

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UFSC/UNIPLAC

**O COTIDIANO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O
DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS: UM ESTUDO DE CASO**

SADI RICARDO DA SILVA BASTOS

FLORIANÓPOLIS

2001

SADI RICARDO DA SILVA BASTOS

**O COTIDIANO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O
DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS: UM ESTUDO DE CASO.**

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós Graduação em Educação-UFSC.
Convênio, para a obtenção do grau de
mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmem Sílvia
de Arruda Andaló

FLORIANÓPOLIS

2001



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

“O cotidiano das práticas de Educação Física escolar e o disciplinamento dos corpos: um estudo de caso”

**Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.**

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 20/07/2001

Dra. Carmem Silvia de Arruda Andaló - UFSC (Orientadora)

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva - UFSC (Examinadora)

Dr. Elenor Kunz - UFSC (Examinador)

Dra. Maria das Dores Daros - UFSC (Suplente)

J. A. F. de A. L.
Vânia B. M. da S.

E. Kunz

Bianchetti
Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC

S. R. da S. Bastos
Sadi Ricardo da Silva Bastos

Florianópolis, Santa Catarina julho de 2001.

**Aos profissionais de Educação Física e
aos acadêmicos e acadêmicas em
formação.**

AGRADECIMENTOS

À UNIPLAC, conveniada com a UFSC e demais Instituições de Ensino Superior envolvidas neste processo.

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, que me liberou das atividades, tornando viável este estudo.

A todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa: alunos, professoras e a escola da qual estão inseridos.

A orientadora desta pesquisa, professora doutora Carmem Silvia de Arruda Andaló, pelo apoio, atenção e amizade sempre presente no decorrer deste processo.

Em especial a professora Ana Márcia, por ter contribuído nos passos iniciais.

A todos os professores que fizeram parte desta caminhada.

A professora Isis, pelo incentivo e apoio técnico deste trabalho.

A companheira e professora Mara Rossi, incansável neste caminho..., ao Oliveira Fernandes Jr , sempre presente, à professora e colega Sônia Fernandes pelos diálogos teóricos e aos demais colegas que se fizeram presentes em momentos diferenciados.

Ao meu pai Saul, que sempre apostou na escola como uma possibilidade de uma vida melhor...

A Cristiane, querida esposa, que entre os desafios enfrentados nas minhas ausências junto aos nossos filhos, participou desta conquista.

Aos queridos filhos, Ricardo e Henrique, razão imensamente profunda de minha vida, um dos motivos por eu estar aqui.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	1
1. PRIMEIRA PARTE	6
1.1. OS PASSOS TRILHADOS ATÉ A PESQUISA	6
1.2. OBJETIVOS	11
2. SEGUNDA PARTE	12
2.1. CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS	12
2.2. O CORPO NAS SOCIEDADES SIMPLES	12
2.3. O CORPO NA SOCIEDADE MODERNA	16
2.4. A IGREJA, A ESCOLA E O CORPO	21
2.5. O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS	27
3. TERCEIRA PARTE	32
3.1. OS JOGOS, OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS	32
3.2. ALGUNAS APROXIMAÇÕES ACERCA DA ORIGEM DOS JOGOS, BRINCADEIRAS E DOS BRINQUEDOS	33
3.3. O JOGO E SUA CONTRIBUIÇÃO HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO	38
3.4. O ENTENDIMENTO DO JOGO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL	41
3.5. CARACTERIZANDO O JOGO, A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO ..	48
3.6. O DISCIPLINAMENTO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA ESCOLA	57

4. QUARTA PARTE	66
4.1. METODOLOGIA	66
4.2. A OPÇÃO PELO TIPO DE ABORDAGEM DA PESQUISA	67
4.3. IDENTIFICAÇÃO A CIDADE, O BAIRRO, A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	69
4.3.1. A Cidade	69
4.3.2. O Bairro	71
4.3.3. A Escola	73
4.4. OS SUSJEITOS DA PESQUISA.....	74
4.5. AS OBSERVAÇÕES	78
4.6. AS ENTREVISTAS.....	80
5. QUINTA PARTE	82
5.1. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	82
5.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
5.3. REVELANDO O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O OLHAR DA PROFESSORA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	84
5.4. O OLHAR DA PROFESSORA SOBRE AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS.....	90
5.5. O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.....	93
5.6. MECANISMOS DE RESISTÊNCIAS DAS CRIANÇAS	98
5.7. O INÍCIO, O RECREIO E O TÉRMINO DAS AULAS: UM MOMENTO SINGULAR PARA AS BRINCADEIRAS E JOGOS	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	114

RELAÇÃO DE ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	115
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	118

RESUMO

A presente pesquisa caracterizou-se por ser um estudo de caso que teve como objetivo geral, investigar o cotidiano das práticas pedagógicas de Educação Física em uma escola específica, nas séries iniciais no ensino fundamental (1º a 4º série), suas brincadeiras e jogos e sua relação com o disciplinamento dos corpos dos alunos, contribuindo para a reflexão e ressignificação destas práticas pedagógicas no tocante às brincadeiras e jogos realizados usualmente nestas séries com vistas à construção de sujeitos emancipados, capazes de vivenciar livremente as manifestações corpóreas. A pesquisa constituiu-se em cinco partes, sendo que a primeira procura situar o problema, descrevendo um pouco da trajetória do pesquisador, a segunda traz algumas reflexões sobre o disciplinamento dos corpos, na terceira estão colocadas abordagens referentes aos jogos, às brincadeiras e os brinquedos, na quarta é apresentada a metodologia do trabalho e na última as discussões e análise dos dados coletados. Por se tratar de um estudo de caso este trabalho não permite conclusões de caráter generalizador, entretanto, permite-se ousar fazer algumas considerações de caráter mais amplo sobre a temática. A docente investigada parece não estar inteirada de toda a discussão desenvolvida a respeito do caráter pedagógico que a Educação Física vem assumindo. Seu discurso oscila entre uma visão oriunda da psicomotricidade e uma perspectiva esportivista que prepara os alunos para as modalidades desportivas. Evidenciou-se o caráter disciplinador dos corpos das crianças que predominava em suas aulas, assim como o entendimento dos jogos e das brincadeiras enquanto um momento de descarga de energia acumulada em sala de aula pelas crianças. Tratando-se mais especificamente dos jogos e das brincadeiras, sugere-se que se dedique a estes a importância no sentido de resgatar não só o prazer, a espontaneidade e a ludicidade dos alunos, mas também de integrar à escola a sua cultura e seu meio, ou seja, resgatar o papel de sujeitos ativos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: disciplinamento dos corpos, brincadeiras, brinquedos e jogos, Educação Física Escolar.

ABSTRACT

The present research is a case study whose goal was to investigate the everyday pedagogical practices of the Physical Education, in the first grades (1 to 4) of a specific school, through the plays and games and their relation to the regulation of the students' bodies, in order to contribute for the reflection and resignification of these pedagogical practices as well as, for the construction of emancipated subjects who are able to live their bodily manifestation, freely. This work is divided into five parts. The first one poses the problem describing the trajectory of the researcher. The second one presents some reflections about the bodies' regulation. In the third part, the approaches concerning the games, plays and toys are presented. The methodology of the study is described on the fourth part and finally, in the fifth part, the collected data are analyzed and discussed. Since the present work is a case study, generalizing conclusions are not put on although some considerations about the theme are presented. The teacher who was investigated does not seem to be used to the discussions about the pedagogical role of the Physical Education. Her speech goes from a view based on the psychometricity to a sportive perspective which prepares the students for sportive modalities. The present study indicates the predominance of the aspect related to the bodies regulation and the teacher's understanding of the games and plays as the moment for the children to discharge the energy accumulated in the classroom. Taking into account more specifically the games and plays, it may be suggested that they are important not only to rescue the pleasure, the spontaneity and playfulness of the students, but also to integrate into the school, its culture and environment, that is to redeem the role of the students as active subjects in the learning-teaching process.

Regulation of the bodies, plays, toys and games, school Physical Education.

INTRODUÇÃO

As relações que se estabelecem na escola entre as brincadeiras, os jogos e a corporeidade da criança acontecem também no espaço das aulas de Educação Física. As contradições presentes nessas aulas têm despertado a constante atenção de muitos educadores.

O ser humano cotidianamente é marcado pelas diferenças, pela heterogeneidade e valores hierárquicos que refletem as imagens culturais de cada época. Tais imagens se constituem e são constituídas por sujeitos que fazem parte deste contexto que as constroem baseados nas informações, valores e conceitos oriundos do cotidiano dos mesmos.

