação Básica: artigo 26 / § 3º “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica” (BRASIL, 1996). Outro fato, reflexo do desenvolvimento da Educação Física, enquanto área de conhecimento, foi a regulamentação da profissão, em 1998, e a criação dos Conselhos Profissionais (BRASIL, 1998).

Nesse contexto vivido pela Educação Física, sedimenta-se o entendimento do conteúdo curricular a ser trabalhado pela disciplina escolar. A perspectiva crítica se destaca na definição dos conteúdos e a cultura corporal se torna diretriz nacional para o ensino da educação física escolar. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação física no ensino fundamental (PCN):

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura na medida em que tudo o que faz é parte de um contexto em que se produzem e reproduzem conhecimentos. [...] Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima

¹¹ O conceito de cultura é aqui entendido, simultaneamente, como produto da sociedade e como processo dinâmico que vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os (BRASIL, 1998, p. 27).

do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade. [...] O trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções socioculturais de corpo e movimento, e a natureza do trabalho desenvolvido nessa área se relaciona intimamente com a compreensão que se tem desses dois conceitos. [...] Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo - no sentido estritamente fisiológico - e corpo - que se relaciona dentro de um contexto sociocultural e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. [...] Trata-se, portanto, de localizar em cada uma dessas modalidades (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde. E a partir deste recorte, formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar (BRASIL, 1998, p. 28-9).

Compreendendo a cultura corporal como objeto e conteúdo da educação física escolar, é possível perceber a localização do lúdico nessa perspectiva e no contexto dessa pesquisa. Segundo os PCN da educação física para o ensino fundamental (Brasil, 1998), entre as inúmeras possibilidades e necessidades da prática da educação física escolar, podem-se incluir, nesse contexto, motivos ligados a ludicidade, relacionados ao lazer e ao divertimento. Essas práticas, diferentes das utilitaristas, têm caráter eminentemente subjetivo e simbólico, com o fim em si mesmas, sendo realizadas pelo prazer, pelo divertimento e pelo conhecimento.

O entendimento do objeto de estudo da Educação Física como cultura corporal, socialmente construído e historicamente transmitido e transformado é condição básica para a compreensão que as práticas na escola devem ser vistas além dos aspectos unicamente biológicos e técnicos. Embora o esporte, a dança, os jogos, as brincadeiras, as atividades rítmicas e expressivas e as lutas sejam elementos da cultura mesmo antes de autores da Educação Física começarem a utilizar esse termo, com a sua utilização, a Educação Física dá a um estatuto de objeto de estudo científico e conteúdo curricular obrigatório, além de uma forma intervenção prática que coloca o lúdico não simplesmente como atividade pré-desportiva ou como um meio a serviço do esporte. Busca-se, portanto, uma prática pedagógica com legitimidade pautada na dimensão cultural e lúdica. Todavia, o que muito se vê, apesar de passados mais de dez anos da publicação dos PCN, é uma educação física altamente influenciada pela perspectiva esportivista e tecnicista. O que temos como parâmetro, em muitas realidades, só tem ficado no papel. Será que no Colégio Militar, *locus*

desse trabalho, a prática pedagógica em educação física responde à diretriz proposta pelos documentos nacionais em educação? Ou tem se firmado como uma prática fundada nas correntes tecnicistas ultrapassadas, que diverge da perspectiva atual de entendimento da área?

MOMENTO II - A INFÂNCIA E O BRINCAR

Figura 3 – Recepção do voleibol.



Fonte: Acervo particular do autor.

Recepção, o fundamento que proporciona a parceria do jogar. Por meio dele que a outra equipe inicia sua participação no jogo. Infelizmente, nem sempre os saques, que são realizados por uma equipe, dão condições à outra de continuarem o jogo, de retornarem a bola e assim prosseguirem jogando. Cada vez mais, os saques escolhidos pelas crianças são aqueles em que a possibilidade de recepção são as menores possíveis. Os colegas do outro lado da quadra se firmaram, não mais como parceiros de um jogo, mas como adversários, numa disputa exclusivamente competitiva, que visa somente o ponto final, a vitória. Essa metáfora recepciona o segundo capítulo dessa pesquisa, que tem como objetivo apresentar o quadro atual de diminuição do brincar e do jogar na infância atual, não só nos ambientes domésticos, mas também no escolar e principalmente na educação física escolar.

O presente momento, fundamental para a construção de um entendimento objetivo da pesquisa, irá aprofundar sobre o momento atual de muitas crianças. O momento ao que me refiro é o de diminuição da brincadeira e do jogo na realidade da infância de muitas crianças. Essa realidade, que já foi tratada por muitas pesquisas já citadas nesse trabalho, é considerada por mim como um verdadeiro assalto à infância, pois é possível perceber, no decorrer do capítulo, que o lúdico tem sido roubado de muitas crianças de hoje.

A explicação da escolha dessas expressões, “assalto à infância” e “roubo do lúdico”, vem de uma influência que sofri dos estudos, entre outros, de Nelson Carvalho Marcellino e da expressão furto do lúdico, criada por ele, na publicação “Pedagogia da Animação” (1990b). O autor, que nesse trabalho se utilizou da expressão “furto do lúdico” para tratar de uma realidade atual da infância, foi comedido no meu entendimento, pois uma retirada violenta, com as repercussões e impactos que dessa advém, não pode ser expressa, nem classificada, diferente de roubo e até mesmo de assalto. A expressão assalto do lúdico também foi utilizada por Silva (2000) em sua bela tese “O assalto à infância no mundo amargo da

cana-de-açúcar: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?”, que retrata a dura realidade que vivem muitas crianças do nosso país, que tiveram o lúdico retirado de suas infâncias.

Neste capítulo, apresentarei alguns condicionantes da sociedade que têm impedido ou diminuído o acesso das crianças ao brincar e a cultura lúdica, em muitos ambientes domésticos, escolares e principalmente no da educação física escolar.

2.1 O brincar na infância e na escola: onde está?

Ser criança é brincar. Brincar é próprio e natural da criança. Nos escritos anteriores procurei justificar essa afirmação. Porém hoje, com os diversos problemas da pós-modernidade, muitas crianças têm brincado menos. A brincadeira desse ser criança tem mudado também. O movimento corporal, uma das marcas da brincadeira infantil e a corporeidade¹², têm se tornado a cada dia menos presente no ato de brincar de muitas crianças. Brincadeiras que outrora eram presentes em todos os contextos sociais infantis, hoje ou não são conhecidas, ou não são tão aceitas. Brincadeiras, cuja característica principal é a imobilidade se tornaram a realidade da infância de diversas crianças.

A ludicidade pura¹³ e motora parece estar fora de moda, até mesmo para as crianças. Tanto nos ambientes domésticos, quanto nos escolares, o lúdico parece estar ausente. O “furto do lúdico” denunciado por Marcellino (1990), como a própria expressão diz, na maioria das vezes é silenciosa e disfarçada, no entanto, essa usurpação não é, senão violenta, um verdadeiro assalto à infância no direito fundamental de brincar. As implicações dessa realidade da imobilidade e da não ludicidade pode se tornar a cultura da nova sociedade, se já não se tornou.

Assistindo a um noticiário de televisão vi uma matéria de um pesquisador europeu da área da Educação Física que expôs os resultados de sua pesquisa. O pesquisador disse que na Europa, as crianças têm brincado menos e a cada dia com menos movimento corporal. Esse fato, para o autor da pesquisa, presenciado também no ambiente escolar e da educação física, tem implicado em sérios problemas na saúde das crianças daquele continente. Crianças mais fracas, mais frágeis e mais suscetíveis a doenças que outrora eram só presenciadas em adultos em idade avançada como diabetes, hipertensão arterial, degeneração óssea e articular, além da

¹² Relacionada à consciência corporal, a corporeidade busca o desenvolvimento de uma compreensão, um caminho de entendimento que desvela o ser, na perspectiva da percepção corporal, própria, do mundo e do outro.

¹³ Ludicidade pura: entendida, no olhar do autor, como ação livre de influência e da necessidade de instrumentos tecnológicos para que aconteça em sua plenitude.

obesidade. Segundo o autor da pesquisa, o quadro relatado parece ser resultante da falta de atividade física, que era presenciada e suprida no brincar.

A diminuição do brincar na infância não foi só relatada na Europa. No Brasil, a Universidade Federal de Minas Gerais realizou uma pesquisa parecida e mensurou os benefícios fisiológicos do brincar para as crianças. O estudo, que foi divulgado num programa de televisão de grande audiência, provou que a falta do brincar na infância tem levado às crianças a desenvolverem uma série de problemas de saúde e que poderiam ser evitados e sanados se as mesmas adotassem hábitos e brincadeiras mais motoras como eram mais comuns em décadas passadas.

Diversos são os problemas que têm impedido muitas crianças de brincar. Reconhecendo essa realidade crescente, os legisladores brasileiros incluíram o brincar como um direito fundamental da infância no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que em seu artigo 15 diz que a criança é sujeito de direitos civis, humanos e sociais, sendo no inciso IV assegurado o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se, e na Constituição Federal (CF) (Brasil, 1988), que em seu artigo 227 coloca a família como a responsável por assegurar à criança o direito ao lazer, onde inclui o brincar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) citam o papel da escola em estimular a prática lúdica no contexto educacional. O direito da infância em brincar não pode ficar somente no âmbito da norma escrita, mas alcançar a eficácia prática. Os estudos de Moreira (1996a), Marcellino (1990a; b), Silva (2000) nos mostram que essas normas jurídicas não têm garantido a todas as crianças o direito à verdadeira infância lúdica e brincante, tanto no ambiente doméstico, quanto no escolar, em especial, no da educação física, farol desse estudo.

São diversos os fatores que se constituem como um obstáculo ao direito de brincar das crianças de hoje. De Gáspari e Shwartz (2002) e Ferreira Neto (2001) descreveram os prejuízos à infância causados pelo desenvolvimento social e urbanização. Locais como as ruas, que antes eram habitadas pelas brincadeiras e jogos infantis, passaram a ser ocupados exclusivamente por veículos automotores e pela violência. Ruas calmas e seguras que eram palco de brincadeiras de infância, hoje são sinônimo e até metáfora de insegurança e violência.

O espaço para as práticas físicas lúdicas são de fundamental importância para a construção da cultura da infância. Fernandes (1979), referindo-se ao estudo desenvolvido junto às crianças de São Paulo, destaca o papel fundamental das ruas, calçadas, campos, terrenos baldios, quintais, entre outros, no desenvolvimento da criança enquanto produtora de sua própria cultura. Para o autor, por trás dos jogos existia um rico processo de aprendizagem

que possibilitava às crianças construir sua própria cultura. O autor defende que a produção cultural pela própria criança torna-se possível graças ao amplo convívio social desencadeado nas atividades em que o mestre é ela própria.

Embora a vivência do lúdico, do jogo e da brincadeira, na infância seja de suma importância para o desenvolvimento infantil, assim como é visível o interesse da criança por essas atividades, para sua efetivação torna-se necessário a existência de espaços adequados, tais como ruas, praças, parques, quadras, brinquedotecas, áreas verdes e outros, assim como os acessos a esses sejam possibilitados, pois é por intermédio desses espaços que essas crianças têm oportunidade de experimentar uma variedade de movimentos e se constituem como seres-no-mundo.

Devido ao crescimento acelerado das cidades, cada vez menos locais para os folguedos infantis, para o futebol de várzea ou para encontros são disponibilizados (MARCELLINO; BARBOSA; MARIANO, 2006), fazendo com que a maior parte do tempo disponível das pessoas seja usufruído nos próprios locais de moradia, colocando a televisão, devido ao seu baixo custo, como o principal meio de lazer e criando, a partir disso, um público a ela cativo (MARCELLINO, 2002). Outro aspecto denunciado pelos autores é o crescimento da violência nas cidades, que se configurou como um fator restritivo ao lazer e conseqüentemente ao brincar.

[...], a violência e a falta de segurança são apontadas como fatores que impedem a escolha do lazer das pessoas, contribuindo para que fiquem reféns de suas próprias residências, aumentando o já elevadíssimo número de indivíduos que tem na casa o seu principal equipamento de lazer (MARCELLINO, BARBOSA e MARIANO, 2006, p. 60).

Procurando afastá-las do perigo das ruas, os pais as limitam ao espaço da casa ou apartamento, onde passam a formar um público cativo à televisão, que além dos desenhos animados, de discutível qualidade, quase nada lhes dirige especificamente, levando em conta suas características enquanto faixa etária (MARCELLINO, 2003b, p. 52).

O novo e predominante modelo de moradia das famílias, que tem se tornado cada vez menor e com menos espaço externo, também parece contribuir para a diminuição da cultura lúdica da infância. Com o aumento dos condomínios fechados, principalmente de prédios de apartamentos, geralmente com pouco espaço de lazer, as crianças da atualidade têm se tornado prisioneiras em suas próprias residências e reféns da imobilidade e ausência do lúdico. O estudo de Silva e Nunes (2008) demonstra que mais de 38% das crianças em idade escolar têm suas brincadeiras limitadas ao espaço residencial. Diante dessas informações

torna-se inevitável não perguntar: como brincar sem espaço e sem possibilidade de movimento?

As crianças gostam de aplicar todo o tempo que dispõem em atividades nas quais possam se movimentar com liberdade, pular, correr, gesticular, falar, gritar, expressar-se, sem se preocuparem com limites, comportamentais, temporais e espaciais, sendo o jogar e o brincar, formas comuns desse comportamento na infância (CARLOS NETO, 2001). Não é difícil notar nas crianças, nos momentos que lhes permitam maior liberdade de ação - como nos recreios escolares e aulas de educação física, o grande ímpeto que essas têm em se movimentar. Corridas, saltos, empurrões, agarrões, entre outros, são frequentes nesses momentos. Quando o espaço não é adequado a essas práticas motoras mais amplas, os choques, esbarrões e tropeços são constantes entre as crianças e o turbilhão que se forma é o registro de sua presença e identidade.

A agitação, a motricidade e a vocação para a ludicidade são as marcas desse pequeno ser. Até mesmo em locais tidos como “mais sérios”, como a sala de aula, por exemplo, a necessidade humana de se movimentar é verificada, visto que não são poucos os momentos em que as crianças se valem de artifícios como apontar lápis, tomar água, ir ao banheiro, entre outros, para se verem livres da angustiante restrição motora – da imobilidade - de ficarem sentados, por longos períodos, em suas cadeiras, em suas estáticas salas de aula. O corpo da criança fala e nos diz a todo o momento que querem movimentar-se. De acordo com Varella (2008, p. 52) o corpo da criança “grita por socorro” e muitas vezes nós professores não nos damos conta desse fato em nossas salas de aula. O corpo é um veículo extraordinário de comunicação e é preciso estar atento às mensagens que ele expressa a todo o momento. Varella, no sentido de um pensar interdisciplinar conclama-nos, educadores, ao desafio de ler nas entrelinhas daquilo que não é formal e expresso. Ainda sobre o tratamento dado ao corpo da criança em muitas escolas, Moraes (2005) escreveu:

A posição de permanência das crianças nas carteiras era “sentada”, independente se o móvel era adequado para a criança ou para a permanência em tal posição por um período prolongado. Aqui se percebe que as crianças é que deviam se adaptar as carteiras, independente de seu biótipo, estatura, tamanho e proporção dos braços e pernas, composição corporal, dominância lateral. A permanência prolongada da posição sentada num móvel inadequado às suas características físico-corporais era um incômodo para as crianças, conforme seus próprios relatos. Contudo este incômodo não era percebido pela escola (MORAES, 2005, p. 50-60).

Retornando à discussão do ambiente doméstico das crianças, cabe ressaltar que muitas famílias, devido à falta de segurança das cidades, têm optado por viverem em conjuntos habitacionais fechados e também, devido à violência do trânsito, impem que suas crianças brinquem nos locais públicos, como acontecia em décadas anteriores. Esse fator tem se firmado como um dos responsáveis pela redução e extinção da oportunidade das crianças brincarem, se movimentarem e se desenvolverem de forma plena, consciente e intencional por meio de seu corpo. Carlos Neto (2001) escreveu que as crianças necessitam de atividades físicas, seja no cotidiano informal ou formal e demonstram isso. As atividades lúdicas associadas às atividades motoras permitem às mesmas uma relativa e confortável capacidade de adaptação ao longo da vida, em desafios de envolvimento físico e social.

A proibição de sair de suas casas para brincar nas ruas e em outros espaços públicos tem impedido crianças de fazerem amizades e dessa forma brincam cada vez menos. Fatores conjuntos como os expostos acima somam a muitos outros, também reflexo da pós-modernidade social, como a falta de tempo dos pais, devido ao excesso de trabalho e atividades, fato que contribui para a não dedicação de tempo ao brincar dos filhos. Momentos de brincadeira e espontaneidade cederam lugar para atividades impostas e pouco lúdicas. Passa-tempos estão sendo inseridos como forma de controle disciplinar. A imobilidade e o silêncio têm sido estimulados como forma de comportamento na infância. O computador, de ferramenta de trabalho e pesquisa, passou a ser utilizado como instrumento de alienação da ludicidade e da motricidade humana. Estar dentro de casa, mesmo que na frente de um *video game* ou computador, é mais seguro do que brincar na rua. Essa afirmação parece ser um pensamento constante em muitas famílias de hoje.

Brincadeiras novas foram inseridas no cotidiano das crianças, como os jogos de vídeo e de computador, que embora atinjam algumas propriedades do lúdico, não atendem ou englobam, no meu entendimento, todos os valores do brincar, como a prática corporal. Crianças que outrora brincavam em ambientes abertos, na companhia de diversos colegas e em movimento, hoje brincam fechadas em seus quartos, sentadas em sofás ou deitadas em suas camas, movimentando apenas seus dedos que seguram o controle dos aparelhos de *video game*. O aparelho de telefone celular deixou de ser unicamente um veículo de comunicação telefônica. Muitos desses equipamentos possuem hoje uma gama de ferramentas eletrônicas que prendem a criança e o adolescente de tal forma que impossibilitam os mesmos a procurarem por outra atividade. Reféns da tecnologia, essas vítimas ficam presas a esta realidade virtual por horas e horas, deixando o estudo e o brincar em segundo e terceiro planos.

Somado a todos esses fatores negativos que roubam ou diminuem o brincar da infância brasileira, ainda existem os problemas alimentares. Hoje, com a falta de tempo dos pais no cuidado com a alimentação dos seus filhos e com a grande oferta de alimentos rápidos e hipercalóricos, o fenômeno obesidade infantil é realidade no Brasil e vem aumentando consideravelmente a cada ano. Esse problema, de saúde pública, parece ser influenciado também pela ausência de atividade física, além de ser o principal influenciador do sedentarismo. Como um círculo vicioso, quanto mais obesa é a criança, mais sedentária se torna e isso têm reflexo no seu desenvolvimento e na sua disposição para o brincar.

Aproximando da realidade pesquisada cabe tratar das crianças do Colégio Militar de Campo Grande, que possuem, além de todas as já citadas, particularidades que também assaltam suas infâncias. Filhos de militares do Exército em sua maioria, os alunos desse estabelecimento de ensino, da Educação Básica, são constantemente sujeitos a mudanças de local de residência, devido à transferência de seus pais, fato característico da profissão militar. A cada período de um, dois, três ou insertos anos, essas famílias são transferidas de cidades, estados e até países, como forma de movimentação estratégica de pessoal das Forças Armadas Brasileiras.