Por seu caráter heterogêneo, o cotidiano do sujeito é cheio de contradições que incluem sua vida por completo. São essas características que permitem à escola e aos profissionais de Educação Física construir imagens das crianças que se apresentam a partir da presença corporal, em suas brincadeiras, conforme o contexto social em que estão inseridas.

Nas escolas, que quase diariamente reúnem expressivo número de indivíduos com o objetivo comum de aprender, é que se percebe as contradições, tal como o desprezo pelas vivências corporais em benefício dos saberes sistematizados. São colocados em segundo plano os saberes que as crianças trazem consigo, pois estas, ao chegarem à escola, vêm carregadas de experiências, atitudes, valores, hábitos e linguagens que refletem a cultura do meio em que vivem.

Nesta perspectiva de reconhecimento da singularidade dos corpos dos alunos, configurados a partir de seus movimentos, sentimentos e emoções é que se coloca a problemática desta pesquisa, que pretende investigar o cotidiano das práticas pedagógicas da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), no tocante a disciplinarização dos corpos das crianças e sua relação com as brincadeiras e jogos. O que se pretende investigar é se estas atividades estão comprometidas ou não com a construção de sujeitos singulares.

SANTIN (1987, p.26) ao referir-se à corporeidade, pondera: “o homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença”.

Baseado neste autor, concebe-se a corporeidade a partir da dimensão social do ser corpóreo, neste caso especificamente, das crianças, que transcende os movimentos mecânicos, muitas vezes restringindo seu poder de criar, levando-as à compreensão do gesto, da expressão, aspectos esses que as práticas de Educação Física deveriam tornar possíveis a partir das vivências corporais.

A opção foi feita por um quadro referencial que permita compreender a complexidade da corporeidade frente às diferentes maneiras em que se apresentam os jogos e as brincadeiras nas práticas de Educação Física, pois isso permitiria pensar a questão da corporeidade como uma construção singular e social, como modo essencial da existência do homem, seu fazer-se presente no mundo.

O que se pretende neste trabalho é buscar a expressividade da criança através das brincadeiras e jogos entendidos como construção cultural. Ancoro-me na afirmação de KISHIMOTO (1998, p. 11), quando afirma que a criança, suas brincadeiras e jogos se identificam desde o momento em que se conceba a criança como um ser que brinca, que é particularidade e se expressa pelo ato lúdico. A infância traz consigo as brincadeiras e jogos que se perpetuam e se renovam a cada geração.

A ludicidade que combina com a lógica do prazer, que é característica predominante nas brincadeiras e jogos das crianças, muitas vezes tem ficado subordinada a outras atividades no espaço das aulas de Educação Física, dificultando sua expressividade e espontaneidade.

Neste cenário de reflexões meus pensamentos convergem para uma grande interrogação: as práticas de Educação Física, que pela sua importância no contexto educacional como componente curricular e que poderiam estar priorizando a construção de sujeitos numa perspectiva emancipatória, não acabam restringindo muitas vezes as potencialidades criadoras dos mesmos? As práticas de Educação Física estão fundamentadas em quais concepções de corporeidade?

Pretendo alicerçar este estudo na questão do disciplinamento dos corpos, das brincadeiras e jogos, compreendidos como construção social e histórica, entrelaçados com os seguintes questionamentos:

- As práticas pedagógicas de Educação Física escolar se constituem como construções de vivências corporais comprometidas com a corporeidade considerando as subjetividades ou privilegiam o disciplinamento dos corpos ajustados aos interesses das camadas sociais econômica e socialmente dominantes?
- Os profissionais de Educação Física, através das brincadeiras e jogos, reafirmam a singularidade dos corpos ou supervalorizam as habilidades motoras, reforçando as relações de poder que são estabelecidas na dinâmica viva destas atividades?
- Como se dão as relações entre a competição e as brincadeiras na prática de Educação Física?
- Que artifícios os alunos utilizam durante as aulas de Educação Física que servem como mecanismos de resistência ao disciplinamento, à padronização e homogeneização de seus corpos, ao mesmo tempo em que deixam aflorar suas individualidades, sentimentos e preferências?
- Que tipo de brincadeiras e jogos são priorizados nas práticas de Educação Física?

Este estudo embasa-se na temática do cotidiano das práticas pedagógicas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, tentando analisar a disciplinarização dos corpos das crianças e sua relação entre as brincadeiras e jogos

como parte dessas práticas. Compreendo que este poderia ser um espaço privilegiado para a construção de uma corporeidade que potencializasse a singularidade, a sensibilidade, a inteligência, a criatividade, as emoções que constituem a unidade do ser corpóreo. Tudo isso entendendo que as brincadeiras, jogos e a corporeidade são elaboradas a partir da dimensão social do corpo, este dotado de movimentos e contradições.

O processo que inicio é de reflexão acerca das inquietações e interrogações que afetam os educadores preocupados com a melhoria da educação em geral e, particularmente, com o âmbito da Educação Física escolar. Refiro-me às inquietações e indagações acerca das relações de poder e autoritarismo que se fazem presentes na esfera escolar, das quais a Educação Física não está isenta.

Este trabalho está dividido em cinco partes:

A primeira procura situar o problema, descrevendo um pouco da trajetória do professor pesquisador na escolha da temática do trabalho.

A segunda parte traz algumas reflexões sobre o disciplinamento dos corpos a partir de algumas obras clássicas de FOUCAULT entre outros, com o objetivo de apontar historicamente como o corpo foi entendido nas diversas épocas, desde a sociedade denominada "primitiva", passando pela sociedade moderna até a fase contemporânea. Tento ainda neste capítulo, mostrar como a construção de corpos submissos, úteis e obedientes estiveram relacionados com o mundo do trabalho, com a legitimação do poder e sua relação com o contexto social, político, econômico, ideológico e religioso que, de uma forma ou de outra, influenciaram e influenciam o fazer pedagógico no espaço da escola e por conseqüência da Educação Física.

Na terceira parte estão colocadas questões referentes aos jogos, às brincadeiras e os brinquedos em várias abordagens, desde os conceitos desenvolvidos por diversos pensadores até suas finalidades nas aulas de Educação Física.

Na quarta parte é apresentada a metodologia do trabalho, procurando deixar clara a escolha pelo tipo de abordagem, os procedimentos metodológicos e uma breve descrição do lugar de onde falam os sujeitos envolvidos na pesquisa, caracterizando a cidade, o bairro e a escola, além dos instrumentos de coleta dos dados.

Na última parte serão apresentadas as discussões e a análise dos dados coletados, numa tentativa de contribuir para o avanço dos estudos na área da Educação Física escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Em seguida encontram-se as considerações finais que sugerem possibilidades de outros estudos capazes de aprofundar as interpretações acerca desta temática.

1. PRIMEIRA PARTE

1.1. OS PASSOS TRILHADOS ATÉ A PESQUISA

A opção em trabalhar com esta problemática não se deu aleatoriamente, mas é proveniente da tentativa de buscar respostas aos questionamentos apontados acima, ao longo dos anos da experiência como profissional da área de Educação Física.

Na década de 80, na cidade de Lages, SC, iniciei minha formação enquanto professor, o que ocorreu num curso de 2º Grau (hoje ensino médio) de dois anos, que "habilitava" para o exercício da docência em nível de 1ª a 4ª série na especificidade da Educação Física, ou seja, eu me "preparava" para atuar como professor de Educação Física somente no chamado curso primário. É importante ressaltar que as aulas de Educação Física neste nível tinham uma carga horária de três aulas semanais e mais três aulas de recreação, também semanais.

O enfoque dado nestas aulas, era de instrumentalizar os alunos - futuros professores - com técnicas/fundamentos das modalidades desportivas como atletismo, handebol, basquetebol e voleibol, distribuídas bimestralmente. Em se tratando da recreação, o objetivo não era diferente, ou seja, esta disciplina era pautada no "ensinamento" de brincadeiras e jogos caracterizados numa estrutura de aula que correspondia a três partes distintas, quais sejam; 1ª parte da aula, denominada aquecimento, consistia em trabalhar com jogos ativos cuja finalidade era preparar o corpo para a parte seguinte da aula. A 2ª parte, chamada de parte principal, era o momento das atividades moderadas, onde deveria ocorrer o

desenvolvimento da aula em si, e a 3ª era chamada de volta à calma, onde deveriam ser priorizadas atividades que "acalmassem" as crianças para o retorno à sala de aula.

Embora este curso permitisse atuar como profissional isto não se deu de imediato, pois além de não ter vaga nas escolas da cidade e região, era meu objetivo continuar a formação em nível de curso superior, o que veio ocorrer no ano seguinte, em outra cidade de Santa Catarina.