Nesse contexto, de constante instabilidade, o impacto gerado pelas mudanças pode afetar principalmente as crianças dessas famílias, que têm que se adaptar e readaptar a cada mudança. Afastar-se de amigos, fazer novas amizades, identificar novos espaços para brincar, conhecer e aprender novas brincadeiras e brinquedos, tudo isso sem saber quando e aonde esse ciclo irá se repetir. O processo de adaptação das crianças numa nova cidade pode durar meses e essa realidade retira desses seres muito tempo de suas infâncias, afetando entre outros, a vivência da ludicidade. Essa é a realidade, particular, de muitas dessas crianças, que são parte dessa pesquisa e que devido a tudo que expus, têm brincado menos e que não podem ser roubadas, também, no ambiente escolar. Para muitas dessas crianças, o espaço e o tempo escolares são os únicos que elas têm para brincar e desenvolver sua cultura lúdica. Não me esqueço dos momentos em que eu ouvi de crianças do Colégio Militar, que a escola era o único local em que elas brincavam, pois nela, tinham tempo, espaço e colegas.

O grande número de atividades de ensino, trabalhos escolares domésticos, atividades extraclasse também eram argumentos utilizados pelas crianças desse estabelecimento de ensino quando questionados por que não brincavam em suas casas. Caracterizado por um sistema de ensino rigoroso e de resultados, o Colégio Militar possui em sua estrutura pedagógica um grande número de atividades, uma rotina de tarefas domésticas e um sistema de classificação dos estudantes em um ranking de notas. Muitos desses alunos são

pressionados pelo nível de exigência da escola e principalmente pela expectativa dos seus pais, sendo educadas numa cultura em que a brincadeira e as práticas físicas e de lazer são consideradas secundárias em importância, frente aos resultados ditos cognitivos do estudo.

A realidade estática e desestimulante de muitos ambientes escolares tem figurado como um verdadeiro obstáculo para os corpos ativos e presentes das crianças. Moraes (2005) alertou para a realidade desestimulante que muitas escolas têm oferecido aos corpos das crianças. Para o autor, o tratamento dado à aprendizagem intelectual, que na escola tem-se dado por meio da imobilidade, em muitos casos, tem concorrido com as demais manifestações do ser, como as atividades envolvendo o corpo.

[...] a organização curricular é estruturada de modo a privilegiar a aprendizagem intelectual sobre as demais manifestações do ser, e as atividades envolvendo o movimento corporal, se existem neste meio, parecem não ser para levar o sujeito a tomar consciência do corpo, e sim para o corpo virar mecanismo a serviço da intelectualidade, do aprender a ler e escrever. (MORAES, 2005, p. 51-2).

Desde a estrutura das salas de aula, até a ausência de locais de prática física, são o reflexo da importância dada, por muitos profissionais da Educação e governantes, à ludicidade infantil. A pedagogia do silêncio se sedimentou em muitas salas de aula de tal forma que o barulho e a manifestação física são considerados indisciplina e abominados pelos professores. A organização linear e estática é a característica da maioria das salas de aula da escola, inclusive nos primeiros ciclos, em que a liberdade de manifestação e a motricidade devem ser estimuladas. Ainda hoje, o silêncio dos alunos em sala de aula é considerado motivo de orgulho por muitos professores. A ausência de manifestação por parte dos alunos se tornou meta a ser alcançada por esses professores, pois uma sala barulhenta e turbulenta pode ser considerada sinônimo de falta de controle e incompetência profissional. O “não olhe para o lado”, “não olhe para trás”, “não se levante”, “fique quieto”, “pare de se mexer” são expressões muito repetidas nessas **clausuras pedagógicas**. Marcellino (1990) considera essa ação da escola como um verdadeiro furto do componente lúdico da cultura da infância, cultura essa que deveria ser respeitada principalmente no início da escolarização.

A educação lúdica parece ter espaço somente na educação infantil e muito raramente no primeiro ciclo do ensino fundamental, sendo muitas vezes esquecida ou rejeitada nos próximos ciclos. Parece que se perde o direito a prática lúdica quando se avança para o terceiro ciclo, como se as crianças deixassem de sê-las repentinamente ou como se o lúdico fosse uma cultura exclusiva da infância.

Refletindo sobre essa problemática, torna-se impossível não questionar o papel da escola na sedimentação dessa realidade e as suas possibilidades para uma intervenção que atenda às necessidades dessas **novas crianças**. Quando se fala em brincar, como uma atividade a ser realizada na escola, pode ocorrer uma interpretação negativa por muitos pais e até mesmo profissionais da Educação. No entanto, quando se trata de criança, torna-se impossível desconsiderar esse componente lúdico, educativo, corporal e afetivo, no processo de ensino no espaço escola. Nesse sentido, questiono especificamente, o papel da escola, suas possibilidades e responsabilidades para atender às exigências, necessidades e o direito das crianças de brincarem e por meio dessa atividade lúdica e de seu corpo aprenderem e se desenvolverem com mais plenitude, saúde, consciência, criticidade e principalmente com mais felicidade, como um verdadeiro ser-no-mundo.

2.2 Onde está o lúdico na educação física escolar?

Falar de jogos e brincadeiras no espaço escolar remete imediatamente a duas realidades: a educação infantil e a educação física escolar. Sabe-se que brincar é característico da criança, no entanto, crianças não são encontradas somente na educação de infância. Crianças são encontradas no Ensino Fundamental, não só nos primeiros ciclos, sendo nesse período formativo que se debruça essa pesquisa.

O lúdico, e intrínseco a ele o jogo e a brincadeira, não é propriedade exclusiva da Educação Física, sendo a todas as áreas da educação, possível uma prática pedagógica que atenda a essa vertente. Lúdico é conteúdo e prática e não pode se restringir somente a educação infantil e a educação física escolar nos primeiros ciclos, nesse sentido cabe a essas duas áreas, não se omitir e contribuir com o desenvolvimento de uma cultura lúdica no ambiente escolar. Acontece que, o que ainda tem se presenciado em muitos ambientes escolares é um quadro diferente desse entendimento. O lúdico parece não estar tão presente nas aulas de educação física escolar. O ensino das habilidades esportivas parece ter se tornado o principal conteúdo e prática em muitas dessas aulas e a perspectiva da competitividade a predominante nesse contexto. Desde sua inserção no cenário da Educação Física escolar brasileira, na década de 1960, o esporte na perspectiva da competição é realidade na escola. Apesar de outras tendências pedagógicas e correntes filosóficas terem adentrado ao contexto da Educação Física brasileira e a influenciado, a perspectiva tecnicista e esportivista ainda é comum na prática do profissional dessa área. Conforme Moreira (1995a), há muito tempo se

faz necessária a inversão desses valores, principalmente no ambiente escolar, onde o prazer, a ludicidade, a cooperação e a ética já não estão tão presentes.

Um fundamento que norteia o pensamento de Moreira (1995a) é que o homem é um ser que brinca e isso é uma condição para se tornar completamente humano. O lúdico é parte da cultura do homem. No entanto, segundo o autor, em muitas práticas, a educação física escolar não tem possibilitado o desenvolvimento dessa cultura corporal na escola. O que se vê, ainda, é uma gama de profissionais que valorizam, em suas práticas, o modelo da perfeição motora das habilidades esportivas, da impossibilidade dos erros, contrapondo à criatividade e ao fazer diferente. Até mesmo as atividades lúdicas, caracterizadas pela liberdade, são oferecidas numa visão equivocada por muitos profissionais da Educação. Esse fato foi observado por Huizinga (2004) e para ele, embora o jogo tenha como finalidade a busca pelo prazer, despertar sentimento de liberdade, ludicidade e não seriedade, o que pode ser visto é o excesso de rigor dessas práticas, que têm suas regras sedimentadas e perpetuadas, perdendo o componente criativo, divertido e libertário. Os jogos vêm se tornando, em ambientes da educação e da educação física escolar, atividades de caráter disciplinador, competitivo e até mesmo seletivo discriminatório, sendo ignoradas as possibilidades e aplicações realmente educativas, prazerosas, cooperativas e inclusivas.

A perspectiva da prática lúdica nas aulas de educação física deve, além de objetivar a valorização dessa cultura corporal humana, historicamente construída e socialmente transmitida, contrapor ao modelo tecnicista esportivista dominante no contexto escolar. Modelo em que a relação professor-aluno é de sujeição, em que predomina o ensino isolado de técnicas esportivas e o culto ao desempenho, a competitividade e ao individualismo. Nessa perspectiva, a exclusão, mesmo que de forma inconsciente, é promovida e os aspectos quantitativos sobrepõem aos qualitativos. O direito à prática lúdica está sendo roubado das crianças e a seletividade já toma conta de muitos ambientes da educação física escolar. A partir dessa realidade existente e confirmada pelos estudos de Moreira (1995a; b), Marcellino (1990a; b), entre outros, pergunto: o lúdico é presente nas aulas de educação física escolar do Colégio Militar?

As culturas do individualismo e da competição têm feito com que crianças cheguem às aulas de educação física com o desejo único de vencer, antes de se divertir. A cultura do jogo competitivo não tem dado espaço para as demais manifestações do lúdico. Nessa perspectiva, o que tem se destacado nesses ambientes é o culto ao desempenho, a valorização do mais habilidoso em detrimento aos menos habilidosos e a apologia a estética física e motora em prejuízo à diferença e do erro.

Refletindo sobre os estudos de Moreira (1995a) e sobre minha vivência enquanto estudante do ensino fundamental e até mesmo de graduação, muitas aulas de educação física na escola tornaram-se prazerosas para poucos e desprazerosas para muitos. Parece que devido ao culto do mais habilidoso na prática da competição, os alunos menos habilidosos e fora dos padrões atléticos¹⁴, foram se afastando dessas aulas. Discriminados no momento dos jogos desportivos e chacoteados nos momentos de execução das habilidades motoras, essas crianças criam diversos pretextos para não participarem das aulas e desenvolvem uma cultura da não atividade física. O desenvolvimento da corporeidade, da consciência, respeito às diferenças, da prática lúdica, prazerosa, inclusiva e cooperativa tem que habitar e preencher o ambiente das aulas de educação física e todos os outros do espaço escola.

Segundo Rubem Alves (1986), o ato imaginativo, próprio das atividades lúdicas e tão reprimido em muitos ambientes escolares, é requisito para a criatividade, que é tão necessária para a formação humana. Dessa forma, os jogos e as brincadeiras não podem ficar à margem da educação física escolar e das salas de aula das demais unidades curriculares. Na perspectiva de Moreira (1995a), o homem é um ser que se move, e em seu movimento ultrapassa os limites das simples atividades mecânicas. Movimentar-se é mais do que realizar técnicas esportivas, é viver, é ser.

O ser humano não é, nem pode ser movido ou motivado somente pela competição, nem pode ser reprimido em sua liberdade e motricidade. Nessa ótica, o Moreira (1995a) alerta para a necessidade de se recuperar o valor do *homo ludens*¹⁵ para que a educação física não esteja mais uma vez a serviço da técnica e do ritmo do *homo faber*¹⁶. O lúdico não deve estar presente apenas no ambiente infantil, mas em todos os níveis de ensino, como uma atividade própria da cultura humana e com grandes possibilidades pedagógicas. No entanto, o que tenho presenciado em minha vida e estudo é que a abordagem do lúdico no contexto da educação física escolar é restrita e limitada à educação dos primeiros ciclos. Parece, que quando o aluno avança para o terceiro e quarto ciclos, deixam de ser crianças e perdem, assim, o direito, nas aulas, aos jogos e as brincadeiras, como se esses, fossem atividades restritas do mundo infantil.

¹⁴ Padrão atlético: estrutura física – aparência – estética reconhecida como ideal para um bom desempenho físico geral, geralmente magro com boa e aparente estrutura muscular.

¹⁵ Expressão criada por Huizinga (2004) que expressa o ser humano habitado por uma existência lúdica, consciente do que ela representa.

¹⁶ Expressão criada por Huizinga (2004) que expressa os valores e as características do homem produto e refém do capital, que é medido e valorizado somente pelo desempenho, seu trabalho e pelo que produz - rendimento.

O ensino de modalidades esportivas tem concorrido com o ensino dos jogos e das brincadeiras, pois enquanto o aluno é criança, o lúdico deve prevalecer em sua educação motora em relação ao ensino de habilidades do esporte, que é considerado prematuro. Ao contrário, quando o aluno atinge os dois últimos ciclos do ensino fundamental, o jogo e a brincadeira têm adquirido, muitas vezes, *status* de **coisa de criança** e não são mais tão comuns na prática do professor, e o esporte, passa a figurar como o conteúdo predominante da educação física escolar dessa fase e das seguintes.

Para a consolidação de uma abordagem pedagógica que contemple a corporeidade e a ludicidade, é preciso redimensionar o conceito do brincar, que já foi tratado por muito tempo como indisciplina, desrespeito e inutilidade. Essa visão negativa desconsiderava o ser sensível no contexto escolar e para Santin (1988), o cultivo da sensibilidade na escola provavelmente não contribuirá para a revelação de atletas ou grandes empresários competitivos, mas com certeza poderá contribuir para uma paisagem mais humana na escola e na sociedade. Para o autor, o professor de educação física, mais do que saber e ensinar técnicas e estratégias, mais do que assumir uma postura de comandante, dever se constituir-se como um ser atento ao sensível.

Desestimular a competitividade nas aulas de educação física não é o mesmo que recusar o esporte na disciplina escolar, mas tratá-lo em múltiplas dimensões, não só a competitiva. Negar a coisificação do corpo ou tratamento do corpo como objeto, citados por Merleau-Ponty (2006), não representa desconsiderar, na sala de aula, os aspectos físicos, fisiológicos, a estética, a deficiência, a performance, a perfeição, o erro e o fracasso, mas abordá-los em diversas práticas reflexivas e prazerosas, inclusive lúdicas. Kunz (2010, p. 5) sobre a relação Esporte e Educação Física escreveu:

Enfim, um entendimento dialógico do movimento não quer significar que atividades esportivas padronizadas do contexto sócio-cultura devam ser evitadas. Ao contrário, a cultura esportiva de movimentos é uma das mais atrativas e interessantes atividades em que um processo dialógico dum se-movimentar humano, podem ser experimentados, mas, neste entendimento, respostas individuais, estilos e formas particularizadas de atender determinadas solicitações e exigências devem ser aceitos e respeitados.

Para pensar e propor o lúdico na educação física escolar é preciso, antes de tudo, compreender o corpo além do simples aspecto motor e o jogo além do simples ato de jogar. O olhar sobre o jogo e sobre a brincadeira deverá ser de reflexão e consciência corporal e cultural, pois de acordo com Freire (1987), quando estas estão presentes no ato motor, o gesto é feito com arte e essa prática deve ser o farol do professor de educação física na escola. O

autor diz ainda que os professores devem sempre se preocupar com a arte, com a beleza, com o divertimento e com o prazer nas práticas esportivas e atividades relacionadas a elas.

A preocupação de Freire (1987) com relação à falta de divertimento e de prazer nas aulas de educação física, também foi discutida por Moreira (1995a), que ao questionar a ordem da atual estrutura escolar, baseada no excesso de disciplina corporal, repetição, silêncio, passividade, desprazer, sugeriu a implantação de uma desordem nas aulas de educação física. Nesse local que impera a educação do “não” [não pode conversar, não pode rir], a relação impessoal e fria entre professor e aluno, propõe-se o resgate da ludicidade, do prazer, da alegria e do sensível, onde as crianças poderão ser o que realmente são e viver o que realmente deveriam viver. Recuperar o direito da infância ao lúdico é, antes de mais nada, respeitar à Educação e o ser criança.

MOMENTO III: FENOMENOLOGIA, PRESSUPOSTO TEÓRICO E CAMINHO DA PESQUISA

Figura 4 – Levantamento do voleibol.



Fonte: Acervo particular do autor.

Levantamento, momento importante de um jogo de voleibol. É quando se lança a bola ao alto e na direção de um jogador escolhido, para que esse execute o golpe final da rodada. Esse é o momento em que se escolhe o caminho a ser seguido, a estratégia daquela rodada. Como um caminho a seguir, como uma estratégia de construção, como um levantamento do voleibol, a metodologia da pesquisa é um dos momentos mais importantes de um trabalho acadêmico. Neste terceiro capítulo apresento o meu caminho: a fenomenologia, o mais adequado para este jogo.

Nesse capítulo apresentarei o caminho da pesquisa: o trajeto e os procedimentos escolhidos. A fenomenologia, abordagem e perspectiva, corrente e método, foi o caminho escolhido. A escolha deste caminhar se sustenta no entendimento pessoal de ser este, o mais adequado para pesquisas em Educação e não relegar, mas exaltar, a vida e a história do ser pesquisador.

3.1 Fenomenologia: o caminho escolhido

O que é fenomenologia? Nas palavras de Merleau-Ponty (2006), um dos principais representantes dessa corrente filosófica, mesmo em 1945, parecia estranho que ainda se precisasse colocar essa questão meio século depois dos primeiros trabalhos de Husserl, o criador dessa filosofia. Nesse ano, com a publicação do livro *Fenomenologia da Percepção*, o autor dizia estar longe de ser resolvida essa questão do não conhecimento da filosofia fenomenológica.

O termo fenomenologia gera-se de duas palavras gregas: *phainomenon* (fenômeno) que tem o significado de aquilo que se mostra por si mesmo, o manifesto; e *logos* (ciência ou estudo) que tem o significado de discurso esclarecedor. Dessa forma, etimologicamente,

fenomenologia é o estudo ou ciência do fenômeno, ou ainda, o discurso esclarecedor do que aparece para ser visto, sendo que, por fenômeno, em seu sentido mais genérico, para Tápia (1984), entende-se o que aparece, o que se manifesta ou se revela por si mesmo.

Moreira (2002) escreveu que a palavra “fenomenologia” parece ter sido usada pela primeira vez por Lambert (1728-1777), matemático, astrônomo, físico e filósofo suíço-alemão. Posteriormente, Hegel usou o termo em sua obra *Fenomenologia do Espírito*, em 1807. Todavia, a fenomenologia, enquanto perspectiva filosófica, nasce no início do século XX, com a obra *Investigações Lógicas* (1901) de Edmund Husserl (1859-1938).

Edmund Husserl nasceu em 8 de Abril de 1859, em Prossnitz, Morávia, região da atual República Checa. Filho de comerciantes judeus converteu-se ao catolicismo, estudou astronomia e matemática em Berlim e em Viena, onde começou a freqüentar os cursos de psicologia de Franz Brentano, que posteriormente o levou à filosofia. Husserl iniciou sua carreira como professor na Universidade de Berlim, em 1883, posteriormente transferiu-se para as Universidades de Viena (de 1884 a 1887), de Halle (1887 a 1900), Göttingen (1900 a 1916) e então para Freiburg-in-Breisgau, permanecendo até o ano em que se retirou do magistério, em 1928. Husserl escreveu diversas obras, entre as quais se destacam *Filosofia da Aritmética* (1891), *Investigações Lógicas* (1901 e 1902), que deu origem ao pensamento fenomenológico, *Idéias e Diretrizes para uma Fenomenologia* (1913) e *Meditações Cartesianas* (1929). Em 1933, segundo Chauí (1980), com a tomada do poder pelo partido nazista, Husserl foi proibido de sair da Alemanha; no ano de sua morte, seus amigos transferiram para Louvain, na Bélgica, inúmeros escritos de sua autoria que ficaram conhecidos como Arquivos Husserl.

Para Dartigues (2005) e Chauí (1980), entre outros autores, o pensamento fenomenológico, concretizado por Husserl na segunda metade do século XIX, nasce de um momento de crise da filosofia e das ciências européias. No final desse mesmo século, na Alemanha, período dos primeiros trabalhos de Husserl, o hegelianismo encontrava-se em crise. Os pensamentos de Marx, Freud e Nietzsche ainda permaneciam restritos a uma minoria e somente ganhariam dimensões no início do século seguinte. Nesse mesmo período, a ciência positivista preencheu algumas lacunas filosóficas com o objetivismo e formalismo, afastando-se do subjetivismo.

Segundo a mentalidade positivista, a ciência proporciona o único caminho para alcançar a verdade, ou seja, a compreensão de como as coisas acontecem é possível pelo caminho proposto pelo método científico [...] as ciências conseguem entender a significação da realidade por meio de uma grande confiança naquela que é considerada como a única

interpretação verdadeira da realidade: a interpretação dada através do método experimental. (ALES BELLO, 2004, p. 42-3).

A partir de 1880, a autossuficiência reinante do pensamento positivista da época começa a ser abalada por questões que vão além de seu alcance objetivo-científico. Iniciaram-se, então, na Europa, movimentos de reação ao positivismo como o idealismo italiano, o espiritualismo francês e a fenomenologia na Alemanha. Ao mesmo tempo, surgiram críticas a filosofia de Kant, que para Merleau-Ponty (2006), se concentrava e se mantinha apenas no mundo das ideias, não no mundo vivido ou no mundo das coisas, como propunha a fenomenologia.

Nessa fase de crise e críticas apresentou-se a necessidade de uma maior ênfase ao conhecimento sensível, que permaneceu para uma grande parte dos filósofos sendo considerado inferior ao conhecimento racional. Surgiu nesse mesmo período, segundo Chauí (1980), um grupo de pensadores que, insatisfeitos com as formas de conhecimento estabelecidas, resolveram criar uma nova metodologia para o conhecimento, tanto no âmbito da ciência como no da filosofia.

Nos fins do século XIX, a psicologia gozava de grande prestígio e tendia a converter-se na chave de explicação da teoria do conhecimento e da lógica, retirando essas disciplinas do campo da filosofia. Contra essa orientação opôs-se o pensador Edmund Husserl, formulando o método fenomenológico e dando origem a um movimento, em torno do qual gravitaria considerável parcela da filosofia do século XX, cujas influências se estenderam a todas as áreas das ciências humanas. (CHAUÍ, 1980, p. VI).

Por volta de 1884, Edmund Husserl, mergulhado nesse contexto científico e filosófico exposto acima, volta-se para estudos em psicologia com Franz Brentano. Posteriormente, Husserl particulariza seus estudos, deixando essa escola de descrição dos fenômenos psíquicos de Brentano para então fundar a sua própria, a fenomenologia, que de acordo com Dartigues (2005, grifo nosso) é baseada na intencionalidade, percepção, no fim da dicotomia sujeito-objeto, no retorno à preocupação com as **coisas mesmas**, e com o **mundo vivido**.

Moura (2007) escreveu que Husserl, ao criar a fenomenologia, refaz a pergunta que inaugurava a filosofia moderna, já que Descartes foi o primeiro a imaginá-la, e coloca outras: Como o conhecimento é possível? Se a base necessária para classificar os conceitos científicos já não é mais formada por fenômenos psíquicos, mas sim por objetos que são partes da própria consciência, como esta pode ter acesso àqueles? Como a subjetividade pode ter acesso à transcendência? Como o sujeito pode relacionar-se com o objeto? Esta é a

principal questão que leva ao nascimento da fenomenologia e Husserl pensava poder respondê-las, com rigor, através do conceito de intencionalidade.

O fenômeno é a consciência, enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a imanência e a capacidade outorgar significado às coisas exteriores [...] a consciência, ao ser estudada em sua estrutura imanente e específica, revela-se como algo que ultrapassa o nível empírico e surge como a condição a priori de possibilidade do conhecimento, portanto, como Consciência Transcendental [...] A fenomenologia aparece assim como filosofia Transcendental. (CHAUÍ, 1980, p. VII).

Definir fenomenologia vai de encontro às suas próprias convicções filosóficas, pois esse ato, de definição, remete a algo acabado e definitivo, estático ou imutável, que não se altera. A fenomenologia é antes de tudo uma filosofia inacabada, que recusa a cristalização. Tem o pensamento do incessante recomeçar e se apresenta como fértil na busca de revelar o mistério do mundo (MERLEAU-PONTY, 2006). Mesmo compartilhando desse pensamento apresentarei como pressuposto didático algumas definições de fenomenologia, sob a ótica de alguns autores.

Abrão (2004, p. 435) define fenomenologia como “um método de investigação, que tem suas preocupações centradas na liberdade, na vida e na situação do indivíduo na história, cujo resultado mais espetacular de sua aplicação foi o existencialismo.” Essa particular, restrita e divergente conceituação, enfatiza que essa fenomenologia, que nasceu da atmosfera matemática, deve ser analisada e compreendida a partir dessa ciência exata.

De acordo com Bicudo (1999, p. 14) “a fenomenologia pode ser entendida como o estudo que reúne os diferentes modos de aparecer do fenômeno ou o discurso que expõe a inteligibilidade e que o sentido do fenômeno é articulado”.

Chauí (2003) escreveu que para Husserl, a fenomenologia é a descrição das experiências da consciência como atividade de conhecimento.

Para Ricoeur (1983), a Fenomenologia lida com a tentativa de convergência dos discursos humanos em sua totalidade. Consiste em dar um primado ao sentido e à promessa, sem se omitir a estrutura e o rigor. Para o filósofo, que desenvolveu uma metodologia de reflexão e interpretação, denominada de hermenêutica, a busca do sentido, o desvelar do fenômeno, passa pela decifração de suas expressões simbólicas.

Merleau-Ponty, considerado um dos maiores filósofos do pensamento fenomenológico, define fenomenologia com as seguintes palavras:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 1).

Martins (1984) citou que os principais temas da fenomenologia, como o retorno às coisas mesmas, a redução fenomenológica e a intencionalidade, são necessárias para revelar a verdadeira tarefa dessa filosofia: revelar esse mundo vivido antes de ter significado.

O entendimento do pensamento fenomenológico de Husserl perpassa, segundo Merleau-Ponty (2006), pela compreensão da consciência como intencionalidade.

O princípio da intencionalidade é que a consciência é sempre “consciência de alguma coisa” que ela só é consciência estando dirigida a um objeto. Por sua vez o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito. Podemos, pois, falar, de uma existência intencional do objeto na consciência. (DARTIGUES, 2005, p. 22).

Merleau-Ponty (2006, p. 3):

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

Na pesquisa fenomenológica o ser pesquisador ocupa local de destaque junto com os sujeitos da pesquisa, pois sem a intencionalidade desse investigador, sem sua indagação, sem seu mundo, sem sua perspectiva, não há fenômeno percebido. A pesquisa em fenomenologia não busca generalidade, mas originalidade, que só é possível por uma intencionalidade e um ponto de vista perspectival. A essência do fenômeno se mostra àquele que o interroga, a sua maneira.

Assim, a descrição do vivido, dos atos intencionais da consciência e das essências que eles visam, isto é, dos correlatos intencionais, é a fenomenologia [...] Isto não significa, contudo, que a consciência vise seus objetos de uma mesma maneira, nem também que esses objetos se apresentem para a consciência de um mesmo modo. É nesse ponto que o papel da fenomenologia se destaca: cabe a eles distinguir, revelar o que há de essencial na percepção, na recordação, na imaginação (CHAUÍ, 1980, p. X).

Para a fenomenologia, o ponto central é a reflexão sobre o mundo-vida, e essa, pressupõe um mundo exterior, ou seja, sua perspectiva de consciência. Em fenomenologia não pode haver consciência desvinculada de um mundo, assim como não há mundo sem consciência para percebê-lo. Consciência é sempre consciência de alguma coisa. O fenômeno se mostra para quem lhe dá significado, dessa forma, consciência e objeto são dissociáveis na perspectiva fenomenológica. Nessa abordagem, a intencionalidade se configura como elo entre o homem e o mundo e o mundo e o homem, sendo ela, para Merleau-Ponty (2006) o impulsionador desse processo fenomenológico. Relacionados à consciência apresento os conceitos de *noema* e *noesis*, fundamentais para a compreensão do pensamento husserliano:

Na fenomenologia husserliana que analisa o vivido da consciência, o noema é esse algo de que a consciência tem consciência; e noese se identifica com a própria visada da consciência. Assim o noese é o ato mesmo de pensar, e o noema é o objeto desse pensamento. Na operação do pensamento não há noese sem noema. Portanto ninguém pensa sobre nada (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 196).

A fenomenologia tem como pressupostos, em Merleau-Ponty (2006), que o saber científico deriva do mundo-vivido, ou seja, dos pensamentos, percepções e vivências, que eu tenho no meio natural. O conhecimento de mundo, mesmo em termos científicos, se dá a partir da própria experiência do sujeito. Não faz distinção entre o papel atuante do sujeito que conhece – como ocorre no racionalismo – e a influência do objeto conhecido – como ocorre no empirismo. A tarefa primeira do pensamento fenomenológico é a *alethéia*¹⁷, a descrição e o desvelar do fenômeno e não a explicação do mesmo. Para isso, Merleau-Ponty (2006) era radical na reabilitação do sensível no processo de conhecimento, procedimento esse que a tradição filosófica sempre desconfiou. O filósofo propunha, com a fenomenologia, o mergulho no sensível.

3.2 O método fenomenológico

Existe método em fenomenologia? Como fazer pesquisa fenomenológica? Essas são as principais perguntas que ainda se fazem presente quando se trata de fenomenologia enquanto abordagem metodológica em pesquisa.

¹⁷ Significa “mostração” do que é essencial ao fenômeno.

Responder de forma simples a essas perguntas não é tarefa fácil e muito menos adequada. Sobre a primeira pergunta Tápia (1984, p. 69) do Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo escreveu:

Uma primeira resposta para esta pergunta é negativa. Habitualmente é entendido por método um procedimento canônico, do tipo da sequência: problemas e hipóteses, definição de variáveis, teoria explicativa, manipulação e medidas, tratamento estatístico. Tal procedimento não constitui modo de investigação em Fenomenologia.

Contudo, o mesmo autor na sequência de seu texto (p. 70) responde à mesma pergunta com outra resposta. “Uma segunda resposta para esta pergunta é afirmativa. A própria operação de *epoché*¹⁸ exercida nas várias instâncias da investigação fenomenológica, sugere uma perspectiva metodológica”.

Vários autores escreveram sobre o método fenomenológico em pesquisa. Na sequência desse trabalho apresentarei alguns deles e seus pensamentos.

Para Garnica (1997), tendo surgido como método para fundamentar tanto as ciências quanto a própria filosofia, a fenomenologia torna-se movimento filosófico, fornecendo as concepções básicas subjacentes ao método.

Chauí (1980) escreveu que Husserl objetivou para a sua filosofia elementos de uma ciência rigorosa. Para o filósofo, a ciência caracteriza-se por centralizar-se na noção de unidade, pois se pode falar em ciência na medida em que há uma unidade entre o ato de conhecer e aquilo que é conhecido.

De acordo com Martins (1982) e Moura (1989) a fenomenologia iniciou e desenvolveu uma ciência genuína da experiência, a que Husserl denominou inicialmente de uma psicologia descritiva rigorosa. Para os autores, a fenomenologia procura examinar a experiência humana de forma rigorosa, por meio de uma ciência da experiência.

Masini (1989) diz que não existe um método fenomenológico, mas uma atitude, no sentido de abertura do ser humano para compreender o que se mostra.

Segundo Moreira (2002), algumas das principais características do método fenomenológico, presentes nos trabalhos que tratam do tema, são: deriva-se de uma atitude, tendo como objetivo proporcionar ao conhecimento filosófico as bases de uma ciência de rigor; analisa dados inerentes à consciência; funda-se na essência dos fenômenos e na

¹⁸ Significa colocar o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador. É a redução de toda e qualquer teoria, crença, explicação, a priori.

subjetividade transcendental; é descritivo, levando a resultados específicos e cumulativos; conduz à certeza e, por conseguinte, é uma disciplina *a priori*.

Como método de pesquisa, a fenomenologia é relativamente nova, se estabelece também como uma forma radical de pensar e busca uma nova perspectiva de ver as coisas (MARTINS, 1984). Masini (1989) diz que o método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (hermenêutica).

Alguns conceitos são fundamentais para o entendimento da abordagem fenomenológica na pesquisa e suas significações são importantes no processo de desvelamento rigoroso a que se propõe a fenomenologia. Os termos *noema e noesis*, já explicados nesse trabalho, redução fenomenológica e *epoché*.

Após essa redução, a perspectiva fenomenológica de conduzir pesquisa segue elementos metodológicos rígidos que serão expostos abaixo.

O fenômeno manifesta-se sob diferentes perspectivas e o investigador descreve o que percebe, como modo de obtenção de dados. Para Bicudo (2000), a fenomenologia trabalha com os dados fornecidos pela descrição e vai além, analisando-os e interpretando-os.

Masini (1989) escreveu que, para alguns autores, fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado, mas opor-se a regras formais dirigidas especialmente ao fenômeno. O autor diz que o método fenomenológico trata de desvelar o fenômeno, que na pesquisa fenomenológica, o conhecimento se dá por meio do círculo hermenêutico: compreensão – interpretação - nova compreensão. O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. A descrição, como procedimento metodológico usado para obtenção de dados, também é utilizada por outros tipos de pesquisa qualitativa, em diferentes abordagens, não somente pela fenomenologia. Para a investigação fenomenológica, a descrição é um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito. Ela não admite julgamentos e avaliações. Para Bicudo (2000) e Garnica (1997), apenas descreve.

Relata Bicudo (2000), que a leitura das descrições deve se dar com um olhar atento, ou seja, sem perder de vista a intencionalidade do pesquisador, o que nos levará às unidades de significado que, segundo a autora, são unidades da descrição que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada. Nessa perspectiva, as categorias abertas nunca serão elaboradas *a priori* ou a partir de instrumentos de pesquisa externos a essa investigação.

As análises fenomenológicas iniciam-se após os procedimentos descritivos e são elas: análise ideográfica e análise nomonética.

A análise ideográfica é o sistema de organização e análise da descrição ou depoimento ingênuo do sujeito da pesquisa, que pode, de acordo com a própria etimologia da palavra, lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando ideias. Nesse instrumento, o pesquisador procura por unidades de significado, asserções, o que faz após várias leituras de cada uma das descrições. As unidades de significado, base das análises iniciais, são transcritas para a linguagem do pesquisador, num discurso mais próprio da área. Após a confecção do novo discurso, chamado de articulado, as unidades de significado são agrupadas e reduzidas nas asserções mais relevantes - mediante reduções.

A análise ou matriz nomotética é feita com base nas divergências e convergências expressas pelos discursos em relação às unidades de significado. Desse processo metodológico particular, novos agrupamentos são formados e, num processo contínuo de convergências e interpretações surgem as categorias abertas mais gerais (MARTINS; BICUDO, 1989). As categorias abertas, então, representam os resultados de toda ação e intencionalidade do investigador e da pesquisa, constituindo-se nos principais eixos para análise.

Após a definição das categorias abertas, tem início o principal momento da pesquisa fenomenológica: a hermenêutica. Moreira (2002) fala sobre o processo interpretativo na hermenêutica fenomenológica, em que o sujeito pesquisador, por meio de sua intencionalidade, perspectiva, aporte teórico, reflexão, busca exaustivamente o desvelamento e o esgotamento do fenômeno, essência, sentido e significado. Nesse contexto fenomenológico, a linguagem adquire papel fundamental, pois a forma como o sujeito vê o mundo e a forma como se interpreta passa obrigatoriamente pela magia da linguagem. Toda essa linguagem, carregada de necessidade de interpretação, segundo Ricoeur (1983), ao dizer, interpreta.

Paul Ricoeur, filósofo francês, desenvolveu uma metodologia de reflexão denominada fenomenologia hermenêutica, em que o trabalho de interpretação da realidade, a busca de seu sentido, se dá mediante a decifração de suas expressões simbólicas. As obras de tal pensador contemporâneo podem ser consideradas como umas das mais ricas e profundas de nossa época. Seu trabalho parte de uma análise rigorosa da vontade humana e busca atingir uma teoria da interpretação do ser. O tema de Ricoeur é a hermenêutica, o da extração e da interpretação do sentido. Para ele “a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos” (RICOEUR, 1983, p. 17). A importância da linguagem é fundamental para Ricoeur. Para ele, é o símbolo que exprime nossa experiência fundamental e nossa situação no ser. O ser se dá ao homem mediante as seqüências

simbólicas, de tal forma que toda a visão do ser, toda a existência como relação ao ser, já é uma hermenêutica.

O que importa, no final de contas, é que o homem não se contente com sua linguagem primária e espontânea para exprimir toda a sua experiência. Ele precisa chegar a uma interpretação criadora de sentido, a essa atitude filosófica do compreender. Para além da experiência das coisas e dos acontecimentos, situa-se o nível da linguagem filosófica, linguagem interpretativa capaz de revelar uma experiência ontológica que é relação do homem com aquilo que o constitui homem, vale dizer, foco de sentido (RICOEUR, 1983, p. 3).

Para Merleau-Ponty (2006, p. 14) “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.” Assim, isso nos remete aos princípios do pensamento fenomenológico de inacabamento, da metáfora do espiral, do incessante retorno e recomeçar. Por fim, na ação fenomenológica, o pesquisador interroga o mundo a sua maneira.

3.3 O caminhar da pesquisa

Fazer pesquisa em fenomenologia é caminhar de forma autêntica. O pesquisador nunca parte de um mesmo ponto e jamais chega às mesmas conclusões. Essa é a premissa da pesquisa fenomenológica. Uma pesquisa que considera e se faz com a presença do seu idealizador, do ser pesquisador, em que o sensível e o subjetivo são mais consistentes que os dados, onde o invisível é mais destacado do que o aparente. É desta perspectiva que parto para esse caminhar, na busca pelo desvelar do fenômeno pesquisado, na busca eterna pelo fazer original e necessário.

A compreensão do fenômeno pesquisado só se dá pela sua facticidade e o dessa pesquisa é a prática docente na educação física escolar do Colégio Militar de Campo Grande e o foco de atuação é o 3º ciclo do Ensino Fundamental: o 6º e 7º anos. A razão dessa escolha se dá por essas séries serem cursadas, em sua maioria, por crianças, e serem essas, as primeiras classes oferecidas nesse estabelecimento de ensino.

Tendo como objeto de pesquisa a prática docente em educação física escolar, os sujeitos deste trabalho são os professores dessa unidade curricular. Os professores da área da Educação Física do Colégio Militar de Campo Grande são lotados numa seção de ensino específica e no início de 2011 eram no número de 8, entre licenciados e bacharéis, mais 4 monitores, que embora ministrem aulas, por não possuírem formação para a docência, não

foram incluídos no grupo de sujeitos de pesquisa. Os bacharéis são representados por militares do Exército com curso de instrutor de Educação Física realizado na própria instituição – na Escola de Educação Física do Exército. Os licenciados são os profissionais civis e militares, com formação em instituição de ensino superior civil – faculdades e universidades. Dos sete profissionais da área da Educação Física citados, 6 são os sujeitos de pesquisa, um estava em licença e o oitavo é o próprio pesquisador desse trabalho. Os profissionais foram convidados e se voluntariaram em participar dessa pesquisa. Após serem esclarecidos do tema, objetivos e metodologia da pesquisa, assinaram o termo de consentimento e livre esclarecido.