Durante os semestres do curso superior, tive nas disciplinas específicas (atletismo, ginástica, vôlei, handebol, futebol, basquete, etc), uma relativa facilidade de entendimento, visto que parecia ser uma continuidade (por vezes repetição) dos assuntos trabalhados em nível de ensino médio, onde ficava clara a instrumentalização dos acadêmicos para as técnicas desportivas, que eram tidas como sendo o único conteúdo possível das aulas. Não se percebia durante a graduação a existência de outras disciplinas (a não ser a recreação) que se preocupasse com o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Restava então, a aplicação das práticas desportivas nestas séries, visto que a disciplina de recreação abordava as brincadeiras e jogos de maneira desprovida de fundamentação teórica mais consistente, ou seja, a disciplina permitia a aplicação de seus conteúdos nas séries iniciais somente com o sentido da transmissão.

É importante salientar que justamente na década de 80, a Educação Física brasileira começava a ter outros direcionamentos, no sentido de uma maior reflexão a respeito de seus conteúdos e, principalmente, a forma com que estes eram trabalhados no espaço escolar. Tais reflexões e seus autores, como, por exemplo, MEDINA (1995 - 1987) e FREIRE¹ (1993 - 1989) em momento algum foram utilizados como referência teórica para problematizar a Educação Física, possibilitando um agir pedagógico mais comprometido.

¹ Estes autores a partir das obras O Brasileiro e Seu Corpo, Educação Física Cuida do Corpo e...Mente..., e Educação Física de Corpo Inteiro, respectivamente, começam a promover discussões sobre a Educação Física Escolar brasileira refletindo sobre o paradigma da aptidão física e prática desportiva que até então norteavam as práticas pedagógicas desta área do conhecimento.

A limitação dos conteúdos das disciplinas era amenizada com a consulta a livros que descreviam e ilustravam outras brincadeiras, jogos e técnicas que podiam ser colocadas em prática na escola.

Os "saberes" recebidos na graduação constituíram a base para o agir pedagógico, isto é, para o exercício profissional que se iniciou reproduzindo minha prática vivenciada enquanto aluno.

Após realizar concurso público para o magistério estadual, ainda durante o curso superior (iniciando o 4º semestre), assumi uma vaga numa Escola Reunida, caracterizada por possuir somente as séries iniciais do ensino fundamental e funcionar em dois turnos com turmas e séries distintas.

Ao iniciar as atividades profissionais na referida escola, a pessoa que era responsável pela direção me comunicou que existia nesta escola uma "classe especial" freqüentada por crianças com dificuldades de aprendizagem e que precisavam de atividades diferenciadas nas aulas de Educação Física. Estas deveriam ser prioritariamente voltadas a psicomotricidade, de modo a auxiliar o retorno destes alunos às turmas chamadas de "normais".

Por não ter clareza sobre o assunto sente-se necessidade de buscar junto à biblioteca da Universidade referenciais bibliográficos que norteassem o possível trabalho com aquelas crianças. Muitas sugestões, a partir dos livros, eram colocadas sobre o trabalho com sucata, sob a forma de contestes.

As referidas atividades se davam de maneira que fosse possível perceber "o avanço" da criança em relação ao sucesso de seu desempenho, pois tinham esta finalidade. Hoje, no entanto, é possível relacionar este tipo de aula com uma ação de disciplinamento dos corpos daquelas crianças, uma vez que eram submetidas às atividades impostas, desconsiderando-se suas vontades, desejos, poder de criação, sentimentos, linguagem, emoções, enfim, as manifestações corporais que estavam envolvidas naquele processo "educativo".

Esta situação também tinha outros agravantes como a própria avaliação onde, por determinação da responsável pela direção, os alunos das "turmas

normais" deveriam ter notas mais altas do que os alunos da classe especial. Esses, por serem alunos "especiais", poderiam ter notas compatíveis com suas dificuldades de aprendizagem, ou seja, suas notas teriam que ser abaixo de cinco para justificar a presença nesta turma. Isso, em se tratando da Educação Física, no entanto, não correspondia àquilo que os alunos realizavam efetivamente, levando em consideração que as atividades a eles propostas eram realizadas satisfatoriamente.

O tempo de trabalho nesta escola aconteceu durante três anos, quando solicitei remoção para a cidade onde trabalho atualmente, onde passei a exercer minhas atividades profissionais em uma escola que conta com turmas desde o pré-escolar até o 2º grau (educação infantil e ensino médio). Nesta outra instituição, já tendo concluído curso superior, deparei-me com uma proposta de ensino de Educação Física que contemplava uma diferenciação entre os conteúdos ministrados de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, isto é, às crianças das séries iniciais eram ministradas aulas essencialmente recreativas e aos alunos das demais séries do ensino fundamental, o conteúdo se restringia às práticas esportivas. Em decorrência desta situação, as aulas de Educação Física de 1ª a 4ª série se tornavam uma espécie de "preparação" para o bom desempenho técnico nos conteúdos envolvidos de 5ª a 8ª série.

É importante considerar que a postura autoritária de algumas práticas pedagógicas, assim como as brincadeiras e jogos didatizados em nome do aperfeiçoamento das habilidades motoras, ainda hoje se fazem presentes no cotidiano das práticas pedagógicas de Educação Física. Desta maneira, continuam a contribuir para o disciplinamento dos corpos e mascaram sua submissão, enaltecendo o saber intelectual.

Nesta perspectiva de fragmentação do ser corpóreo se coloca a grande questão: aos interesses de quem ou do que a Educação Física escolar serve? Embora este não seja o foco principal deste estudo, não é possível refletir sobre as práticas pedagógicas existentes, sem levar em consideração tal questionamento, desde que se conceba a escola e, por conseqüência, as aulas de Educação Física, como espaços que não são neutros, nem estão isolados de um contexto social mais amplo.

A escola é uma instituição que influencia e é influenciada por este contexto numa relação dialética e que tem ou deveria ter o compromisso com a formação cultural e científica para todos, além de uma formação profissional e cidadã que possibilite uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações, inclusive com a cultura cotidiana.

No sentido do comprometimento com a formação dos alunos como sujeitos autônomos e críticos é que as práticas de Educação Física deveriam convergir, numa relação que superasse os mecanismos de opressão. Esses se refletem em posturas disciplinadoras verdadeiramente castradoras das vontades e desejos das crianças, constituindo-se no sufocamento da espontaneidade.

Torna-se, então, necessária à reflexão sobre as atividades principalmente, os jogos e brincadeiras que são práticas usuais na Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, que são propostos (ou às vezes impostos), de modo a promoverem nas crianças a criatividade, a curiosidade, o interesse pela descoberta e o gosto pela pergunta. Nesta perspectiva, é importante fugir daquelas brincadeiras e jogos que pouco ou nada têm a ver com o real interesse e as necessidades lúdicas dos alunos.

Refiro-me àquelas brincadeiras e jogos cujo objetivo único parece ser o aperfeiçoamento das habilidades motoras, herança das tendências tecnicista e pedagógica² que influenciaram fortemente a Educação Física escolar no Brasil. Ocorre freqüentemente uma insistência em práticas desportivas como o futebol, voleibol e basquetebol, que muitas vezes são utilizados com materiais inadequados para crianças pequenas, e que acabam até mesmo por desconsiderar as limitações físicas próprias da idade. Incidem também sobre a reprodução de regras e comportamentos típicos do esporte de rendimento de alto nível, que neste contexto muito pouco contribuem para a diversificação de movimentos e para desenvolver o poder criador dos alunos.

² Para melhores esclarecimentos a respeito das tendências que influenciaram a Educação Física no Brasil, ver Paulo Ghiraldelli Júnior na sua obra "Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira", São Paulo: Loyola, 1992.

Não pretendo me colocar radicalmente contra este tipo de atividade para as crianças, mas chamo a atenção para a rigurosidade dos movimentos técnicos dessas modalidades, que levam muitas vezes ao disciplinamento dos corpos no sentido da execução de movimentos mecânicos e repetitivos. Além disso, é preciso estar alerta à própria alienação que o esporte, trabalhado de maneira descomprometida com a formação do cidadão emancipado, pode provocar.

Diante de tais constatações, que não podem ser tomadas como regra geral, sobre a finalidade das brincadeiras e jogos que são ministrados na particularidade das aulas de Educação Física, é que se coloca a importância da temática que conduz a uma reflexão e investigação do cotidiano das práticas pedagógicas nesta área. O foco principal refere-se às ações de disciplinamento dos corpos dos sujeitos que estão implícitas nestas práticas, como possibilidade de contribuir na resignificação das atividades ministradas às crianças pequenas.

É importante trabalhar no sentido de considerar as vivências corporais dos alunos, ou seja, que eles sejam protagonistas de suas aulas, de sua infância e não atores figurantes nesta dinâmica.

1.2. OBJETIVOS

- Este estudo tem por objetivos: Investigar o cotidiano das práticas pedagógicas de Educação Física em uma escola específica nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), suas brincadeiras e jogos e sua relação com a disciplinarização dos alunos.
- Contribuir para a reflexão e resignificação das práticas pedagógicas no tocante às brincadeiras e jogos realizados usualmente nas séries iniciais do ensino fundamental com vistas à construção de sujeitos emancipados, capazes de vivenciar livremente as manifestações corpóreas.
- Perceber como os profissionais da área de Educação Física interagem com as manifestações corporais das crianças durante suas aulas.

2. SEGUNDA PARTE

2.1. CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS

Em qualquer sociedade, sempre estiveram presentes as diferentes maneiras do homem viver sua corporeidade. Regulamentos, limitações, proibições, comportamentos, não são universais e constantes, mas são construções sociais constituídas dentro de processos históricos e culturais específicos e diferenciados.

O homem vive em um determinado contexto social com o qual, numa relação dinâmica, interage modificando-o. Num mesmo movimento é modificado pela sua ação nesta realidade, o que lhe permite a construção de diferentes concepções a respeito de seu corpo, ligadas a condicionamentos sociais e culturais.

2.2. O CORPO NAS SOCIEDADES SIMPLES

Nas sociedades mais simples apesar do homem viver em harmonia com a natureza, estava preso às limitações e proibições relativas à sua própria sobrevivência. A dependência deste homem no seu contato com a natureza lhe impingiu movimentos, gestos e atitudes necessários para se apoderar da caça ou até mesmo ter êxito na fuga de seus inimigos.

Segundo GONÇALVES (1994), nessas sociedades as ações do homem estavam ligadas diretamente ao passar natural do tempo, às estações do ano, ao crescimento das plantas e ao ritmo de reprodução dos animais. Sua sobrevivência

dependia da agilidade e destreza dos movimentos, de sua rapidez de reação e da acuidade de seus sentidos.

Vivendo neste ambiente de hostilidade natural, onde os homens precisavam lutar com animais e com outros homens para garantir a própria vida, é que os mesmos foram desenvolvendo potencialidades perceptivas, habilidades físicas, assim como as funções mentais. Seu cotidiano era uma constante prática de atividades corporais, pois fazia longas caminhadas em busca de alimentos, realizava corridas para capturar e transportar a caça, executava saltos sobre os troncos, valas e precipícios, buscava o fruto em altas árvores e arremessava contra inimigos ferozes. Tudo isto contribuía para manter seu vigor físico e um excelente desenvolvimento muscular. De acordo com MARINHO (1980, p.29), "um dia vivido pelo homem primitivo correspondia a uma longa e intensa prática de atividades físicas".

Numa época onde "a lei do mais forte" prevalecia, o homem, no contato com a natureza através de suas atividades práticas e cotidianas, foram levados a considerar a importância de outros seres humanos, uma vez que agindo coletivamente podia lograr maior êxito. Neste sentido de coletividade, os seres humanos foram despertando para a necessidade de produzir equipamentos de luta, como por exemplo, a lança, a machadinha, a faca e a fisga para a pesca, que melhoravam e determinavam suas condições de sobrevivência e de trabalho. A confecção destes instrumentos se constituiu em determinante histórico do processo de evolução da vida social que, na tentativa de domínio da natureza, acabava por transformar-se.

No entanto, a vida destes homens tomou novos rumos, pois conforme modificavam seu modo de vida, criaram-se outras necessidades que os obrigavam a mudar suas práticas, como por exemplo, a certeza de abater o animal ao primeiro arremesso, lhes dava segurança. Impõe-se então, a necessidade de treinar este movimento (arremesso), atirando repetidas vezes contra um alvo fixo para adquirir a precisão indispensável ao sucesso de sua luta.

Diante destas medidas, os homens evoluíram de seu aspecto natural, onde estes se ajustavam à natureza, para o aspecto utilitário que, de acordo com MARINHO (1980), consistia em aprimorar movimentos e gestos até então usados de maneira pouco precisa.

Deste modo, o corpo precisava adequar seus comportamentos e movimentos. Treiná-los, exigia uma certa organização, de modo a que fosse de maior precisão. Assim tinham mais sucesso no suprimento de suas necessidades vitais como a fome e a sede.

Embora nestas sociedades os homens parecessem não seguir padrões determinados hierarquicamente estavam subjugados às leis da natureza, que de certa maneira, os obrigava ao controle de seus movimentos corporais, ancorado no princípio da eficiência dos mesmos. No entanto, esta organização individual e coletiva ainda não estava vinculada aos ideais de dominação e controle, já que os homens deste tempo histórico estavam mais preocupados em assegurar sua própria sobrevivência.

Os homens nesta sociedade, também viviam em tribos onde trabalhavam apenas para produzir os bens necessários à sua sobrevivência, ou seja, plantavam, pescavam, caçavam, cuidavam das moradias, produziam utensílios, etc., de acordo com suas necessidades. A partir deste tipo de organização coletiva, outras formas de trabalho se configuram, uma vez que "a direção do trabalho separou-se do próprio trabalho, surgindo a discriminação entre os administradores e os executores" (ANDALÓ, s.d, p.5).

Este processo se deu na medida em que o homem passou a utilizar o potencial intelectual e agir, não mais com a pureza das emoções, que até então o ligavam à relação com a natureza, mas uniu-se em grupos de poder e articuladamente apropriou-se das terras, em detrimento de outros grupos menos organizados que contavam apenas com sua capacidade de trabalho corporal.

Resumidamente, esta sociedade em transição, através da divisão do trabalho e paralelamente ao surgimento da técnica, que aperfeiçoando os

instrumentos de trabalho, levou os homens a produzir mais que o necessário ao seu consumo, contribuiu para a formação de extratos sociais.

Com o aparecimento da técnica de atividades especializadas, as relações humanas começam a se tornar complexas, e os povos, que antes viviam em tribos, numa comunidade coletiva e igualitária, passaram a se dividir, marcando o início das camadas sociais.

Desta forma, o trabalho assume outro valor e as diferenças de fortuna começam a aparecer. Os prisioneiros de guerra passaram a ser requisitados para se tornarem escravos e este tipo de trabalho contribuiu para aumentar ainda mais o excedente de produtos. Nesta perspectiva, "... a propriedade antes comum da tribo se privatiza" (ANDALÓ, s.d, p. 6), ou seja, possuidora dos produtos, as famílias que tinham posses, passaram também a ser possuidoras de homens, ocorrendo uma apropriação do excedente econômico por uma minoria de indivíduos e a exploração assume a forma de dominação.

Neste processo gradativo da nova organização social, faltava apenas uma instituição que defendesse a nova forma privada de conquistar riquezas, que legitimasse e perpetuasse a configuração da divisão de camadas sociais e o direito da classe proprietária de explorar e dominar aqueles que pouco possuíam. Nasce desta maneira, o Estado.

O Estado se constituiu uma instituição reguladora da vida social dos povos e, conseqüentemente, passou a regular os corpos dos trabalhadores através de um sistema de submissão e dominação que cada vez mais impulsionava o modelo de produção para as relações comerciais.

Este modelo econômico que se ancorava fortemente no trabalho escravo aos poucos foi substituído, dando origem ao sistema feudal. A corporeidade humana estava ligada ao mundo do trabalho, que era circunscrita por um sistema de relações orientado para subsistência, ou seja, "uma economia para viver e sobreviver" (GONÇALVES, 1994). Assim, o corpo era submetido ao trabalho, embora os homens ainda estivessem voltados para a satisfação de suas necessidades básicas.

Como o homem da sociedade feudal vivia num sistema de trocas, o sistema contratual típico da sociedade capitalista, não estava ainda presente com toda sua força no mundo do trabalho, o que garantia uma certa “despreocupação” com a vida ritmada e mecanizada advinda do trabalho industrial. Pode-se dizer que o homem no sistema feudal fazia parte de um “sistema de relações fundado em um princípio de unidade entre trabalho, domínio e prazer” (GONÇALVES, 1994, p. 19).

O corpo nesta ótica era percebido por sua funcionalidade no sistema de produção coletiva de sua subsistência, estando em permanente contato com a natureza, o que permitia uma relação harmônica entre o trabalho e o lazer, que possibilitava as vivências corporais através das brincadeiras e jogos com seus pais, irmãos, que ocorriam muitas vezes neste mesmo ambiente.