Após a definição e aceite dos sujeitos de pesquisa o encontro com tais profissionais foi feito de maneira informal, até mesmo pela intimidade existente entre o pesquisador e os mesmos. Nesses encontros, percebi a disposição em participar e contribuir com a pesquisa e principalmente a tranquilidade e abertura no momento do depoimento. Os professores, sem limite tempo, responderam oralmente à pergunta e seus depoimentos ingênuos foram gravados por um equipamento de áudio e posteriormente, esses foram transcritos, na íntegra, nessa pesquisa. Cabe ressaltar que essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

Cada professor de Educação Física tem como sua responsabilidade o ensino de uma modalidade esportiva, sendo essa, a organização didática dessa unidade curricular no Colégio Militar. Nesse contexto, retomando a reflexão sobre a ausência de ludicidade, sobre o tratamento dado ao corpo da criança na escola, bem como da ausência de prazer no contexto escolar da disciplina educação física, coloco novamente a pergunta que norteia essa pesquisa: como é a prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande para o 6º e 7º anos? Como pressuposto didático a seguinte pergunta foi feita aos sujeitos da pesquisa: como é a sua prática pedagógica na educação física escolar do Colégio Militar de Campo Grande para o 6º e 7º anos? Com essa pergunta e por meio do depoimento dos sujeitos pretendo descrever e desvelar se essa educação física escolar tem proporcionado às crianças desse estabelecimento de ensino, uma prática lúdica, voltada para uma educação integral; ou tem se firmado como uma educação física escolar em que os profissionais desenvolvem, em todos os níveis, sua prática de forma mecânica, repetitiva e monótona, ausente de ludicidade e de prazer, caracterizada e fundada na ótica esportivista do rendimento e da exclusão, do culto à performance humana da perfeição e da vitória, da veneração ao corpo estético e da

discriminação, como já denunciado nos estudos de Moreira (1995a; 1995b) e Marcellino (1990a; b).

A fenomenologia apresenta-se para mim como a mais adequada para a pesquisa educacional, com enfoque no fenômeno situado da prática docente. Um verdadeiro ir-a-coisa-mesma, descrever aquilo que se mostra. Essa abordagem de pesquisa qualitativa me conduz a um caminhar, que para Martins e Bicudo (1989) possui três momentos que se relacionam entre si e são indivisíveis: descrição, redução e hermenêutica. Acredito, como Rojas (2007), que novos olhares, trazidos pela pesquisa fenomenológica, podem permitir um redimensionamento dos fazeres em Educação.

3.4 Análise ideográfica

Os depoimentos ingênuos dos sujeitos serão transcritos a seguir, sendo, no processo metodológico, destacadas dessa fala, por meio de um olhar atento, rigoroso e intencional, unidades de significados. Essas unidades de significado, no momento seguinte, constituirão o discurso articulado, que expressa a essência e o conteúdo do discurso de nossos sujeitos de pesquisa. Do discurso articulado destacarei significações chamadas de asserções. Esse procedimento metodológico é denominado análise ideográfica.

Para a organização e apresentação dos depoimentos de pesquisa, os sujeitos foram nomeados pelas modalidades esportivas que ministravam na época da coleta do discurso. Essa estratégia tem como objetivo, além de tornar a apresentação mais lúdica e metafórica, não expor os nomes dos respectivos sujeitos, condição básica para a realização de pesquisas com seres humanos.

Quadro 1 - Análise ideográfica do sujeito A - Futsal.

Análise Ideográfica do Sujeito A – Futsal		
Depoimento Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
O sexto e sétimo anos têm particularidades em relação às atividades do Colégio Militar. Nós temos algumas aulas que acabam não sendo, dentro do que a gente entende que seria o ideal, a disponibilidade das turmas em relação à quantidade de aulas por turmas que nós temos. Então, nós temos	1. O sexto e sétimo anos têm particularidades em relação às atividades do Colégio Militar; 2. Entende que tem poucas aulas para fazer com que os alunos tenham os primeiros contatos com a Educação Física; 3. Embora muitos alunos já	Para o sujeito A, o sexto e o sétimo anos têm particularidades em relação às atividades do Colégio Militar. Ele disse que possui poucas aulas para fazer com que os alunos tenham os primeiros contatos com a Educação Física. Embora muitos

poucas aulas para fazer com que os alunos, de alguma maneira, tenham contato, ou os primeiros contatos no colégio. Embora a gente tenha que considerar que muitos desses alunos já conheçam essas modalidades, da qual fazem parte, principalmente o futebol e o futsal, no caso, que acaba sendo uma modalidade que se aproxima um pouco mais do futebol, algumas em função de a gente estar responsável pelo gênero feminino, algumas meninas têm alguns receios em relação ao futsal, em relação à bola, em relação ao contato físico que o futsal oportuniza. Então, a gente tem poucas aulas para construir, nos alunos, uma possibilidade de aprendizado, de vivência, de práticas que, de alguma maneira, não só incentivem esses alunos a estar iniciando um processo de aprendizado da modalidade, mas também acabem permitindo participar da sua aula e se motivando a fazer a sua aula. Então, a prática pedagógica em relação ao futsal, em relação às aulas de educação física que a gente tem responsabilidade, está voltada nessa perspectiva, de construir, lógico, uma proposta que considere a questão dos fundamentos técnicos da modalidade num processo inicial de contato com essa modalidade, mas também pensando nesse incentivo para que os alunos se mantenham participantes, presentes, e gostem, inicialmente de sua modalidade, em função dessas limitações que alguns alunos vêm em relação a própria modalidade. Então, a gente	conheçam a modalidade futsal, tem que considerar que algumas meninas têm alguns receios em relação a essa modalidade, em relação à bola, em relação ao contato físico que a mesma proporciona; 4. Tem poucas aulas para construir nos alunos uma possibilidade de aprendizado, de vivência, de práticas que, de alguma maneira, não só os incentivem a estarem iniciando um processo de aprendizado da modalidade esportiva, mas os motivando a fazerem suas aulas; 5. A prática pedagógica é relacionada ao ensino da modalidade de futsal; 6. Prática está voltada ao ensino dos fundamentos técnicos da modalidade futsal, num processo inicial; 7. Pensa na prática como um incentivo para que os alunos se mantenham participantes, presentes, e gostem de sua modalidade; 8. Procura construir uma proposta para os alunos conhecerem a modalidade; 9. Prática que desafie a vivenciar algumas situações diferenciadas, com grau de complexidade motora de coordenação, de habilidade, fundamentos técnicos, que o futsal necessita; 10. Volta sua prática para a fase de desenvolvimento das crianças, que é a de desenvolver habilidades motoras básicas; 11. Os alunos têm dificuldades de coordenação e a utilização dos pés é um grau de dificuldade a mais;	alunos já conheçam a modalidade futsal, o professor leva em consideração os receios que algumas meninas têm em relação a essa modalidade, em relação à bola, em relação ao contato físico que a mesma proporciona. Salienta que tem poucas aulas para construir nos alunos uma possibilidade de aprendizado, de vivência, de práticas que, de alguma maneira, não só os incentivem a estarem iniciando um processo de aprendizado da modalidade esportiva, mas os motivando a fazerem suas aulas. A prática pedagógica do sujeito A está relacionada ao ensino da modalidade de futsal, num processo inicial, e pensa na prática como um incentivo para que os alunos se mantenham participantes, presentes, e gostem de sua modalidade. Procura construir uma proposta para os alunos conhecerem a modalidade e os desafie a vivenciar algumas situações diferenciadas, com grau de complexidade motora de coordenação, de habilidade, fundamentos técnicos, que o futsal necessita. Volta sua prática para a fase de desenvolvimento das crianças, que é a de desenvolver habilidades motoras básicas. Os alunos têm dificuldades de coordenação e a utilização dos pés é um grau de
---	--	---

procura construir uma proposta que tenha inicialmente os alunos voltados para essa intenção de conhecer a modalidade que os desafie a vivenciar algumas situações diferenciadas, que tenham um grau de complexidade em função da exigência de coordenação, de habilidade, que o futsal geralmente necessita, em relação aos fundamentos técnicos, inicialmente, que é a preocupação, em função da própria fase de desenvolvimento de algumas crianças, estão ainda numa condição de desenvolvimento de habilidades motoras básicas, que tem uma dificuldade ainda, de coordenar uma caminhada com uma material, no caso uma bola, a dificuldade que existe em relação a diferença da coordenação óculo-manual, de óculo podal, a utilização dos pés, realmente é um grau de dificuldade a mais. A gente procura mostrar que não vai ser na primeira aula, ou nas primeiras aulas que eles vão conseguir, efetivamente, executar alguns fundamentos e aprender a jogar corretamente como às vezes ele vêem pela televisão ou conhecem pelos ídolos, enfim, mas que é uma forma diferente de jogar e eles têm que aprender e respeitar essa forma diferente de cada um jogar e conseguir participar do jogo da maneira deles e é progressivo isso. Então no 6º e 7º anos a gente acaba tendo um enfoque nesse sentido muito mais lúdico do que técnico no jogo, você olhando o lado do rendimento, a gente não tem esse foco, imaginando que eles	12. Procura mostrar que não vai ser na primeira aula, ou nas primeiras aulas, que eles vão conseguir executar alguns fundamentos e aprender a jogar como às eles vêem pela televisão ou conhecem pelos ídolos; 13. Procura mostrar que existem formas diferentes de jogar e eles têm que aprender e respeitar a forma de cada um jogar; 14. Fazer com que os alunos consigam participar do jogo da maneira deles; 15. No 6º e 7º anos tem um enfoque muito mais lúdico do que técnico no jogo; 16. Não tem o foco no rendimento técnico; 17. Busca fazer com que eles gostem da modalidade e se permitam aprender essa modalidade; 18. A passagem pelas outras modalidades auxilia no processo de aprendizado do futsal mais a frente; 19. Nesse processo inicial não tem preocupação e compromisso, focado ou prioritário, sobre a modalidade e sim sobre a prática e sobre a importância deles estarem presentes na aula de educação física e gostarem de fazer educação física.	dificuldade a mais que deve ser trabalhado. Procura mostrar que não vai ser na primeira aula, ou nas primeiras aulas, que eles vão conseguir executar alguns fundamentos e aprender a jogar como às eles vêem pela televisão ou conhecem pelos ídolos. Procura mostrar que existem formas diferentes de jogar e eles têm que aprender e respeitar a forma de cada um jogar. Em sua prática, faz com que os alunos consigam participar do jogo da maneira deles. Sua prática, segundo o sujeito, tem um enfoque muito mais lúdico do que técnico no jogo, Não tem o foco no rendimento técnico, mas busca fazer com que eles gostem da modalidade e se permitam aprender essa modalidade. A passagem pelas outras modalidades, segundo o sujeito, auxilia no processo de aprendizado do futsal. Nesse processo inicial, o professor não tem preocupação e compromisso, focado ou prioritário, sobre a modalidade em si, mas sobre a prática e sobre a importância deles estarem presentes na aula de educação física e gostarem de fazer educação física.
--	---	---

vão ter outras oportunidades de vivência da modalidade. Então a busca, na verdade, é fazer com que eles gostem da modalidade e se permitam aprender essa modalidade e que ao longo do processo a gente percebe que eles vão, evidentemente que é um processo de envolvimento complexo, que a passagem pelas outras modalidades também vai acabar auxiliando no processo de aprendizado do futsal mais a frente; e nesse processo inicial a gente não tem essa preocupação e esse compromisso focado ou prioritário sobre a modalidade e sim sobre a prática e sobre a importância deles estarem presentes na aula de educação física e gostarem de fazer educação física. Esse é o foco dentro da nossa prática na modalidade.		
Asserções: 1. Prática voltada ao primeiro contato (adaptação) com a modalidade; 2. Prática voltada à aprendizagem inicial da modalidade esportiva; 3. Motivar para a prática da educação física; 4. Desenvolver coordenação motora e habilidades motoras básicas; 5. Desenvolver fundamentos técnicos da modalidade; 6. Faz com que os alunos consigam participar do jogo da maneira deles; 7. Enfoque muito mais lúdico do que no rendimento técnico no jogo.		

Organização: Ribeiro, 2011.

Quadro 2 - Análise ideográfica do sujeito B - Voleibol.

Análise Ideográfica do Sujeito B – Voleibol		
Depoimento Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
Para esses alunos é mais difícil, digamos assim, ministrar uma aula, devido à própria dispersão dos alunos nessa idade de 6º e 7º anos e por eles estarem iniciando, ainda, o trabalho físico, então, a gente praticamente está colocando, apresentando para eles a	1. É mais difícil ministrar uma aula devido à própria dispersão dos alunos nessa idade e por eles estarem iniciando o trabalho físico; 2. A gente praticamente está apresentando para eles a Educação Física; 3. Eles estão vindo do meio	Segundo o sujeito B, é mais difícil ministrar aulas para as crianças, devido sua dispersão e por estarem iniciando o trabalho que é físico. A prática para essas séries é como uma apresentação da Educação Física, porque a maioria

Educação Física. Eles estão vindo do meio civil ou de colégios públicos, onde em sua grande maioria, a atividade física não é levada, vamos dizer assim, a contento, como a gente leva dentro de um colégio militar. Então a gente procura sempre atender essa individualidade, a filtrar aqueles que têm mais dificuldade, aqueles que nunca tiveram contato com uma bola por exemplo, de modo a não assustá-lo, entre aspas, com o esporte. Para fazer com que eles tenham gosto pelo esporte, não tenham medo da prática esportiva, que eles passem a gostar da prática esportiva, diferente do que a gente trata com o aluno mais avançado que aplica mais a parte técnica, mais a parte tática. Para eles é mais uma diversão, a parte esportiva, eles têm que gostar do que eles estão fazendo, senão pra frente eles não vão mais querer trabalhar com o esporte.	civil ou de colégios públicos, onde em sua grande maioria, a atividade física não é levada a contento, como a gente leva dentro de um colégio militar; 4. A gente procura sempre atender a individualidade; 5. A filtrar aqueles que têm mais dificuldade, aqueles que nunca tiveram contato com uma bola de modo a não assustá-lo com o esporte; 6. Fazer com que eles tenham gosto pelo esporte, não tenham medo da prática esportiva; 7. Que eles passem a gostar da prática esportiva; 8. Diferente do que a gente trata com o aluno mais avançado que aplica mais a parte técnica, mais a parte tática; 9. É mais uma diversão; 10. Eles têm que gostar do que eles estão fazendo, senão não vão mais querer trabalhar com o esporte.	dos alunos vem do meio civil e de escolas públicas onde essa prática não é oferecida a contento, como nos colégios militares. Procura atender a individualidade e atender àqueles que têm mais dificuldade e nunca tiveram contato com o esporte, para eles tenham gosto pelo esporte e não tenham medo dessa prática. Sua prática, para esses alunos, é mais uma diversão, diferente da prática para os alunos mais avançados, em que a técnica e a tática são mais enfocados. Os alunos devem gostar do que estão fazendo, para não deixarem de praticar o esporte.
---	---	--

Asserções:

1. Apresentação da Educação Física;
2. Atende aqueles que têm mais dificuldade no esporte;
3. Prática voltada para o ensino do esporte;
4. Sua prática é mais uma diversão, diferente da prática para os alunos mais avançados, em que a técnica e a tática são mais enfocados;
5. Prática voltada para que os alunos gostem do esporte, para não deixarem de praticar.

Organização: Ribeiro, 2011.

Quadro 3 - Análise ideográfica do sujeito C - Basquetebol.

Análise Ideográfica do Sujeito C – Basquetebol		
Depoimento Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
O sexto e o sétimo anos, como eles estão entrando no sistema, a gente procura, primeiramente, fazer eles se adaptarem a modalidade, no meu caso, ao basquete, ou seja, inicia com, tomar	1. Como eles estão entrando no sistema, procura, primeiramente, fazer eles se adaptarem a modalidade; 2. Inicia com tomar conhecimento da bola, manejo da bola, drible,	O sujeito C disse que na sua prática, pelo fato de os alunos estarem ingressando no sistema, primeiramente, devem ser adaptados à modalidade esportiva. Inicia seu trabalho

conhecimento da bola, manejo da bola, drible, passe, arremesso e posteriormente a gente já vai começando a fazer aqueles jogos educativos. A criança já começar a tomar seu lugar dentro da quadra. A criança já começar a ter uma visão de como vai ser o futuro. A primeira coisa que a gente vai fazer no sexto ano é, simplesmente, o manejo de bola. Não tem nada, não cobra nada, a criança tem que se sentir livre – ela fazer aquilo de maneira espontânea. É lógico que a gente vai corrigindo, vai procurando sanar as dificuldades que todos vão ter, principalmente quanto a altura da tabela, que é complicado para uma criança de 6º ano, a gente tem que adaptar para uma tabela um pouco mais baixa, para a criança ir se desenvolvendo.	passe, arremesso; 3. Posteriormente vai começando a fazer jogos educativos; 4. A primeira coisa vai fazer no sexto ano é o manejo de bola. 5. Não cobra nada, a criança tem que se sentir livre – ela fazer aquilo de maneira espontânea; 6. Vai corrigindo, vai procurando sanar as dificuldades que todos vão ter, principalmente quanto a altura da tabela, que é complicado para uma criança de 6º ano; 7. Adaptar para uma tabela um pouco mais baixa, para a criança ir se desenvolvendo.	proporcionado atividades que desenvolvam técnicas desportivas. Posteriormente desenvolve jogos educativos. Em sua prática, não existe cobrança e para ele a criança deve se sentir livre e realizar as atividades com espontaneidade. Corrige e sana as dificuldades dos alunos para irem se desenvolvendo, como altura da tabela, que é um obstáculo para as crianças do 6º ano.
Asserções: 1. Adaptação à modalidade esportiva; 2. Atividades que desenvolvam técnicas desportivas; 3. Desenvolve jogos educativos; 4. Prática sem cobrança de resultados – liberdade e espontaneidade na realização; 5. Procura corrigir e sanar as dificuldades dos alunos.		

Organização: Ribeiro, 2011.

Quadro 4 - Análise ideográfica do sujeito D - Judô.

Análise Ideográfica do Sujeito D – Judô		
Depoimento Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
Para essa faixa etária eu trabalho bastante o lúdico para poder envolver eles com minhas atividades. Então, eu trabalho bastante, inicialmente, com o lúdico, envolvendo queda, rolamento, desenvolvendo os primeiros golpes do judô, brinco com eles no tatame, para eles poderem englobar minhas atividades. Então, eu trabalho	1. Para essa faixa etária trabalha bastante o lúdico para envolver eles; 2. Trabalho bastante, inicialmente, o lúdico; 3. Desenvolve os primeiros golpes do judô; 4. Brinca no tatame para eles poderem englobar atividades; 5. Trabalha bastante o lúdico para que eles possam gostar do que vão fazer;	O sujeito, em sua prática para a criança, trabalha bastante com o lúdico para envolver os alunos. Utiliza-se do lúdico para o desenvolvimento dos primeiros golpes do judô. Brinca no espaço da aula para que os alunos se envolvam e aprendam as atividades propostas. Trabalha com o lúdico para

bastante o lúdico para que eles possam gostar do que vão fazer, porque se eu for cobrar o que tem que cobrado no judô, então vai ficar monótono e os alunos não vão gostar. Então, eu trabalho bastante com essa série, com essa idade, o lúdico.	6. Se for cobrar o que tem que cobrar no judô, então vai ficar monótono e os alunos não vão gostar.	que os alunos gostem das atividades, pois o treinamento formal do judô pode ser monótono e não prazeroso para as crianças.
Asserções: 1. Trabalha bastante o lúdico; 2. Ensino de técnicas esportivas; 3. Utiliza-se do lúdico para ensinar técnicas esportivas; 4. Brinca na aula para envolver os alunos e auxiliar a aprendizagem; 5. Utiliza-se do lúdico para tornar agradável o treinamento técnico do esporte.		