2.3. O CORPO NA SOCIEDADE MODERNA

Grandes transformações no curso da história aconteceram por volta dos séculos XVI e XVII. Elas refletiam diferentes maneiras de explicar o mundo e a construção do saber humano, questionando velhos paradigmas filosóficos da época medieval, que tiveram forte influência na forma de conceber o corpo como unidade inteligível e sensível inserida no mundo. Trata-se do período que os historiadores chamam das grandes revoluções científicas, isto é, a Idade Moderna.

Os filósofos medievais eram considerados os únicos conhecedores da verdade. Utilizavam o método dedutivo para explicar o mundo em suas causas últimas, apoiando-se no pensamento lógico-racional em consonância com as crenças mítico-religiosas. Diferenciavam-se das idéias vulgares, o que lhes impingia um certo prestígio do ponto de vista do saber. Nesta época havia predomínio da visão religiosa cristã, ou seja, estava posto o poder da Igreja.

A filosofia era considerada uma ciência que explicava todas as coisas a partir de uma visão única, seqüencial, linear, homogênea e inquestionável, já que explicava o mundo a partir de princípios universais e evidentes.

Neste sentido, a respeito da supremacia dos filósofos medievais acerca do saber, SANTIN (1987, p.11), afirma: "a filosofia era um termo genérico para designar, mais do que uma ciência, o conjunto global de todo conhecimento racional, e para garantir o único método ou a única maneira de produzir o conhecimento humano verdadeiro e válido".

Esta maneira de explicar o mundo e o saber que arrogava à filosofia ser a única depositária, foi questionada pelas idéias revolucionárias científicas que buscavam a explicação das verdades, rejeitando a idéia da abstração e se apoiando na concreticidade dos fatos. Constrói-se então, o sujeito epistêmico, preocupado em conhecer e explicar o mundo concreto a partir de métodos experimentais, comprobatórios, verificáveis e demonstráveis. Desenvolve-se a mentalidade crítica, aparece o cientista que rejeita o poder autoritário da Igreja e da filosofia medieval. O conhecimento se problematiza, exige-se a exposição de argumentos de maneira clara e "precisa".

Sobre este movimento na história, SCHWENGBER (1997, p.48), expressa que a primeira compreensão de corpo na era moderna, "consiste em uma tentativa de libertá-lo das influências teológicas". A segunda vincula o corpo às questões epistemológicas, isto é, "a passagem do corpo-pecado para o corpo-máquina caracterizando o discurso da modernidade".

A cisão entre a verdade dos filósofos da antigüidade grega e as verdades dos cientistas da era moderna se deu quando o homem começou a se preocupar com o universo físico e com a visão teocêntrica medieval, que tinha Deus como base explicativa de suas verdades, e passou a problematizar sua própria realidade como ser que se faz presente no mundo.

O homem moderno percebe-se capaz de construir seu próprio mundo, seus conhecimentos e explicações que precisam ser objetivas e mensuráveis, ancorados no exercício da racionalidade. Para ele já não bastava a certeza da filosofia medieval, que entendia o conhecimento como verdadeiro, objetivo e de caráter universal, o saber na modernidade se fundamentava na possibilidade e na capacidade de conhecer e dominar a natureza.

Na Idade Moderna, vários pensadores como Galileu, Descartes, Newton e tantos outros, através de métodos científicos, portanto, mensuráveis e quantificáveis, procuraram explicar de maneira demonstrável e objetiva, que o universo, o mundo físico correspondia a uma lógica racional em seu funcionamento. Galileu se valeu da física para explicar os fenômenos e a própria natureza, através da matemática e da geometria. Para SANTIN (1987, p.18), "Galileu traçou o paradigma lógico-matemático-geométrico para ler o livro da natureza".

DESCARTES entende que a razão matemático-geométrica explica as relações mecânicas entre o homem e o universo físico. Nesta idéia, insere o eu pensante, a consciência do eu. Este pensamento que elege a mente como parte principal do corpo desconsidera as sensações, as emoções, os sentimentos do homem e o coloca numa perspectiva de "homem máquina". Ele não pensava na possibilidade de uma união do corpo e da alma, mas, "somente ao espírito, e não ao composto de espírito e corpo, é que compete conhecer a verdade das coisas". (ARANHA, citado por SCHWENGBER, 1997, p.49).

Neste olhar, que fragmenta o corpo, DESCARTES não valorizava as experiências corporais, pois a subjetividade humana pode enganar a lógica da razão e o homem racional precisa de idéias lúcidas e claras. Portanto, o princípio que prevalece no pensamento cartesiano é a certeza da racionalidade onde o corpo e alma são partes distintas.

Sobre as transformações da modernidade, declara SANTIN (1987, p.14),

O homem talvez surpreendido pela velocidade com que os fatos aconteceram, não teve tempo para decidir sobre seu futuro. Não teve espaço para escolher seu projeto, pois a ciência moderna trazia em seu bojo também o projeto para o homem do futuro. Na sua própria instauração, a ciência instaura a proposta da construção do conhecimento verdadeiro juntamente com a nova proposta do que deve ser o homem. A exemplo do que pretendia a filosofia, a ciência se coloca como único caminho para se chegar a verdade.

Neste contexto histórico, a atitude humana de domínio da natureza através da ciência, trouxe consigo uma atitude de poder e controle do próprio corpo, baseada no princípio da separação de outros saberes científicos. Assim se constituíram as diversas ciências desvinculadas da onipotência da filosofia, aparecendo a biologia, a física, a matemática, a anatomia, etc., que dividiram o

corpo em partes. Tentavam entender seu funcionamento na totalidade, a partir de métodos que superassem as incertezas e lhes possibilitassem maior conhecimento.

Percebe-se, então, que na visão moderna o homem é destituído de seu corpo na perspectiva de unicidade. E isso se dá na medida em que a mente, o conhecimento intelectual passa a ser o centro e o suporte de toda ação humana. Este pensamento racional que caracterizou a era moderna trouxe consigo outros aspectos que influenciaram o contexto social mais amplo, como por exemplo, o mundo do trabalho, onde se coloca novamente a questão do trabalho intelectual x trabalho manual na sociedade capitalista.

Neste sentido, coloca SANTIN (1993, p.55), que talvez seja:

Interessante observar que o pensamento lógico-racional não tenha compromisso inocente com a busca da verdade, como se pensa; ele se constituiu no fundamento e na justificação de uma ordem social, onde a inteligência, ou a mente, era o valor supremo. Nessa ordem social, o homem dotado do saber intelectual é o que se torna o verdadeiro homem e, por decorrência, deveria também exercer o poder. Tudo ficou estabelecido a partir daquilo que posteriormente chamou-se de verdade científica. O saber construído pelo corpo não merece confiança. Os sentidos e as sensibilidades são enganadores.

O autor chama atenção para a intencionalidade do agir e do pensar humano, ao mesmo tempo em que coloca o perigo que a subjetividade pode trazer para o sujeito cognoscente.

A sociedade capitalista, se beneficiando desse saber científico legitimado por critérios inquestionáveis, reforçou através da fragmentação do corpo seus propósitos de controle social. Este proveito se deu em diferentes setores, como a indústria e principalmente a escola, onde até os dias de hoje é perceptível a hierarquização do saber.

De um lado, as revoluções científicas da era moderna contribuíram para o esfacelamento do corpo, separando-o em partes distintas para ser estudado sob a ótica de outros saberes científicos (biologia, anatomia, fisiologia, etc.). Reafirmavam dessa forma, a visão dualista de corpo (corpo e alma), herança platônico-aristotélica dos filósofos da antiguidade grega. Por outro lado, não se pode negar a contribuição desses saberes para o conhecimento do funcionamento interno do corpo humano,

pois, a partir desse conhecimento, foi possível perceber que o ser corpóreo não é constituído somente por ossos, músculos e reações fisiológicas. Possui também sua singularidade enquanto ser sensível, que carrega consigo a subjetividade. Essa subjetividade é construída na interação com outros sujeitos, porque o homem é um ser social por excelência.

Isso não quer dizer que a sociedade capitalista, que se desenvolveu concomitantemente com as revoluções científicas, não tenha se beneficiado dessa perspectiva mecanicista de homem, acentuando a hierarquização do mundo do trabalho (trabalho intelectual x trabalho braçal) e, desembocando num processo de disciplinamento dos corpos que se submetiam à geração do capital.

A situação da divisão do mundo do trabalho também teve seu agravamento a partir da hierarquia econômica e social que se traduzia no acesso ao saber, ao conhecer, já que para os filhos dos nobres existiam os colégios, os seminários com seus saberes diferenciados que eram coordenados pelos jesuítas. Para os filhos dos camponeses restava apenas o conhecimento socializado por conta do convívio familiar e do meio ao qual estavam inseridos. Não tinham acesso aos saberes sistematizados dos filhos dos ricos, porque a “educação” sistematizada era “direito” quase que herdado das crianças das camadas sociais altas.

Não pretendo dizer com isso que os conhecimentos elaborados no cotidiano das camadas de baixa renda, os conhecimentos populares não sejam importantes e significativos. Apenas estou reconhecendo que naquele momento histórico, de franco crescimento da indústria, este tipo de conhecimento não era importante no mundo do trabalho.

Neste processo de crescimento industrial, a desvalorização do corpo contraria o entendimento do mesmo numa perspectiva de unicidade. Historicamente se percebe seu agravamento desde a Idade Moderna até a sociedade contemporânea, onde as questões relacionadas à corporeidade humana não encontram sua importância, a não ser quando é perceptível a oportunidade de aumentar o lucro ou o próprio ingresso profissional no mercado de trabalho.

Sobre a Era Moderna, pode-se concluir que neste período histórico se fomentou a secundarização da subjetividade do corpo humano e o enaltecimento da mente. Fortaleceu-se a dualidade corpo-mente que até hoje mostra seus efeitos em várias áreas do conhecimento, inclusive na Educação Física.

2.4. A IGREJA, A ESCOLA E O CORPO

Em cada época estiveram presentes com mais ou menos relevância diferentes concepções de corpo. Pode-se perceber tal fato quando os moralistas e os homens da Igreja do Renascimento, no momento em que se dá o início da configuração dos estados administrativos modernos, colocam em prática uma série de táticas com o objetivo de que a Igreja possa continuar conservando e aumentando seu prestígio e poderes.

Segundo VARELA & ALVAREZ-URIA (1992, p.70), “as táticas aplicadas vão ser diversificadas e compreenderão desde a manipulação sutil e individualizada das almas, até as pregações e os gestos massivos e públicos para extensão e intensificação da fé [...]”.

Fica claro, a partir deste entendimento, a dualidade corpo e alma colocada pela Igreja, que impõe ao corpo uma condição de submissão em favor da alma. Atualmente, outras táticas são usadas pela Igreja, como por exemplo, as músicas cantadas e coreografadas por padres e freiras, que são freqüentemente veiculadas pela televisão, como estratégia de inculcação de divisões dos corpos que devem ser obedientes e estar voltados para intensificação da fé. Novamente é possível observar a submissão da corporeidade aos desígnios sagrados.

Na luta pelo poder através da disciplinarização dos corpos, os homens da Igreja percebem nas práticas educativas uma maneira viável para conseguir seu intuito, isto é, adeptos para suas convicções religiosas, sejam elas católicas ou protestantes. Entendiam que a religião era uma das chaves da modernidade e, para tanto, deviam começar pelas crianças já que estas eram portadoras de fragilidade biológica e estavam pouco socializadas. Isso lhes colocava numa situação de alvos

fáceis da inculcação dos valores religiosos, o que obviamente era de interesse tanto de católicos como de protestantes.

De acordo com o que dizem VARELA & ALVAREZ-URIA (1992), de um lado estão os reformadores católicos (entre outros os jesuítas), ambicionando posições elevadas junto aos monarcas que instituíram colégios para educação das classes abastadas. Por outro lado, para os filhos dos pobres restavam as instituições de caridade e beneficentes, onde deveriam ser recolhidos e doutrinados. Os moralistas, ao elaborar programas educativos, elegeram a educação como importante mecanismo que contribuiria para legitimação da sociedade de classes, o que teve como consequência programas educativos diferenciados.

É importante ressaltar que neste momento, não era clara a diferença entre infância e juventude. A partir dos estudos ARIÈS (1981), relatam VARELA & ALVAREZ-URIA (1992, p.74),

Na idade média não existia uma percepção realista e sentimental da infância: a 'criança' desde que era capaz de valer-se por si mesmo integrava-se na comunidade que participava na medida em que suas forças o permitiam, de suas penalidades e alegria. Ariès (...), comprova que durante todo o século XVI a categoria de idade privilegiada é a juventude, período amplo e de limites imprecisos [...].

Somente a partir do século XVIII é que se começa a diferenciar uma primeira infância, na qual os filhos das classes distinguidas eram "paparicados", enquanto os filhos das classes pobres saíam da infância quando conseguiam ser independentes. Isso dá um caráter amplo e impreciso em relação ao que se pode chamar de infância.

Até a entrada do século XIX, as diferenças entre meninos e meninas de classes diferentes também se configuram no tipo de indumentária que usavam. Os meninos nobres ou burgueses usavam roupas diferentes das de seus pais, enquanto os filhos de artesãos e camponeses usavam roupas iguais às dos adultos.

De fato, o que se percebe neste relato é que tanto os homens da Igreja quanto os moralistas, lançaram mãos de dispositivos que permitiam uma regulação dos corpos das crianças e jovens, de modo que naturalizavam as diferenças sociais,

legitimando as relações de poder. Utilizaram-se de práticas educativas de um modo geral, promovendo a dominação e submissão dos corpos.

Neste sentido, a disciplinarização da corporeidade esteve ligada aos seus propósitos de legitimação do poder, pois conforme SANTIN (1993, p.64), "a corporeidade disciplinada é a consequência imediata da compreensão do corpo como parte secundária do ser humano (...). Para que esses ideais superiores pudessem ser realizados foi estabelecido que os corpos deveriam ser submissos e disciplinados".

Deste modo, ao abordar o passado numa perspectiva de colaborar no entendimento do presente, constata-se o fato desconfortante de como as práticas educativas e também as escolas serviam, e ainda continuam servindo, para reforçar uma imagem de corporeidade que acaba erigindo-se em fortalecimento da visão dicotomizadora corpo e mente, colaborando de certa forma para exclusão social. Isto é, o corpo dos indivíduos das camadas pobres tornou-se uma ferramenta a serviço da produtividade, enquanto os corpos dos membros da classe alta são educados para dar ordens, para o poder, legitimando desta maneira as enormes diferenças entre as camadas sociais.

Segundo os autores, um dos aspectos que contribuíram para agravar essas diferenças foi a separação das crianças de suas famílias com o enclausuramento das mesmas em colégios e seminários, outorgando a estas instituições o poder de educá-las. Em contrapartida devolviam às famílias, crianças obedientes e submissas aos valores familiares que eram determinados pela sociedade.

O tipo de educação recebida diferenciava-se de acordo com os níveis sociais dos alunos, ou seja, os filhos da burguesia eram educados em colégios, enquanto os filhos dos pobres, por intervenção do governo, ficavam restritos às instituições de caridade. Esta situação se modificou com o aparecimento da escola pública obrigatória, universal, igualitária e laica, no século XIX, encarregada da educação de todos.

Com a escola pública, formou-se também um corpo de especialistas, sendo que o Estado esperava que os mesmos contribuíssem para “*estabelecer as bases da nova configuração social...*” (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p.82).

Estas bases não passavam de técnicas de domesticação, ou seja, eram inculcados nas camadas populares hábitos de limpeza, valores morais, obediência, respeito a autoridade e amor ao trabalho. Desta maneira, todas as formas de educação colaboravam ainda mais para submeter os indivíduos das camadas populares.

Neste contexto, os professores possuíam multiformes métodos e técnicas que asseguravam o condicionamento e a manutenção da ordem, reforçando assim, a admiração pela cultura dominante da qual estas crianças, como também os professores, não faziam parte.

Ao inculcar os métodos e técnicas juntamente com um saber (mesmo que limitado), que acabava por enaltecer a cultura burguesa, os educadores estavam reforçando uma idéia de corporeidade que privilegia o intelecto e subestima o corpo. Neste sentido, declara SANTIN (1993, p.64),

A exaltação da racionalidade, como valor supremo do homem, não se fundamentou em seu modo de ser, mas em necessidades e interesses vinculados ao estabelecimento de uma ordem social e cultural (...). Por exemplo, se a racionalidade tem valor superior e o corpo um valor subalterno, significa que esse deve ficar submisso e dependente da razão.

Deste modo, os professores e conseqüentemente as escolas, ao privilegiarem a supremacia da razão, da racionalidade sobre o corpo, acabam também por desconsiderar historicamente outras formas de socialização de conhecimentos que provém de fora das instituições escolares, que são saberes constituídos culturalmente.