Organização: Ribeiro, 2011.

Quadro 5 - Análise ideográfica do sujeito E - Atletismo.

Análise Ideográfica do Sujeito E – Atletismo		
Depoimento Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
Bom, com o sexto e sétimo anos eu, como é iniciação, e é praticamente a primeira vez que eles estão entrando em contato com a modalidade em si, eu trabalho mais a parte lúdica com eles. A parte de jogos e brincadeiras voltados para a atividade que eu quero, pro objetivo que eu quero alcançar, no meu caso, o atletismo.	1. É iniciação; 2. Primeira vez que estão entrando em contato com a modalidade; 3. Trabalha mais a parte lúdica com eles; 4. Jogos e brincadeiras voltados para a atividade e objetivo que eu quero alcançar, o atletismo;	Para o sujeito E, é uma iniciação, um primeiro contato com a modalidade. Ele trabalha o lúdico, jogos e brincadeiras, voltado para o ensino do esporte atletismo.
Asserções: 1. Prática como um primeiro contato com o esporte; 2. Ensino do esporte; 3. Trabalha o lúdico, jogos e brincadeiras, voltado para o ensino do esporte.		

Organização: Ribeiro, 2011.

Quadro 6 - Análise ideográfica do sujeito F - Handebol.

Análise Ideográfica do Sujeito F – Handebol		
Depoimento Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
O sexto e sétimo anos eles estão entrando no Sistema Colégio Militar onde tem um rodízio de todas as modalidades. O meu entendimento e a minha	1. Eles estão entrando no sistema; 2. Tem um rodízio de todas as modalidades; 3. Deve ser mais lúdico possível, é o que eu faço;	Para o sujeito F, pelo fato de os alunos estarem ingressando no Sistema Colégio Militar, são submetidos a um rodízio de modalidades, que para ele

maneira de trabalhar é que deve ser o mais lúdico possível, que é o que eu faço, que é a prática sem objetivo muito específico, muito técnico, mas que o aluno já tenha um delineamento do que ele vai atingir mais para frente em termos de desporto, iniciação desportiva.	4. Prática sem objetivo muito técnico; 5. Aluno ter um delineamento do que vai atingir mais para frente em termos de desporto; 6. Iniciação desportiva.	deve ser o mais lúdico possível, e é o que ele faz. Sua prática, como uma iniciação desportiva, o aluno tem um delineamento do que vai atingir em termos esportivos.
Asserções: 1. Fazem um rodízio, passando por diversas modalidades esportivas; 2. Prática mais lúdica possível; 3. Prática voltada para a iniciação esportiva.		

Organização: Ribeiro, 2011.

3.5 Análise nomotética

A próxima etapa metodológica do processo é a análise nomotética. Nessa fase, há o aprofundamento da análise das asserções, evidenciadas nas unidades de significado dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Tal análise representa uma rigorosa e profunda reflexão do fenômeno, em que o pesquisador busca a unidade da realidade e as convergências fundamentadas nas experiências dos sujeitos.

Para a realização desta fase, se faz necessária a redução fenomenológica, que se dá no momento em que o pesquisador se distancia do fenômeno, colocando de lado todos preconceitos, crenças, possibilitando assim, a evidência do fenômeno. Nesse processo, a intencionalidade, implícita na pergunta da pesquisa, é o farol que norteia a ação pesquisadora.

Como resultados da análise nomotética obtêm-se as denominadas categorias abertas, ou seja, os temas originados das convergências das asserções.

A seguir, serão destacadas as asserções identificadas nos depoimentos dos sujeitos de pesquisa.

Quadro 7 - Asserções dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa.

Asserções	Sujeito de Pesquisa
1. Prática voltada ao primeiro contato (adaptação) com a modalidade. 2. Prática voltada à aprendizagem inicial da modalidade esportiva. 3. Motivar para a prática da educação física. 4. Desenvolver coordenação motora e habilidades motoras básicas. 5. Desenvolver fundamentos técnicos da modalidade. 6. Faz com que os alunos consigam participar do jogo da maneira deles.	Futsal

7. Enfoque muito mais lúdico do que no rendimento técnico no jogo.	
8. Apresentação da Educação Física. 9. Atende àqueles que têm mais dificuldade no esporte. 10. Prática voltada para o ensino do esporte. 11. Sua prática é mais uma diversão, diferente da prática para os alunos mais avançados, em que a técnica e a tática são mais enfocados. 12. Prática voltada para que os alunos gostem do esporte, para não deixarem de praticar.	Voleibol
13. Adaptação à modalidade esportiva. 14. Atividades que desenvolvam técnicas desportivas. 15. Desenvolve jogos educativos. 16. Prática sem cobrança de resultados – liberdade e espontaneidade na realização. 17. Procura corrigir e sanar as dificuldades dos alunos.	Basquetebol
18. Trabalha bastante o lúdico. 19. Ensino de técnicas esportivas. 20. Utiliza-se do lúdico para ensinar técnicas esportivas. 21. Brinca na aula para envolver os alunos e auxiliar a aprendizagem. 22. Utiliza-se do lúdico para tornar agradável o treinamento técnico do esporte.	Judô
23. Prática como um primeiro contato com o esporte. 24. Ensino do esporte. 25. Trabalha o lúdico, jogos e brincadeiras, voltado para o ensino do esporte.	Atletismo
26. Fazem um rodízio, passando por diversas modalidades esportivas. 27. Prática mais lúdica possível. 28. Prática voltada para a iniciação esportiva.	Handebol

Organização: Ribeiro, 2011.

Após agrupar as asserções convergentes em temas, mesmas ideias e sentidos das falas, chego às categorias abertas e suas relações com os sujeitos da pesquisa. As categorias abertas evidenciadas foram expostas no quadro que segue.

Quadro 8 - Determinação das categorias abertas.

Asserções	Categorias Abertas
1. Prática voltada ao primeiro contato (adaptação) com a modalidade. 2. Prática voltada à aprendizagem inicial da modalidade esportiva. 13. Adaptação à modalidade esportiva. 23. Prática como um primeiro contato com o esporte. 28. Prática voltada para a iniciação esportiva.	Iniciação esportiva
3. Motivar para a prática da educação física. 8. Apresentação da Educação Física.	Apresentação da Educação Física
4. Desenvolver coordenação motora e habilidades motoras básicas. 9. Atende àqueles que têm mais dificuldade no esporte. 17. Procura corrigir e sanar as dificuldades dos alunos.	Aprendizagem e desenvolvimento motor
20. Utiliza-se do lúdico para ensinar técnicas esportivas. 21. Brinca na aula para envolver os alunos e auxiliar a aprendizagem.	Lúdico como estratégia de ensino do

22. Utiliza-se do lúdico para tornar agradável o treinamento técnico do esporte. 25. Trabalha o lúdico, jogos e brincadeiras, voltado para o ensino do esporte.	esporte
5. Desenvolver fundamentos técnicos da modalidade. 10. Prática voltada para o ensino do esporte. 12. Prática voltada para que os alunos gostem do esporte, para não deixarem de praticar. 14. Atividades que desenvolvam técnicas desportivas. 19. Ensino de técnicas esportivas. 24. Ensino do esporte. 26. Fazem um rodízio, passando por diversas modalidades esportivas.	Esporte
6. Faz com que os alunos consigam participar do jogo da maneira deles. 7. Enfoque muito mais lúdico do que no rendimento técnico no jogo. 11. Sua prática é mais uma diversão, diferente da prática para os alunos mais avançados, em que técnica e a tática são mais enfocados. 15. Desenvolve jogos educativos. 16. Prática sem cobrança de resultados – liberdade e espontaneidade na realização. 18. Trabalha bastante o lúdico. 27. Prática mais lúdica possível.	Cultura Lúdica

Organização: Ribeiro, 2011.

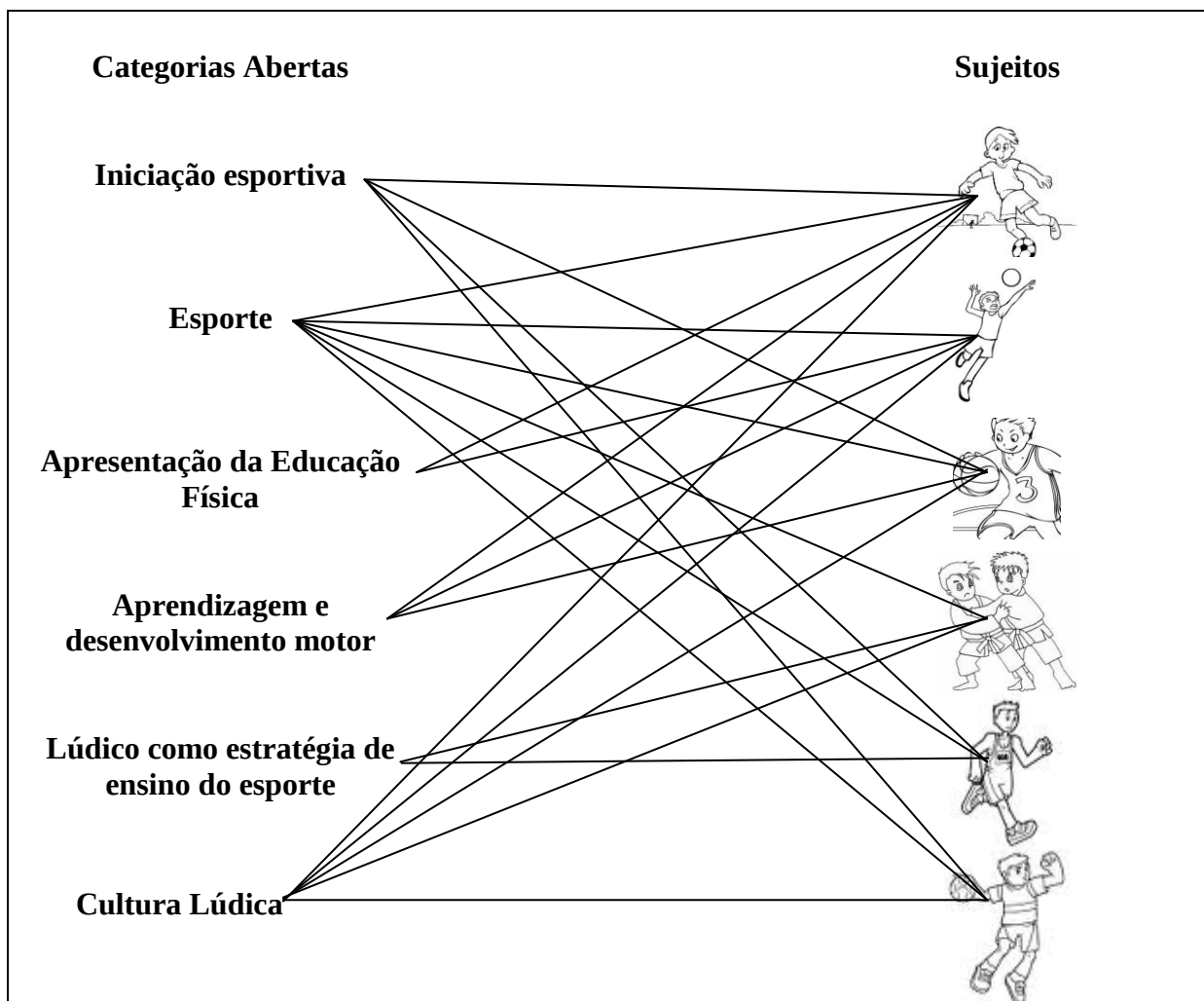
A análise nomotética conduz a pesquisa à formação das convergências e determinação das categorias abertas. No quadro e nos gráficos a seguir, serão apresentadas as relações dessas categorias com os respectivos sujeitos que as citaram em seus depoimentos sobre suas práticas pedagógicas, visando a uma melhor compreensão e visualização dos resultados da pesquisa.

Quadro 9 - Convergência das categorias abertas identificadas nos discursos dos sujeitos.

Categorias Abertas \ Sujeitos	Futsal	Voleibol	Basquetebol	Judô	Atletismo	Handebol
Iniciação esportiva	X		X		X	X
Esporte	X	X	X	X	X	X
Apresentação da Educação Física	X	X				
Aprendizagem e desenvolvimento motor	X	X	X			
Lúdico como estratégia de ensino do esporte				X	X	
Cultura Lúdica	X	X	X	X		X

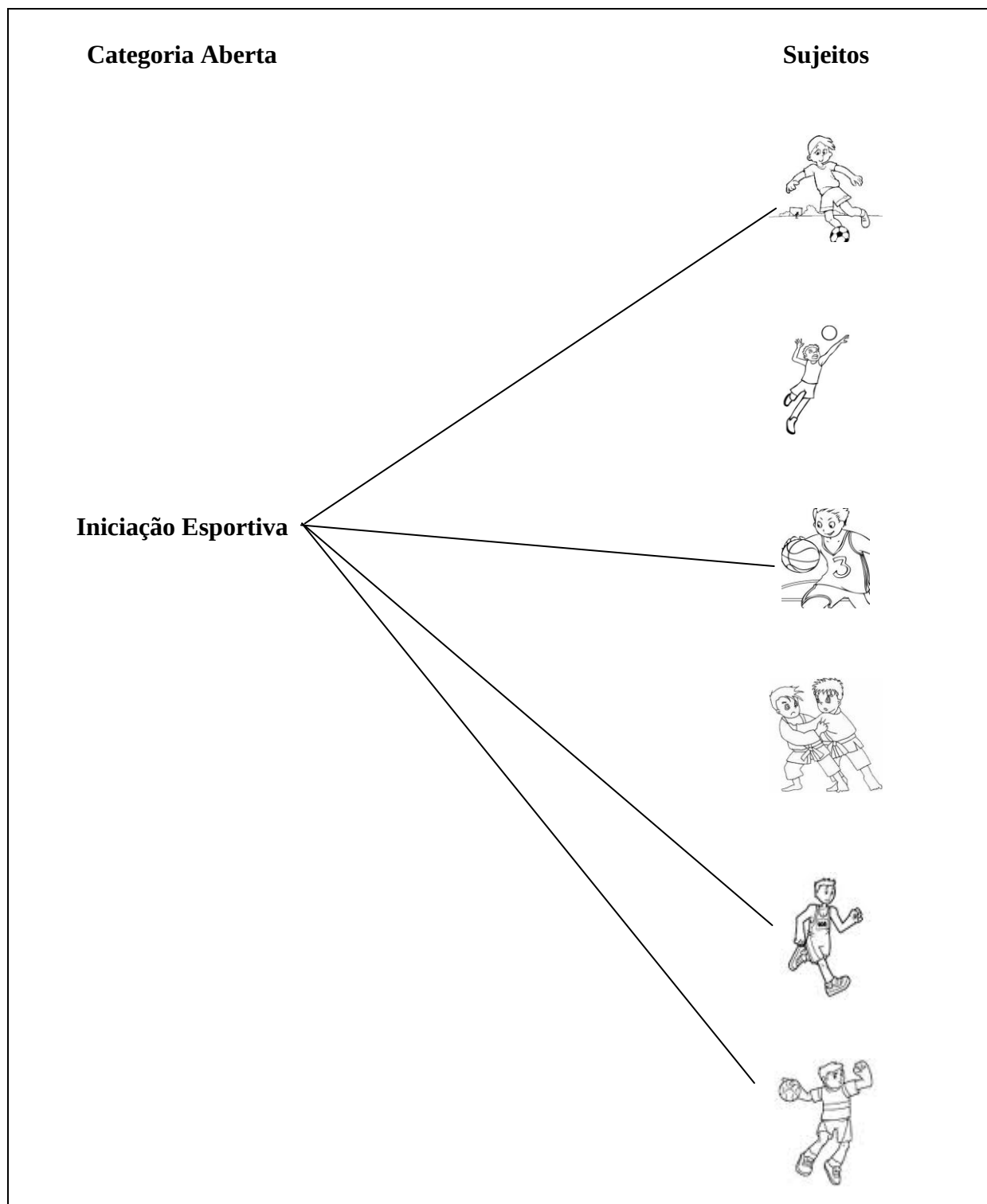
Organização: Ribeiro, 2011.

Figura 5 – Gráfico de convergência dos depoimentos às categorias abertas.



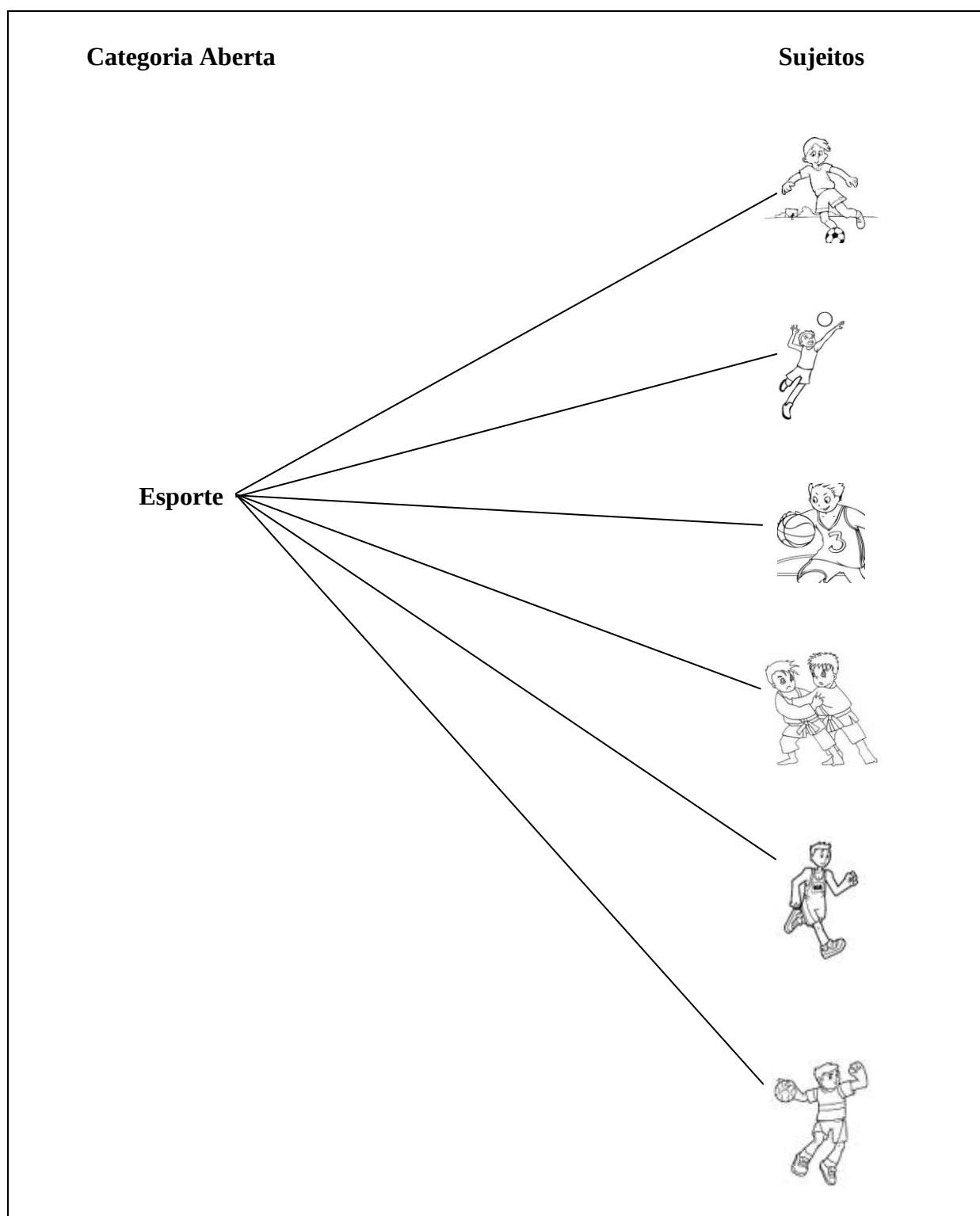
Organização: Ribeiro, 2011.