Segundo VARELA & ALVAREZ-URIA (1992), a escola pública-obrigatória foi instituída e inculcava nas crianças das camadas populares, as idéias de dominação e controle social, restringindo sua socialização ao espaço da escola que era entendida como a possuidora dos verdadeiros saberes. Os professores se constituíram então como instrumentos que reforçavam tais interesses.

Neste sentido, o saber passa a ser propriedade dos mestres, que possuíam a “autoridade” para determinar quais seriam estes conhecimentos. Segundo estes autores, tais saberes eram caracterizados como: “saberes ‘neutros’, ‘imateriais’, isto é, saberes separados da vida social e política que (...) têm a virtude de converter em não saber os conhecimentos vulgares das classes populares...” (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p.85).

Historicamente se percebe como a escola, e também os professores, negavam os conhecimentos dos setores populares, elegendo os saberes ancorados no princípio da “neutralidade” e da “objetividade” da ciência, tidos como legítimos, portanto, necessários às crianças na escola.

Com a evolução histórica deste processo que se dividiu socialmente em camadas distintas, o corpo na sociedade capitalista contemporânea parece não ter sofrido mudanças significativas. Apesar de toda a parafernália tecnológica e científica, os homens continuam sob domínio e controle impostos pelas disciplinas distribuídas numa rede de relações de poder e dominação.

No entanto, não se pode negar que o progresso tecnológico e científico trouxe conquistas. Basta considerar o avanço que a ciência possibilitou na cura de muitas doenças e como ampliou gradativamente a expectativa da vida dos homens. Além disso, há todos aqueles benefícios que as sociedades modernas oferecem como o acesso à informação que a informatização trouxe. Se de um lado, a informatização trouxe facilidades ao homem contemporâneo, no sentido de um maior acesso ao conhecimento produzido e às informações de um modo geral, por outro lado, o condenou a espaços cada vez mais restritos e reduziu significativamente seu poder de socialização, o que de certa forma permite a vigilância e controle do corpo independentemente do local em que esteja. É o que FOUCAULT (1996), chama de “regra das localizações funcionais”, que: “vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (131, p.2).

Em relação ao mundo do trabalho, o avanço tecnológico trouxe em seu bojo prejuízos à saúde do homem na sociedade atual. Exemplo disso são as atuais Lesões por Esforços Repetitivos (LER), que obrigam os trabalhadores a assumirem posturas quase que constantes durante as longas horas da jornada de trabalho diário.

Não é demais, porém reconhecer que todos esses benefícios não estão à disposição dos membros dos setores populares. E quando se colocam se dão de maneira em que os homens pobres tenham que escolher entre o prolongamento de sua vida (cura ou tratamento da doença) e garantir o seu sustento e da própria família. No caso da informação, através da informatização e dos meios de comunicação, os membros das classes trabalhadoras são lançados num processo de alienação e extirpação de seus direitos constantemente, já que estes meios são manipulados e dirigidos por agentes do poder com objetivos preponderantemente comerciais.

Existe, portanto, a necessidade de perceber que este “avanço” tecnológico e científico, também trouxe inúmeros prejuízos aos homens e à natureza. Basta analisar, os danos muitas vezes irreversíveis que as indústrias vêm causando ao meio ambiente; a quantidade de produtos químicos tóxicos que são lançados no ar, nos rios e sobre os alimentos que posteriormente serão consumidos pelos homens; as ameaças constantes de guerras nucleares que podem aniquilar a vida humana sobre a Terra e todos os demais problemas de ordem sociopolíticas que, no final das contas, são orientados pelos interesses de grupos sociais que pertencem aos extratos dominantes.

Mesmo com toda essa “evolução” da sociedade capitalista, conforme já foi mencionado anteriormente, parece que alguns aspectos desse sistema de organização social, como por exemplo as indústrias, têm conservado alguns mecanismos que requerem o disciplinamento dos corpos que eram utilizados nas sociedades industriais do século XVIII e XIX.

2.5. O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS

FOUCAULT, na sua obra "Vigiar e Punir" (1996), analisa as conseqüências do processo de civilização do homem moderno ocidental, no que diz respeito à corporeidade humana. Evidencia como esta precisava ser adestrada, disciplinada, tornando-se dócil para viabilizar o desenvolvimento e o controle social.

Para este autor, "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (1996 p.126). Nesta perspectiva, a corporeidade humana passou a interagir diretamente no esquadramento do tempo, do espaço, do movimento e do comportamento do ser corpóreo, desembocando numa relação de obediência e dominação diante dos sistemas sociais.

FOUCAULT (1996, p.127), destaca que: "o momento histórico das disciplinas é um momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente".

Ao longo do processo civilizatório ocidental, as disciplinas desenvolveram-se no sentido em que crescia o planejamento, o cálculo, que são incompatíveis com a corporeidade singularizada, que contempla os sentimentos e as emoções. A manipulação e utilidade do corpo foram gradativamente conquistando lugar de destaque no mundo do trabalho com a constituição e expansão do sistema capitalista e com o desenvolvimento da tecnologia.

Neste cenário da tecnologia do mundo do trabalho, os movimentos corporais foram aos poucos mecanizados, utilizados nas indústrias, fábricas. Fragmenta-se desta maneira os movimentos corporais em parte distintas, com o objetivo de aumentar a produção - o Taylorismo no sistema industrial e o Fordismo com a linha de montagem são exemplos da docilidade-utilidade do corpo colocada a serviço do capitalismo.

FOUCAULT (1996) mostra que se configura uma política das coerções, que são os interesses sobre o corpo, no sentido de uma maior manipulação sobre seus elementos, sobre seus gestos e comportamentos. Isso gera uma *“maquinaria de poder”*, uma *“anatomia política”* sobre o corpo humano que anuncia como se consegue ter poder sobre o corpo dos indivíduos para que executem o que e como se quer, com técnicas que tenham como eixo norteador o princípio da rapidez e da eficácia, a que qualquer situação se destine.

Com a expansão e a solidificação do sistema capitalista, a disciplina se constituiu numa forma de corporeidade submissa, disciplinada, que aumenta a força do corpo em termos econômicos e de utilidade, diminuindo as mesmas forças no sentido de submissão, obediência e dominação política.

O mesmo autor destaca que a disciplina separa o poder do corpo, atribuindo a ele uma *“aptidão”*, uma *“capacidade”*, invertendo a força, o vigor e a potencialização que poderia ser proveniente desta aptidão e capacidade, resultando numa situação de sujeição estrita.

Esta forma específica de dominação, proveniente da disciplina que surgiu a partir do século XVII, foi aproveitada pela exploração econômica que tirou vantagem disso e estabeleceu um elo coercitivo entre a capacidade, a aptidão aumentada, acentuando a dominação sobre a corporeidade humana.

A *“anatomia política”*, na sua multiplicidade de processos muitas vezes quase imperceptíveis, aparece de diferentes maneiras em diferentes lugares, mas *“apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral”* (FOUCAULT, 1996, p.127). Esta forma de controle encontrou em várias instituições um campo fértil para seu funcionamento e tinha como intuito abranger por inteiro o corpo social destas instituições.

Segundo o mesmo autor, *“a disciplina é uma anatomia política do detalhe”* (p.128), já que ela se faz presente distribuída e camuflada das mais diversas e sutis maneiras.

Nas escolas, por exemplo, ela se faz presente através das filas, do uso de instrumentos como o apito, que impõe uma certa disciplinarização dos corpos por meio de sinais e sons que os adestram, assumindo posturas homogeneizadas, que são geralmente justificadas em nome da organização.

Nos hospitais, aparece na separação e individualização dos corpos de acordo com cada tipo de doença, o que favorece um maior controle sobre os doentes. Nos quartéis, pela fixação dos indivíduos em locais fechados e guarnecidos, separando aqueles que supostamente estão mais aptos aos rigores do disciplinamento, daqueles a quem a rua transformou em vagabundos e desordeiros.

Finalmente nas fábricas, a organização do disciplinamento se fez útil no sistema de produção do capitalismo incipiente e recente. Fragmenta os serviços e submete os corpos ao adestramento de movimentos repetitivos e mecanizados que acentua a docilidade-utilidade dos corpos disciplinados, remetendo-os a um processo de desconhecimento do produto final do seu trabalho.

Essa setorização ou compartimentalização, que correspondia a partes específicas do produto final do trabalho também era uma maneira de controlar a corporeidade humana, na medida em que os trabalhadores tornavam-se indiferentes em relação ao seu trabalho, diminuindo o elo com o produto do seu suor. Assim, "as suas mãos e todo seu corpo 'esvaziam-se' do espírito, para poder realizar maquinalmente a tarefa que lhes é imposta" (GONÇALVES, 1994, p.22).