Figura 6 – Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta iniciação esportiva.



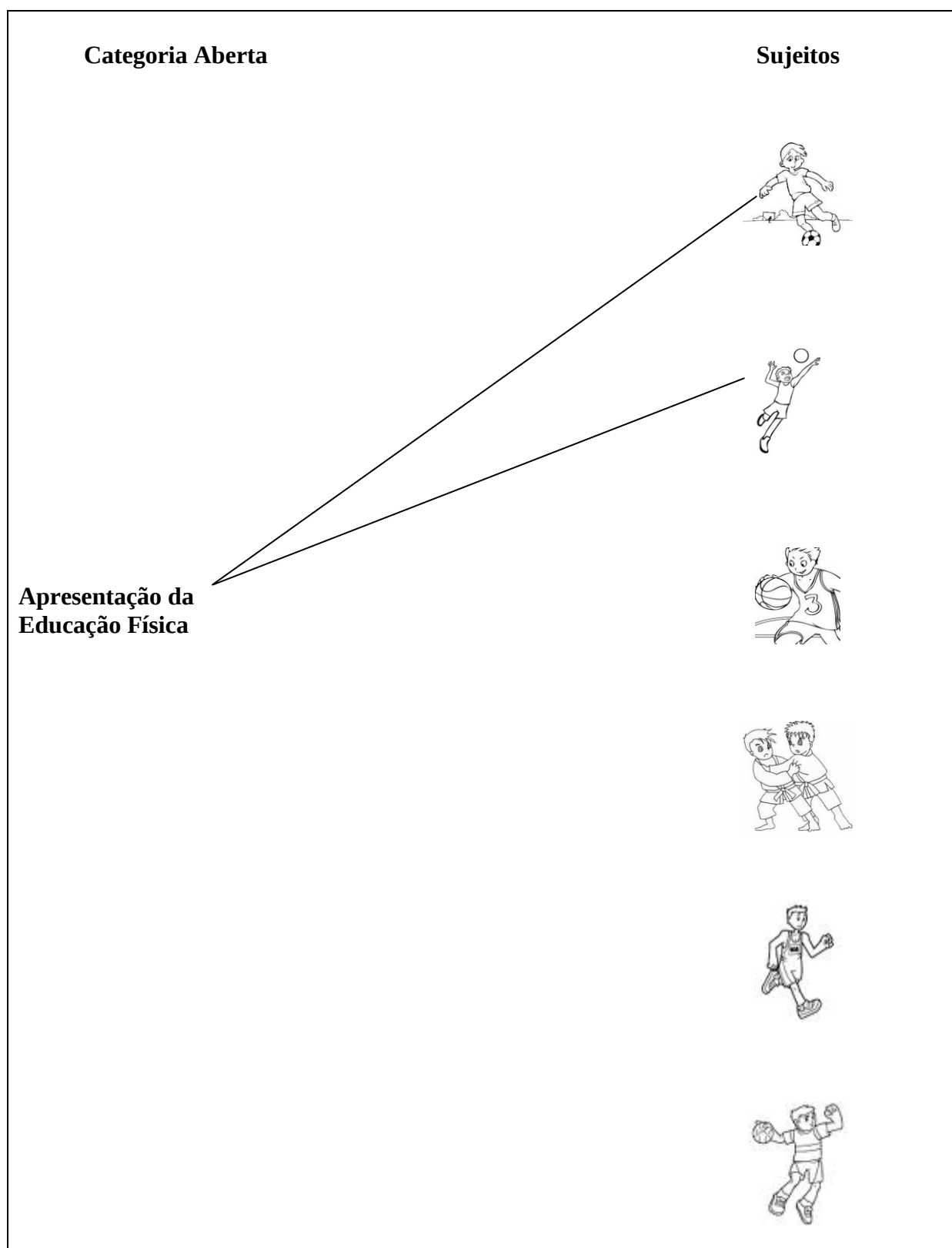
Organização: Ribeiro, 2011.

Figura 7 - Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aberta esporte.



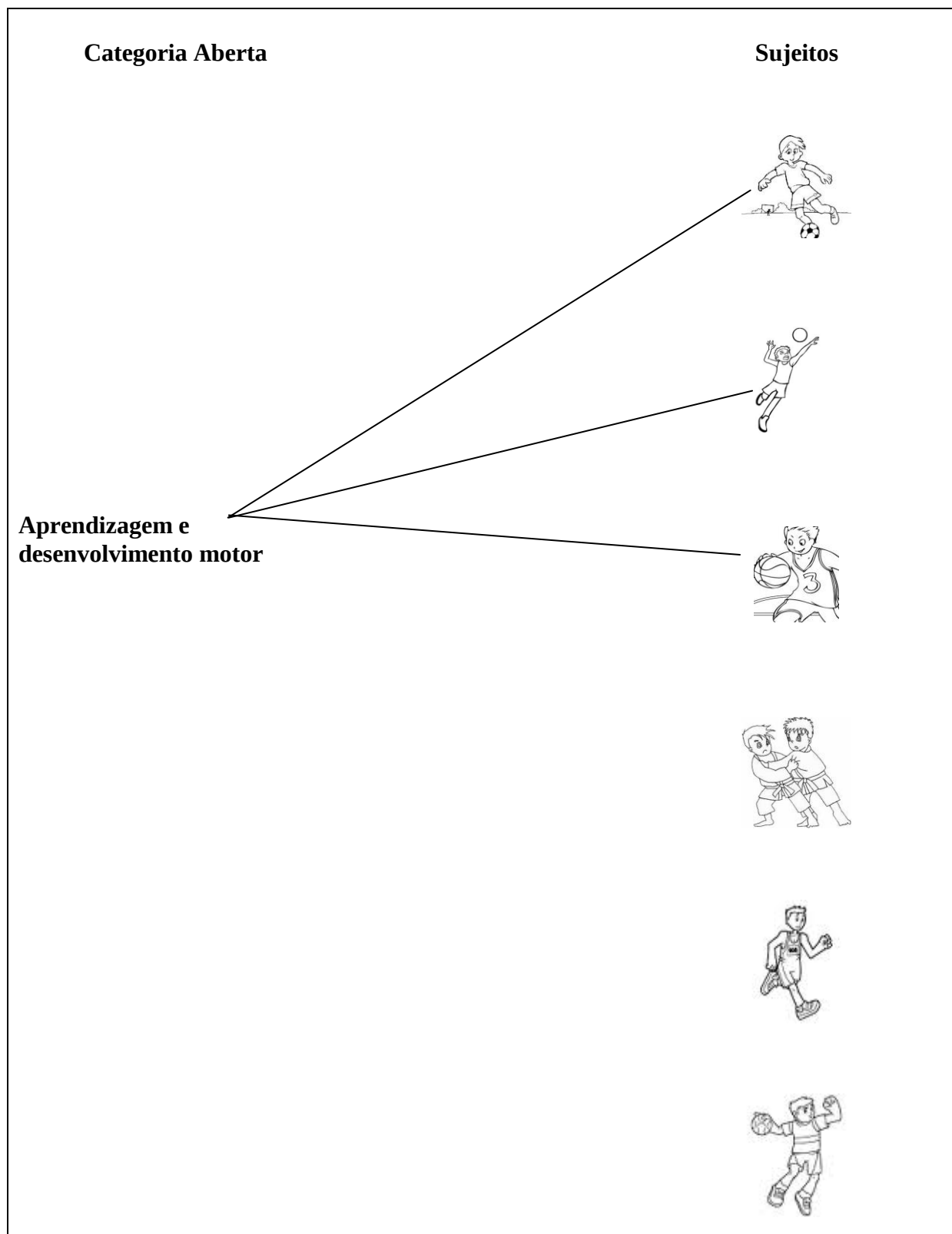
Organização: Ribeiro, 2011.

Figura 8 - Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria apresentação da Educação Física.



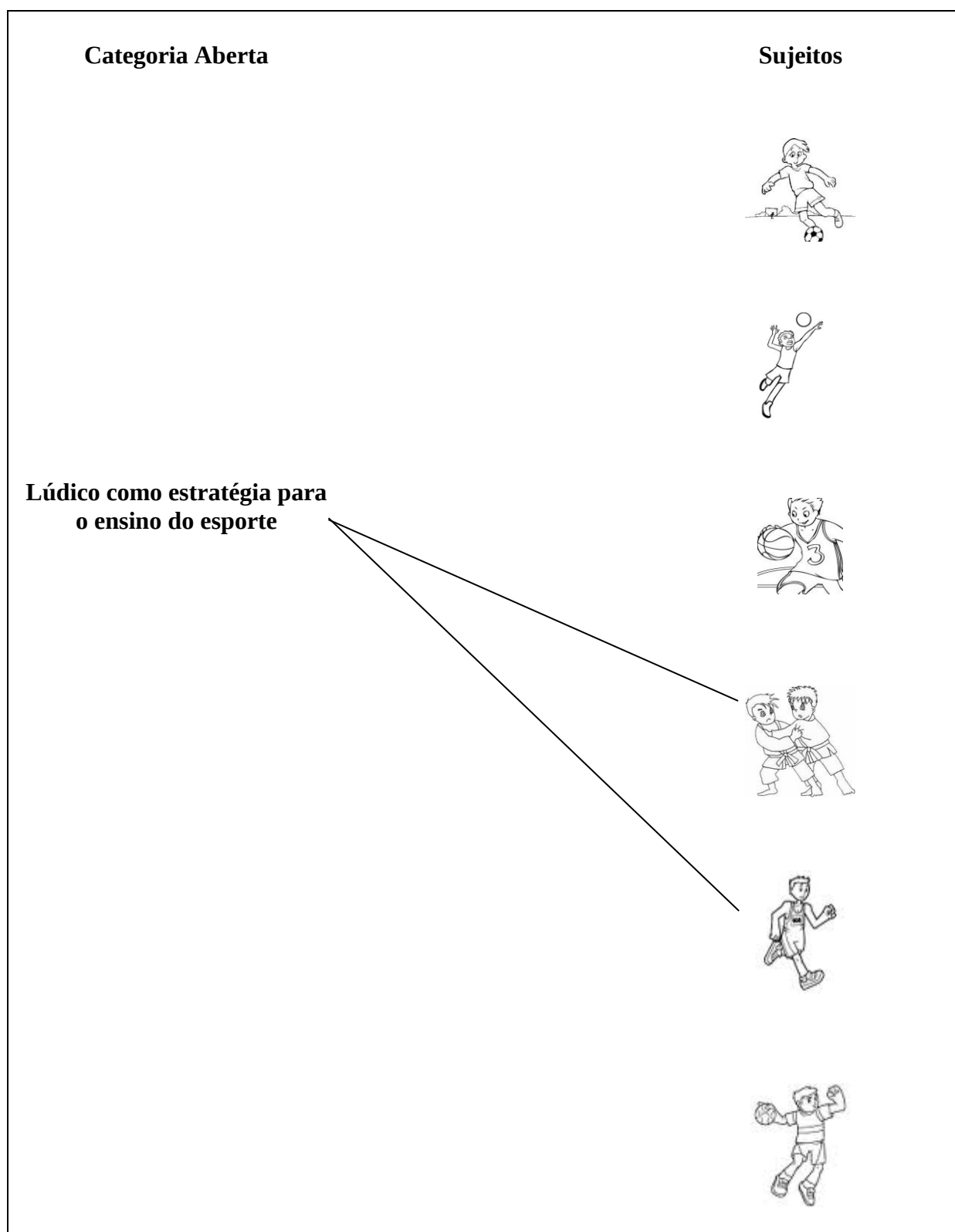
Organização: Ribeiro, 2011.

Figura 9 - Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria aprendizagem e desenvolvimento motor.



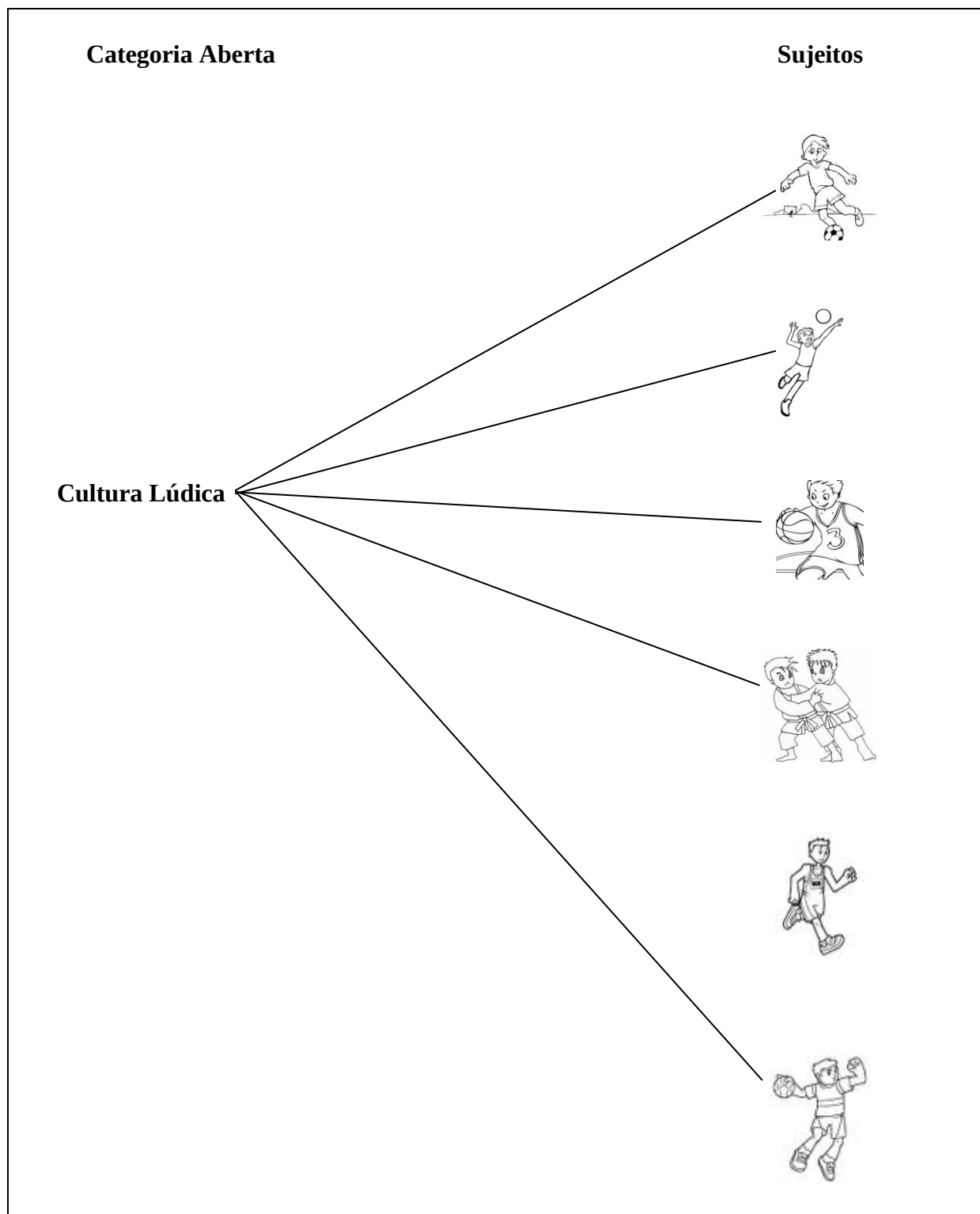
Organização: Ribeiro, 2011.

Figura 10 - Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria lúdico como estratégia de ensino do esporte.



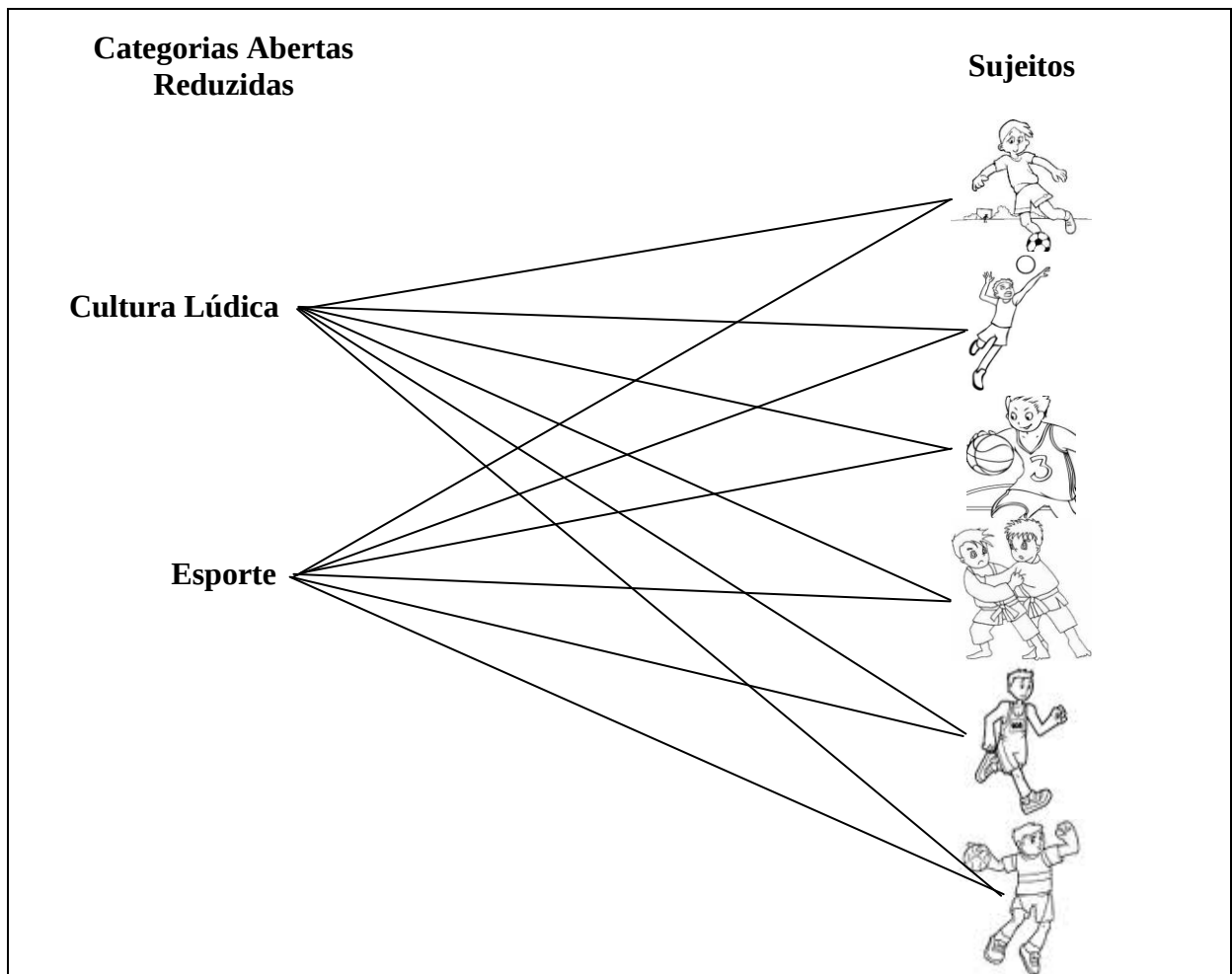
Organização: Ribeiro, 2011.

Figura 11 - Gráfico de convergência dos depoimentos à categoria lúdico.



Organização: Ribeiro, 2011.

Figura 12 – Gráfico da redução fenomenológica das categorias abertas.



Organização: Ribeiro, 2011.

As categorias abertas encontradas, resultados da análise nomotética, serão no próximo capítulo, a base para a hermenêutica da pesquisa. A partir da interpretação das categorias abertas obtidas após a redução fenomenológica, à luz do referencial construído às bases da fenomenologia, pretendo descrever o fenômeno prática pedagógica na educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande. A intencionalidade apresentada na pergunta da pesquisa “como é a prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande?” irá conduzir o processo hermenêutico que tem como objetivo desvelar se essa prática é fundamentada na ótica tecnicista esportivista do rendimento, do culto à performance humana da perfeição e da vitória, da veneração ao corpo estético e da discriminação, ou é uma educação motora que se aproxima de uma prática lúdica, humana, voltada para uma educação integral, de consciência corporal, prazerosa e participativa, na perspectiva da ludicidade e da corporeidade de ser-no-mundo.

MOMENTO IV: A HERMENÊUTICA DO PROCESSO - POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA LÚDICA

Figura 13 – Cortada do voleibol.



Fonte: Acervo particular do autor.

A cortada, o ato mais esperado do jogo de voleibol. Simboliza a possibilidade do fim e também da continuação do jogo. Com uma cortada pode-se encerrar a partida, marcar um ponto ou proporcionar a continuação do mesmo, oferecendo, aos participantes da outra equipe, a possibilidade de jogar também. Não tenho como objetivo encerrar este jogo de pesquisa, até porque não se pode encerrar o que não se acaba. Para mim, pesquisador-jogador, esta cortada tem como objetiva a vitória da pesquisa, o desvelar do fenômeno. Com ela, lanço este último capítulo, encerro esta etapa de pesquisa, no entanto, não a esgota, dou possibilidade para uma nova jogada, para um novo jogar.

A interpretação é a compreensão do discurso. É o momento em que o depoimento será compreendido e dará sentido à pesquisa. A compreensão sempre é perspectival, ou seja, se dá de forma original, a partir de quem compreende. Segundo Ricoeur (1976, p. 85) “a interpretação é um caso particular de compreensão. É a compreensão aplicada às expressões escritas da vida”.

Nesta etapa, procurarei dar sentido às categorias abertas obtidas nas análises desenvolvidas na pesquisa. Este trabalho hermenêutico se dará à luz da intencionalidade que me moveu para tal pesquisa e se far-se-ão as bases do referencial apresentado no decorrer do processo construído. A interrogação que norteará o trabalho é: “como é a prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande para o 6º e 7º anos? O que procurarei desvelar é qual educação física escolar é oferecida aos alunos do Colégio Militar por meio da prática pedagógica, que fora descrita pelos próprios professores. Se é uma disciplina escolar que tem proporcionado às crianças desse estabelecimento de ensino uma educação lúdica, prazerosa e participativa, voltada para uma educação integral, na perspectiva da ludicidade e da corporeidade; ou é uma educação física escolar ausente de ludicidade e de prazer, caracterizada pelo tecnicismo esportivista, pelo culto ao rendimento técnico, a

performance humana perfeita, a estética, a competitividade e a vitória em detrimento da participação, ludicidade e inclusão.

Na construção do trabalho apresentei, meu eu, minha infância e meu caminhar, o quadro vivido pela infância - o furto do lúdico da cultura da criança, na sociedade, na escola e na educação física.

As crianças de hoje têm brincado menos e a cada dia com menos movimento corporal. Essa cultura, da imobilidade e da diminuição do brincar, se tornou realidade para muitas crianças do mundo. Diversos foram os fatores apontados como causa desse assalto à infância. Entre esses, está a violência, característica da atualidade e principalmente dos grandes centros urbanos, que dificulta ou impede que as crianças brinquem em espaços públicos como em outrora acontecia. As ruas da cidade se transformaram em espaços exclusivos dos veículos de transporte e as correrias da infância já não são observadas. As praças das cidades, reduzidas em número e em conservação, já não são habitadas pelas brincadeiras infantis, além de serem espaços não tão seguros para nossas crianças. As condições de habitação das famílias brasileiras não têm respeitado a motricidade das crianças. Caracterizadas pelo tamanho cada vez mais reduzido e, muitas vezes, pela inexistência de espaços para as brincadeiras, as moradias atuais se firmam como um dos principais condicionantes do furto das possibilidades de vivência lúdica na infância.

Momentos de brincadeira e espontaneidade cederam lugar para atividades impostas e pouco lúdicas. Novas atividades e passatempos são inseridos no cotidiano das crianças. A imobilidade e o silêncio têm sido estimulados como forma de comportamento na infância. O computador e os jogos de *video* se transformaram nos principais instrumentos de lazer das crianças e adolescentes da atualidade. As horas e horas que as crianças ficam em frente ao computador conectadas a redes sociais e aplicativos de conversa (bate-papo) concorrem com as atividades motoras lúdicas. Parece que não resta mais tempo para a motricidade. Os instrumentos eletrônicos parecem mais atrativos e mais seguros que as correrias do pega-pega e esconde-esconde nas ruas e parques da cidade. Esse quadro parece ser estimulado até mesmo pelos pais de muitas das crianças de hoje, que preferem seus filhos dentro de seus quartos, em frente à televisão ou ao computador, do que fora de casa e dos seus controles. Parece que os adultos já não têm tempo suficiente para dedicar ao brincar dos filhos. Tudo isso tem contribuído para a instalação e sedimentação dessa realidade de cultura da imobilidade e da não ludicidade.

O quadro de diminuição do brincar e do jogar pode ser observado também em muitos ambientes escolares. A realidade estática e disciplinadora de muitos desses ambientes tem

representado um verdadeiro obstáculo para o desenvolvimento dos corpos ativos e presentes das crianças. O tratamento dado à aprendizagem intelectual, que em muitas escolas tem-se dado por meio da imobilidade, tem concorrido com as demais manifestações do ser, como as atividades envolvendo o corpo. A organização das salas de aula, a ausência de locais de prática física, o reduzido tempo de recreio escolar e a diminuição da carga horária das aulas de educação física escolar são o reflexo da importância dada, por muitos profissionais da educação e governantes, à ludicidade infantil e a corporeidade. As pedagogias do silêncio e da imobilidade se sedimentaram em muitas salas de aula de tal forma que o barulho e a manifestação física são considerados indisciplina e são combatidos pelos professores. Essas salas de aula se tornaram clausuras pedagógicas e não dão oportunidades para as manifestações do ser. Impossível se torna não questionar o papel da escola na sedimentação ou necessária transformação dessa realidade.

O lúdico parece não estar tão presente, quanto deveria, nas aulas de educação física escolar. O ensino das habilidades esportivas parece ter se tornado o principal conteúdo e prática nesse ambiente e a perspectiva da competitividade a predominante nesse contexto. O esporte, apesar de ser um importante elemento da cultura corporal e, por conseguinte, um objeto de estudo e conteúdo da educação física escolar, não é o único assunto a ser tratado nas aulas dessa disciplina. Porém, o que tenho presenciado nessa realidade, fato relatado em diversas pesquisas citadas nesse trabalho, é que a prática docente em educação física se resume ao ensino exclusivo de técnicas esportivas, numa perspectiva do desempenho motor e dos jogos esportivos, na ótica da competitividade. A participação, a inclusão, a ludicidade e o lazer não são tão presentes nesse ambiente, que deveria ser sinônimo de prazer em aprender. O excesso de repetição de técnicas esportivas, a cobrança pela perfeição motora e a competitividade exagerada no jogar têm transformado essas aulas em um momento desprazeroso e pouco inclusivo.

Huizinga (2004) alertou para a inversão de valores que vem ocorrendo nas aulas de educação física na escola. Atividades lúdicas, caracterizadas pela liberdade, são oferecidas numa visão equivocada por muitos profissionais. O jogo, que tem como características a espontaneidade, a alegria e como finalidades as buscas pelo prazer e pelo divertimento, vem sendo tratado de uma forma severa, com excesso de rigor nas regras, deixando de lado o componente criativo, divertido e libertário. Na perspectiva esportivista, o jogo ou tem sido oferecido como competição entre os estudantes ou como meio para o ensino de técnicas de uma modalidade esportiva (pré-desportivo). Embora sejam dimensões possíveis de aplicação do jogo, não são os únicos, nem os mais adequados à infância.

Representado pelo jogo e pela brincadeira, o lúdico é um elemento da cultura humana mais antigo que o próprio entendimento de cultura. Animais jogam e brincam tal como os homens, sendo próprio desse ser. Freire (2005, p. 7), escreveu que “a procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele deve constituir-se, como esta, uma necessidade básica”. Na construção desta pesquisa, o lúdico foi apresentado por diversos autores que estudaram o tema, como elemento da cultura humana e principalmente da infância. A relação da ludicidade com a cultura infantil não é tão antigo como se pode pensar.

O reconhecimento da infância enquanto cultura e do lúdico seu elemento é recente. Por muito tempo, a criança foi vista como um adulto incompleto, em miniatura, e o tratamento recebido por ela não respeitou suas particularidades. Com o passar dos séculos, a criança conquista direitos e espaço no contexto social. Passa a ser vista como um ser que brinca, que joga e as manifestações das brincadeiras e dos brinquedos refletem e reproduzem, de forma simbólica, o contexto social e histórico em que as mesmas foram constituídas. Para Rojas (2001) essa cultura lúdica pauta-se pelo criar, inventar, alimentar sonhos, que são transmitidos pelo brincar, brinquedos e brincadeiras. Nesse contexto, é importante citar o papel do adulto na relação ludicidade e infância que permite que inúmeras experiências lúdicas se realizem. Inegável também é o papel escola no desenvolvimento da cultura lúdica da infância. O jogo e a brincadeira proporcionam momentos de aprendizagem e formação únicos para a criança. As características imaginativa, prazerosa, espontânea da brincadeira e do jogo proporcionam às crianças um pensar e um experimentar situações novas, isentas de pressões e obrigações da realidade social. Nesse contexto escolar, impossível não destacar o papel da educação física como uma das disciplinas mais significativas para o desenvolvimento da cultura lúdica na infância.

A cultura lúdica não é um objeto de estudo exclusivo da Educação Física, é, antes de tudo, um conteúdo significativo dessa área, principalmente na dimensão escolar. Para compreender a relação dos jogos e das brincadeiras com a Educação Física se faz necessário entender a cultura corporal humana como objeto de estudo dessa área.

Os PCN da educação física para o ensino fundamental (Brasil, 1998) apontam, entre as inúmeras possibilidades e necessidades da prática pedagógica dessa disciplina, incluir motivos ligados à ludicidade, relacionados ao lazer e ao divertimento. Essas práticas, diferentes das utilitaristas, têm caráter eminentemente subjetivo e simbólico, com o fim em si mesmas, sendo realizadas pelo prazer, pelo divertimento e pelo conhecimento. Mesmo antes de ser utilizado e estudado por autores da Educação, o lúdico já era um elemento da cultura. No entanto, a partir da abordagem dada pela Educação Física, o mesmo alcança um estatuto

de objeto de estudo científico e conteúdo curricular obrigatório, além de ser uma forma de intervenção prática, que o coloca, não só como atividade pré-desportiva e meio para o ensino de outros assuntos, mas como um elemento cultural de existência própria.

Impossível pensarmos num ser que não sabe brincar e jogar. A vida nos proporciona jogos e brincadeiras até mesmo quando adultos. As relações entre crianças acontecem em momentos lúdicos de jogos e brincadeiras. O profissional de Educação Física não pode furtar das crianças esse momento, mais que adequado, de aprendizagem e vivência dessa cultura lúdica. Cultura essa que representa as criações e transformações sociais dos jogos, brincadeiras e brinquedos. Muitas crianças de hoje não conhecem a cultura lúdica da própria sociedade onde vivem. Culturas de outros países, por intermédio do acesso aumentado aos meios de comunicação, são mais conhecidos do que a própria cultura lúdica nacional. Embora a cultura lúdica seja um fenômeno vivo, em constante transformação, não podemos deixar morrer as brincadeiras e os jogos que habitaram por muito tempo a infância das crianças do Brasil e de nossa região.

A partir desse olhar de infância, ludicidade e educação física escolar, parti para a realização dessa pesquisa. Na busca pelo desvelar da prática pedagógica em educação física no Colégio Militar, os depoimentos dos próprios professores, sujeitos da pesquisa, foram a luz para a revelação do fenômeno situado. No decorrer do processo metodológico, as análises ideográfica e nomotética destacaram as unidades de significado e determinaram, após a redução fenomenológica, as categorias abertas, que serão, a seguir, o eixo estrutural da hermenêutica da pesquisa.

As categorias abertas, obtidas a partir das análises ideográficas e nomotéticas, foram reduzidas para a hermenêutica, com vistas a atender a intencionalidade da pesquisa. Após a redução fenomenológica das categorias iniciação esportiva, esporte, apresentação da Educação Física, aprendizagem e desenvolvimento motor, lúdico como estratégia de ensino do esporte e cultura lúdica, obtive as seguintes categorias abertas: esporte e cultura lúdica.

A hermenêutica da pesquisa, no entendimento desse autor, tem como objetivo proporcionar um desvelar do fenômeno prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande, respondendo às questões da pesquisa e possibilitando novos olhares para novas práticas em Educação Física escolar.

Iniciando o processo hermenêutico, observa-se em todos os depoimentos, de forma clara e explícita, a presença da categoria aberta ESPORTE. Esporte enquanto prática exclusiva, com o desenvolvimento de técnicas e táticas, ou enquanto programa de iniciação de modalidades esportivas, por meio do ensino de habilidades motoras esportivas, essa categoria

está presente em toda prática pedagógica da educação física escolar do Colégio Militar de Campo Grande. A seguir destaquei alguns trechos das falas dos nossos sujeitos de pesquisa que evidenciam essa observação feita.

Sujeito Futsal - [...] *para construir, nos alunos, uma possibilidade de aprendizado, de vivência, de práticas que, de alguma maneira, não só incentivem esses alunos a estar iniciando um processo de aprendizado da modalidade, mas também acabem permitindo participar da sua aula e se motivando a fazer a sua aula. Então, a prática pedagógica em relação ao futsal, em relação às aulas de educação física que a gente tem responsabilidade, está voltada nessa perspectiva, de construir, lógico, uma proposta que considere a questão dos fundamentos técnicos da modalidade num processo inicial de contato com essa modalidade [...]*

Sujeito Voleibol – [...] *Para fazer com que eles tenham gosto pelo esporte, não tenham medo da prática esportiva, que eles passem a gostar da prática esportiva [...]*

Sujeito Basquetebol – [...] *a gente procura, primeiramente, fazer eles se adaptarem a modalidade, no meu caso, ao basquete, ou seja, inicia com, tomar conhecimento da bola, manejo da bola, drible, passe, arremesso e posteriormente a gente já vai começando a fazer aqueles jogos educativos [...]*

Sujeito Judô – [...] *envolvendo queda, rolamento, desenvolvendo os primeiros golpes do judô [...]*

Sujeito Atletismo – [...] *é iniciação, e é praticamente a primeira vez que eles estão entrando em contato com a modalidade em si [...] pro objetivo que eu quero alcançar, no meu caso, o atletismo [...]*

Sujeito Handebol – [...] *que o aluno já tenha um delineamento do que ele vai atingir mais para frente em termos de desporto, iniciação desportiva [...]*

O esporte parece estar inserido no contexto educacional desse estabelecimento de ensino como uma perspectiva pedagógica. Cada professor, sujeito da pesquisa, é responsável pelo ensino de uma determinada modalidade esportiva e por ser dessa forma, optei por

nomeá-los por essas e representá-los por imagens que remetem ao esporte que ensinam. Os professores são reconhecidos e relacionados à modalidade esportiva que ensinam. Esse é o sistema de ensino determinado pela instituição para a prática pedagógica da disciplina educação física nessa instituição – o esporte como eixo principal, como viés.

Diferentemente do que se apresenta no Colégio Militar, os PCN para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) apontam como diretriz para o ensino da educação física escolar diversos blocos de conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento. Na perspectiva da cultura corporal, o esporte é apenas um dos diversos elementos que devem ser trabalhados no ensino fundamental. Outros elementos da cultura corporal devem estar presentes na prática docente, como jogos e brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas, conhecimento sobre o corpo, ginástica, lutas, como a capoeira, que possui grande identificação popular nacional. O mesmo documento [PCN] cita o processo histórico da Educação Física e a forte influência da perspectiva esportivista na prática pedagógica escolar. Na década de 1970, sob a égide do Governo Militar, o esporte foi a vertente determinada para essa disciplina escolar.

Nesse período, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970. Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto no 69.450, de 1971, a Educação Física passou a ser considerada como a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. O decreto deu ênfase à aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação, e a iniciação esportiva, a partir da quinta série, se tornou um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria (BRASIL, 1998, p. 21, grifo nosso).

Neste momento pergunto-me: será que essa educação física escolar que ora pesquiso é decorrente ou fundado nos ideais desse momento histórico citado acima e que ainda perdura nos ambientes educacionais? Moreira (1995a) dissertou acerca dessa disciplina escolar e identificou, ainda na década passada, a forte presença da tendência pedagógica esportivista nas aulas de educação física. Nesse estudo, o autor cita que muitos profissionais ainda desenvolvem, na escola, em todos os níveis, o ensino de técnicas esportivas descontextualizadas e de forma mecânica, repetitiva ausente de ludicidade e de prazer. Exercícios ginásticos de repetição e em grupo, desenvolvidos no século retrasado para treinamento militar e jogos esportivos de caráter extremamente competitivos e individualistas, ainda são realidade no contexto da educação física escolar. O que se vê, ainda, de acordo com Moreira, é uma gama de profissionais que valorizam, em suas práticas, o modelo da perfeição

motora das habilidades esportivas, da impossibilidade dos erros, contrapondo à criatividade e ao fazer diferente. Huizinga (2004) escreveu que o jogo, que tem como características a espontaneidade, a alegria e a liberdade, vem sendo tratado de uma forma severa, com excesso de rigor nas regras, deixando de lado o componente criativo e divertido.

Segundo Moreira (1995a), um ensino do esporte que não tenha como objetivo a busca pela reflexão e formação crítica, consciente e sensível da realidade, não educa. O enfoque da cultura esportivista na educação física tem feito com que as crianças cheguem às aulas com o pensamento único de vencer e essa atitude tem reforçado as atitudes individualistas e segregadoras. Parece não haver mais a cultura do participar, mas apenas do vencer. Não se observa, em muitos casos, a cultura do fazer diferente, mas o do fazer certo, no padrão exigido – o da perfeição. Na perspectiva de Moreira (1995a), movimentar-se é mais do que realizar técnicas esportivas, é viver, é ser.

Quando a consciência está presente ao ato, o gesto é feito com arte. Só dessa forma pode ser entendida a Educação Física como prática de educação corporal. Tudo o que ela faz, atualmente voltado para o rendimento a atingir, teria que ser invertido. Ao invés de fins, deveria se preocupar com os meios. Quanta diferença há em correr para bater recordes e correr observando a beleza de cada passo, sentindo as tensões e os relaxamentos de cada músculo, ou percebendo que o ar que, entrando pelos pulmões, renova a vida. Quanta diferença existe entre jogar para vencer a qualquer custo e jogar sem nem saber qual foi o placar, apenas para festejar, para se divertir, para estar com os amigos (FREIRE, 1987, p. 54)

Embora seja evidente que o esporte é a perspectiva de educação física que se tem no Colégio Militar, é possível identificar no depoimento de alguns sujeitos, uma prática voltada para valores de participação e reflexão.

Sujeito Futsal – [...] *eles têm que aprender e respeitar essa forma diferente de cada um jogar e conseguir participar do jogo da maneira deles [...] e nesse processo inicial a gente não tem essa preocupação e esse compromisso focado ou prioritário sobre a modalidade e sim sobre a prática e sobre a importância deles estarem presentes na aula de educação física e gostarem de fazer educação física [...]*

Sujeito Voleibol – [...] *Para fazer com que eles tenham gosto pelo esporte, não tenham medo da prática esportiva, que eles passem a gostar da prática esportiva [...] Para eles é mais uma diversão, a parte esportiva, eles têm que gostar do que eles estão fazendo, senão pra frente eles não vão mais querer trabalhar com o esporte.*

O ser humano, para Manuel Sergio (1987) não pode conhecer nem conhecer-se afrontando ou desprezando seu corpo. Acontece que muitas das práticas que se observa em educação física escolar não têm considerado esse corpo presente e sensível. Reflexão sobre o corpo, sobre o porquê de cada prática é um dos objetivos da educação física. Questionar a exclusividade do esporte nas aulas de Educação Física não é o mesmo que recusá-lo, mas, tratá-lo como prática e direito social, como cultura e expressão do ser, que possibilita ao praticante o autoconhecimento e o conhecimento do próximo, bem como o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões, não só o técnico e o competitivo, mas o crítico e o sensível.

O cultivo desta sensibilidade nas escolas provavelmente não contribuirá para construir grandes fábricas, nem produzir grandes lucros. Da mesma maneira não contribuirá para construir arsenais de armas, nem revelará muitos atletas para as olimpíadas e para os pódios de coroamento, outras grandes renúncias de vitórias e triunfos em rendimentos e em campeões. Mas poderá contribuir para criar uma paisagem mais humana, com mais paz e bem-estar. O professor de educação física e das práticas esportivas, mais do que saber técnicas e estratégias, precisará saber brincar. Mais do que assumir a fisionomia de um comandante ou treinador, precisará inspirar-se na arte e nas orquestras (SANTIN, 1988, p. 70).

Também podemos perceber, nas falas acima, a preocupação em tornar a prática da disciplina num momento que proporcione desenvolver nos alunos o gosto pelo esporte e pela educação física em si. No depoimento do sujeito futsal podemos evidenciar esse pensamento, que, nesse caso, coloca o ensino de técnicas esportivas como objetivo secundário.

Passando à hermenêutica da categoria aberta CULTURA LÚDICA, cabe ressaltar que a redução para essa categoria se deu a partir de duas categorias iniciais: lúdico como estratégia para o ensino do esporte e cultura lúdica, que representam os conhecimentos relacionados às criações e transformações sociais dos jogos, brincadeiras e brinquedos. A intencionalidade que motivou a redução foi de reunir em uma grande categoria, toda forma de prática lúdica do contexto pedagógico estudado para então desvelá-la em todas as dimensões que ela aparece.

Como é possível observar, a cultura lúdica está presente no depoimento de todos os sujeitos de pesquisa. Parece muito clara a posição dos professores sobre a importância ou necessidade de se proporcionar o lúdico ou de se trabalhar de forma lúdica, na educação física escolar para o 6º e 7º anos do ensino fundamental. Essa opinião ou perspectiva pedagógica é evidenciada pelo fato de se tratar de prática para a criança. Como eu já expus no decorrer do

trabalho, existe uma forte e até exclusiva relação da ludicidade com a prática pedagógica para a infância, o que não acontece com os demais níveis de educação. Essa relação, criança e ludicidade, pode ser observada nos trechos extraídos dos depoimentos:

Sujeito Futsal – [...] *Então no 6º e 7º anos a gente acaba tendo um enfoque nesse sentido muito mais lúdico do que técnico no jogo [...]*

Sujeito Voleibol – [...] *Para eles é mais uma diversão, a parte esportiva, eles têm que gostar do que eles estão fazendo [...]*

Sujeito Basquetebol – [...] *posteriormente a gente já vai começando a fazer aqueles jogos educativos. [...] não tem nada, não cobra nada, a criança tem que se sentir livre – ela fazer aquilo de maneira espontânea [...]*

Sujeito Judô – *Para essa faixa etária eu trabalho bastante o lúdico para poder envolver eles com minhas atividades. Então, eu trabalho bastante, inicialmente, com o lúdico, envolvendo queda, rolamento, desenvolvendo os primeiros golpes do judô, brinco com eles no tatame, para eles poderem englobar minhas atividades. Então, eu trabalho bastante o lúdico para que eles possam gostar do que vão fazer, porque se eu for cobrar o que tem que cobrado no judô, então vai ficar monótono e os alunos não vão gostar. Então, eu trabalho bastante com essa série, com essa idade, o lúdico.*

Sujeito Atletismo – [...] *eu trabalho mais a parte lúdica com eles. A parte de jogos e brincadeiras voltados para a atividade que eu quero, pro objetivo que eu quero alcançar, no meu caso, o atletismo.*

Sujeito Handebol – [...] *O meu entendimento e a minha maneira de trabalhar é que deve ser o mais lúdico possível, que é o que eu faço, que é a prática sem objetivo muito específico, muito técnico [...]*

É possível presenciar, nas falas acima, as perspectivas de entendimento e de prática lúdica desenvolvida por esses professores nas aulas de educação física do Colégio Militar de Campo Grande. Como um conteúdo em si mesmo ou como possibilidade didática para o ensino do esporte, o lúdico é presente na prática pedagógica dos profissionais de Educação

Física desse estabelecimento de ensino, sendo essa prática, evidentemente relacionada ao ensino de crianças. Nesses termos, a relação existente entre ludicidade e infância é reforçada pelos depoimentos dos sujeitos da pesquisa e, na medida em que se passa a tratar de educação para os ciclos seguintes, a ludicidade deixa de fazer parte do processo educacional.

Sujeito Voleibol – [...] *diferente do que a gente trata com o aluno mais avançado que aplica mais a parte técnica, mais a parte tática* [...]

O desenvolvimento da cultura lúdica, por meio da prática pedagógica, não deve ser exclusividade da educação de crianças. No entanto, a relação existente entre essas é realmente muito forte e vem de muito tempo. Vago (2002) afirma que no início do século XIX já havia uma preocupação com o lugar e tempo que a brincadeira possuiria na escola, ocorrendo prescrições dos jogos infantis nos manuais de exercícios físicos da época.

Outra questão que vale discutir é a forma como o lúdico é presença nas aulas de educação física escolar. Naquela época [século XIX], assim como na atualidade, em muitos casos, o lúdico também tinha seu caráter instrumental, de auxílio ou meio para atingir outros objetivos educacionais, que não a própria cultura lúdica em si. Esse fato é claramente observado nas falas dos nossos sujeitos professores, onde a prática lúdica é utilizada para atingir a aprendizagem, de forma mais agradável e facilitada, de habilidades esportivas – técnicas.

Sujeito Judô – [...] *eu trabalho bastante o lúdico para poder envolver eles com minhas atividades* [...] *eu trabalho [...] com o lúdico, envolvendo queda, rolamento, desenvolvendo os primeiros golpes do judô* [...]

Sujeito Atletismo – [...] *A parte de jogos e brincadeiras voltados para a atividade que eu quero, pro objetivo que eu quero alcançar, no meu caso, o atletismo.*

Como atividade meio ou com o fim em si mesmo, o lúdico é de grande importância para a educação da criança. Por meio do jogo e da brincadeira as crianças se conhecem, conhecem o outro e o mundo, pois o corpo é a porta do ser para esse mundo e o lúdico é, antes de tudo, uma grande possibilidade de prática corporal. Por meio do nosso corpo é que conhecemos e atingimos uma concepção global de homem. É pela linguagem corporal que o homem ganha um meio extraordinário de comunicação e dialógico. Esse corpo que é a porta

para o mundo, como disse Merleau-Ponty (2006), deve ser desenvolvido por meio de atividades corporais lúdicas e as crianças gostam de aplicar todo o tempo que dispõem em atividades nas quais possam se movimentar com liberdade, pular, correr, gesticular, falar, gritar, expressar-se, sem se preocuparem com limites, comportamentais, temporais e espaciais, sendo o jogar e o brincar, formas comuns desse comportamento na infância.

Apesar de todo esse conhecimento aceito sobre o lúdico, esse, em muitos casos, parece não estar tão presente nas aulas de educação física. O ensino das habilidades esportivas parece ter se tornado o principal conteúdo e prática nessas aulas e a perspectiva da competitividade a predominante nesse contexto. Desde sua inserção no cenário da educação física escolar brasileira, na década de 1960, o esporte, na perspectiva tecnicista, é realidade predominante na escola e o lúdico é mais utilizado como um instrumento a serviço do ensino deste.

Tendo como pressuposto a perspectiva pedagógica do ensino do esporte, observada no depoimento dos sujeitos, podemos compreender a abordagem utilitarista do lúdico na prática do professor de educação física do Colégio Militar. Essa dimensão utilitarista é marcada pelo uso dos jogos como meio para o ensino e aprendizagem de técnicas esportivas [habilidades motoras] e também como preparação para o jogo esportivo propriamente dito [jogo pré-desportivo]. Baseados no pensamento de que, como criança, brincando o aluno aprende com mais liberdade, de uma forma mais agradável, sendo mais atrativa e menos monótona a prática esportiva.

Embora a espontaneidade e a liberdade de agir estejam presentes na fala dos sujeitos como prática para os alunos, pode-se perceber que o brincar e o jogar estão atrelados à modalidade esportiva que se deve ensinar. Não observamos, nas falas dos professores, o desenvolvimento do lúdico como conteúdo em si, como cultura e objeto de estudo de existência própria, isenta do esporte.

Para Moreira (1995a) o homem é um ser que brinca e isso é uma condição para se tornar completamente humano. O lúdico é parte da cultura do homem e a educação física escolar deve possibilitar o desenvolvimento dessa cultura corporal na escola, não só numa dimensão utilitarista como foi identificada em alguns depoimentos dos sujeitos de pesquisa. Os PCN da educação física para o ensino fundamental (Brasil, 1998), orientam que, entre as inúmeras possibilidades e necessidades da prática da educação física escolar, pode-se incluir, nesse contexto, motivos ligados à ludicidade, relacionadas ao lazer e ao divertimento. Essas práticas, diferentes das utilitaristas, têm caráter eminentemente subjetivo e simbólico, com o fim em si mesmas, sendo realizadas pelo prazer, pelo divertimento e pelo conhecimento.

Chegando ao final desse trabalho, retorno a seu início, num círculo hermenêutico, retomando a pergunta que inaugurou essa pesquisa: como é a prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande para o 6º e 7º anos? No decorrer de todo o processo de pesquisa da prática pedagógica em educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande, pude perceber o desvelar desse fenômeno, que se deu por meio das análises ideográfica e nomotética, da redução e hermenêutica, realizada por meio do percurso interpretativo, que envolveu meus pares teóricos, os depoimentos dos sujeitos e minha intencionalidade.

Embora o objetivo da fenomenologia não seja responder a perguntas com respostas definitivas, pois tudo que remete a algo acabado e definitivo, estático ou imutável se opõem às convicções fenomenológicas, lancei um olhar atento e busquei uma descrição sensível do fenômeno situado. Nessa perspectiva de pesquisa, pude observar que a prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande contempla a ludicidade, porém, essa presença, que fora observada em todos os depoimentos, se dá em dimensões diferentes entre os professores pesquisados.

Identificamos práticas em que o lúdico parece servir apenas como instrumento do ensino de uma modalidade de esporte e outras nas quais o divertimento, a despreocupação e o estímulo a uma prática prazerosa parece estar presente no fazer pedagógico. Em geral, o que percebi, no decorrer do processo, que a essa prática pedagógica estudada é submetida a uma diretriz esportivista e tecnicista, fundada numa tendência pedagógica hegemônica difundida na década de 1960 e 1970 do século passado e que ainda permeia muitos ambientes da educação física escolar atual. Porém, dentro das possibilidades pedagógicas existentes na sala de aula da educação física no Colégio Militar, a cultura lúdica é desenvolvida, mesmo de forma limitada, principalmente por meio de jogos relacionados ao esporte, como meio facilitado para o ensino e aprendizagem de técnicas esportivas [habilidades motoras] ou como preparação para o jogo esportivo propriamente dito, atividade pré-desportiva.

Encerrando esta etapa, destaco também o reconhecimento, por parte dos sujeitos da pesquisa, da íntima relação existente entre as culturas lúdica e da infância. Cultura lúdica que tem sido roubada da infância de muitas crianças da atualidade e que é tão importante para formação humana e vivência adulta. Destaco a necessidade de os profissionais ampliarem o seu pensar e o seu agir pedagógicos, com vistas a um compartilhar interdisciplinar. Numa perspectiva restritiva de atuação e conteúdo, impossível se torna avançar para uma integração verdadeira em Educação, pois segundo Fazenda (1994), interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma atitude de abertura do ser a novas práticas.

Espero que, com esta pesquisa, tenha chamado a atenção dos profissionais em Educação e principalmente os da área da Educação Física para a necessidade de se oferecer, aos nossos estudantes, uma prática pedagógica que contemple conhecer e viver culturas lúdicas. Por fim, espero, também, ter respondido a algumas questões e lançado muitas outras e que essas possam despertar novos olhares para novas pesquisas e práticas em educação física escolar.

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. **Fenomenologia e Ciências Humanas: psicologia, história e religião.** Organização e tradução Miguel Ahoud e Marina Massini. Bauru, São Paulo: EDUSP, 2004.

ALVES, R. **A gestação do Futuro.** Campinas: Papirus, 1986.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **História Social da Criança e da família.** 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BANDET, J.; SARAZANAS, R. **A criança e os brinquedos.** Trad. Maria Manoel Tinoco. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil.** Campinas, São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas a Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. (versão digital).

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços.** São Paulo: Cortez, 2000.

BOMTEMPO, E. (coord); HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T., **Psicologia do brinquedo.** Aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Estrela, 1986.

BRASIL, Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. Lex: **Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.** Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **La représentation de l'habitat dans Le jouet.** Paris: CODEJ, 1989.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CANTARINO FILHO, M. R. **A Educação Física no Estado Novo**: história e doutrina. Brasília; 1982. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 1982.

CARLOS NETO. Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In: GUEDES, M. da G. S. (Org.). **Aprendizagem motora**: problemas e contextos. Lisboa: MH, 2001. p. 78-96.

CASTELLANI FILHO L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 3.ed. Campinas: Papirus, 1988.

CHAUÍ, M. S. **Husserl**, vida e obra. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COMÊNIO, J. **Didática Magna**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1957.

CUNHA JUNIOR, C. F. F. O processo de Escolarização da Educação Física no Brasil: reflexões a partir do Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1881). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.30, p. 59-83, jun. 2008.

DARTIGUES, A. **O que é a Fenomenologia?** Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 9. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

DE GÁSPARI, J. C.; SCHWARTZ, G. M. O capital humano: investindo nas ações do brincar. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 7-20, 2002.

DEL PRIORE, M. **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979. 512 p.

FERREIRA NETO, C. A. **Motricidade e jogo na infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. 194 p.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Rumo ao universo ... do corpo. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos**: Educação Física 2. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 48-54.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3 ed. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Pré – escola e democratização de ensino**. In: Idéias. São Paulo: FDE, n.2, 1988.

_____. O brinquedo na educação. Considerações históricas. **Idéias**, O cotidiano da pré-escola. São Paulo, n.7, p. 39-45. 1990.

_____. **O jogo e a educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p. 7-14, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático**: pedagógica do esporte. 6. ed. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 2004.

MARCELLINO, N. C. Interesses físicos no lazer: o querer e o fazer. **Revista Brasileira de Ciência do Movimento**. V.04, n. 04, 1990a.

_____. **Pedagogia da Animação**. Campinas, SP: Papirus, 1990b.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. BARBOSA, F. S.; MARIANO, S. H. As cidades e o acesso aos espaços e equipamentos de lazer. **Impulso**, Piracicaba, v. 17, n. 44, p. 55-66, 2006.

MARTINS, J. Psicologia da Cognição. In: MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. S. B. (Org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984. p. 75-87.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes. 1989.

_____. **Estudos sobre o existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. **Ciências do homem e fenomenologia**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **Psicologia e Pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

MORAES, F. C. C. Sobre o corpo da criança na escola: um estudo de caso. **Revista Intermeio**. Campo Grande, MS, v.11, n. 22, p. 55-65, 2005.

MOREIRA, W. W. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Unicamp, 1995a.

_____. (Org). **Corpo Presente**. Campinas: Papirus, 1995b.

MOREIRA, W. W.; et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In MOREIRA, W. W. (org) **Século XXI: era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, W. W.; NÓBREGA, T. P. Fenomenologia, Educação Física, desporto e motricidade: convergências necessárias. **Cronos**. Natal-RN, v.9, n.2, p. 349-60, jul./dez. 2008.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOURA, C. A. R. **Crítica da Razão na Fenomenologia**. São Paulo: Edusp/Nova Stella, 1989.

_____. Husserl, Intencionalidade e Fenomenologia. **Revista Mente e Cérebro**. São Paulo, v. 5, p. 7-15, 2007 (Coleção Mente, Cérebro e filosofia).

MOYLES, J. R. **El juego en la educación infantil y primaria**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959.

RESENDE, H. G. Educação Física **na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica**. Tese de Livre-Docência. Rio de Janeiro: UGF, 1992.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. O discurso e o excesso de significação. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1976.

_____. **Interpretação e Ideologia**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

ROJAS, J. **Infância e Sociedade**. 10 anos de Estatuto: A construção da cidadania da criança e do adolescente. Campo Grande, MS, UFMS, 2001.

_____. **Livro de pano**: momentos de ludicidade construtiva nas práticas pedagógicas portuguesas. Aveiro: Universidade, 2004. CD-ROM.

_____. **Jogos, brinquedos e brincadeira**: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2007.

ROSA, S. S. **Brincar, conhecer e ensinar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie**. Porto Alegre: Paraula, 1994.

SANTIN, S. Educação Física e esportes no 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: PASSOS, S. (Org). **Educação Física e esportes na universidade**. Brasília: SEED/MEC, 1988, p. 51-75.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, D. et al. O legado educacional do século XIX. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1987.

_____. **Educação Física ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Educação Motricidade humana: um paradigma emergente**. Blumenau: Ed. Da Furb, 1995.

_____. **Epistemologia da motricidade humana. Lisboa**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

SILVA, M. R. O assalto à infância no mundo amargo da cana - de - açúcar : Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu? 2000. p. 369. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

SILVA, J. W. P.; NUNES, P. R. M. A cidade, a criança e o limite geográfico para os jogos e brincadeiras. **Licere**, Belo Horizonte, v.11, n.3, p. 1-15. dez. 2008.

TÁPIA, L. E. R. Método em fenomenologia. In: MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. S. B. (Org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984. p. 69-74.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VARELLA, A. M. R. S. **A comunicação interdisciplinar na educação**. São Paulo: Escuta, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Brincar na Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007.