Esta desvinculação, esta fragmentação do corpo que é inerente ao modelo de produção capitalista trouxe consigo a cisão das relações dos homens com seu próprio corpo e com a natureza, constituindo-se corpos desprovidos de subjetividade. Deste modo, a força e resistência dos trabalhadores tornaram-se alvos da exploração capitalista; "seu corpo passou a ser um corpo oprimido, manipulável, instrumento para expansão do capital" (GONÇALVES, 1994, p.22).

Com o desenvolvimento do sistema capitalista, profundas mudanças nas relações sociais aconteceram como a solidificação das diferenças entre as camadas sociais, os diferentes tipos de educação, os interesses da nova configuração dos estados administrativos modernos, divididos entre os homens da Igreja do

Renascimento e os moralistas. Esta expansão também teve como consequência a confirmação da divisão do mundo do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual, divisão esta inexistente nas sociedades simples, onde o homem era levado ao suprimento de suas necessidades básicas de subsistência, consumindo tudo aquilo que extraía da natureza.

O trabalho manual era aquele que exigia maior participação corporal, sua força e sua energia, não precisava tanto que os homens pensassem para realizá-lo. Podia ser feito pelos integrantes das classes trabalhadoras que ocupavam um lugar inferior na pirâmide social. O trabalho intelectual era privilégio daqueles que pertenciam aos extratos dominantes, portanto detentores de maior poder econômico, o que lhes permitia um tipo de educação diferenciada, agindo sobre os corpos disciplinados dos trabalhadores hierarquicamente inferiores.

Deste modo, a Modernidade coroada pelas Revoluções Burguesa e Industrial opera a transformação do ser humano como objeto de conhecimento, com um incremento do interesse pelo corpo baseado nas diferentes perspectivas postas na sociedade e nos conflitos de interesses.

De acordo com SILVA (1999, p.11), neste momento fixou-se a atenção em dois focos, "... o desenvolvimento de uma medicina privada, formada com base nos interesses do mercado que se estrutura, e o desenvolvimento de uma medicina voltada para o corpo social que se expande".

A atenção dada pela medicina em relação ao corpo, baseava-se no entendimento do homem como um elemento perturbador que precisava ser controlado pelo estabelecimento de um procedimento rigoroso. Este entendimento do ser humano tem bases concretas na forma como este vem produzindo e reproduzindo a vida, que de acordo com BRACHT (1999, p.71), significa dizer que "o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida".

Desta maneira, o corpo precisava ser alvo de educação e sofreu historicamente a influência de várias estratégias para conseguir tal propósito. Entre

estas estratégias, estiveram presente os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, que também são focos deste estudo.

3. TERCEIRA PARTE

3.1. OS JOGOS, OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS

Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos têm sido objeto de muitas reflexões, particularmente nos últimos tempos. Constituíram-se foco de estudo de diversas áreas do conhecimento, tais como a psicologia, a sociologia, a educação, a antropologia entre outras, que tentam compreendê-los enquanto fenômenos históricos e sociais que sofrem transformações e estão presentes em diferentes contextos.

Para melhor compreendê-los, necessário se faz considerar as diferentes perspectivas e enfoques, que são importantes no auxílio da interpretação da singularidade dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras. Esta multiplicidade de óticas contribui para uma visão mais ampla de seus significados dentro da produção coletiva dos homens que estão inseridos em contextos históricos e sociais diferenciados.

Desta maneira, enquanto fenômeno social e cultural jogos, brincadeiras e brinquedos, relacionados às crianças, assumem a imagem e o sentido que cada sociedade lhes atribuem. Assim sendo, tentar defini-los não é tarefa fácil, pois os mesmos assumem significações diferentes em determinados contextos, podendo ser entendidos de várias maneiras.

FANTIN (2000), declara que em relação ao termo jogo, existe uma diferença grande entre os idiomas europeus e as demais terminologias usadas. Na língua

alemã a essência do jogo possui um termo que na língua portuguesa não tem correspondente, sendo necessários dois vocábulos para designar este conceito que explica a essência do jogo, que são as noções de divertimento, prazer e alegria.

Já em VOLPATO (1999, p.23), encontra-se a partir do “Novo Dicionário de Língua Portuguesa de Ferreira, os seguintes significados para brinquedo: ‘objeto que serve para as crianças brincarem’; ‘jogo de crianças, brincadeiras’; ‘divertimento, passatempo’; ‘festa, folia, folguedo’. O verbete lúdico significa: referente a: ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos”. Na língua francesa, jouet designa o objeto, o suporte, o material da brincadeira, o brinquedo. Ainda em relação a diversidade de significados atribuídos aos termos, a obra COLETIVO DE AUTORES (1992, p.65), traz que “(...) brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas”.

Cabe ressaltar que no decorrer deste trabalho serão trazidas idéias de vários pensadores como VYGOTSKY, PIAGET, KISHIMOTO, WAJSKOP, BROUGÈRE, e outros, que tentam definir os termos brinquedo, brincadeira e jogo a partir da pluralidade que estes fenômenos envolvem, bem como de suas classificações.

Pode-se dizer então que não existe consenso em torno das possíveis diferenciações que envolvem esses conceitos e é justamente por isso que procurar-se-á garantir os três termos para efeito deste trabalho.

Para melhor entender seus significados é necessário que se tente interpretá-los nos diferentes aspectos culturais e históricos a fim de se ter maior clareza sobre o aspecto lúdico que envolve o jogo e a brincadeira. Sendo assim é pertinente tentar buscar suas origens.

3.2. ALGUMAS APROXIMAÇÕES ACERCA DA ORIGEM DOS JOGOS, BRINCADEIRAS E DOS BRINQUEDOS.

A sua origem não pode ser entendida descolada dos aspectos culturais e históricos de uma determinada sociedade que propiciou seu surgimento.

Para pensar essa questão da brincadeira, necessário se faz pensar na criança que brinca, isto desde que se conceba a criança vinculada a estes aspectos.

Neste sentido, de acordo com VOLPATO (1999), PLATÃO já na Grécia Antiga dizia que as crianças desde a mais tenra idade deveriam se ocupar com jogos educativos, enfatizando a importância dos mesmos e da cultura intelectual, que para este pensador deveriam estar ligados, visando à formação da personalidade. ARISTÓTELES, seguidor das idéias de PLATÃO, sugeria que para melhor educar as crianças, estas deveriam se ocupar com jogos que imitassem as atividades sérias dos adultos, o que servia como preparação para a vida futura. Tais jogos na época constituíam-se em atividades físicas e de combate que eram usadas para a preparação dos soldados.

A trajetória histórica que analisa os jogos e os brinquedos pressupõe a análise da imagem da criança presente em determinado contexto sócio-histórico, bem como as relações sociais que nele se estabelecem.

Sendo assim busca-se a contribuição de estudos de pesquisadores como ARIÈS (1981), VYGOTSKY (1989), entre outros para compreender estes elementos que se transformaram ao longo da história e que se apresentam com muita importância nos dias atuais, principalmente no espaço escolar.

PHILIPPE ARIÈS (1981), realizando um estudo através de inúmeras representações iconográficas, procura explicar o aparecimento das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos. Segundo o autor “nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar a atitude dos adultos, reduzindo-as à sua escala” (p. 88). Como exemplo, cita o cavalo de pau numa época em que este animal era o principal meio de transporte e de tração.

Da mesma maneira, a engenhoca dos moinhos de vento, onde as pás giravam na extremidade de uma vareta era a imitação de uma técnica dos moinhos de vento provenientes da Idade Média, servindo de brinquedo às crianças do século XVII. Percebe-se ainda nos dias atuais, brinquedos semelhantes, como os cata-ventos que divertem as crianças e são encontrados principalmente em festas

religiosas e feiras montadas próximas às datas comemorativas como, por exemplo, a Semana da Pátria.

ARIÈS (1981), ao retratar a iconografia do século XV, relata que um pássaro amarrado foi um dos brinquedos mais comuns na Idade Média, no qual a criança é representada com um pássaro amarrado por um cordão, sendo que às vezes este pássaro era uma imitação feita de madeira.

NILSSON, citado por ARIÈS (1981), diz que era costume tanto na Grécia Antiga quanto na Moderna, os meninos confeccionarem uma andorinha de madeira enfeitada com flores que giravam em torno de um eixo. Nos primeiros dias de março este pássaro era levado de casa em casa, onde os meninos recebiam presentes. Não se pode, porém, afirmar que esse pássaro ou sua imitação fosse um brinquedo individual, uma vez que fazia parte de uma festa coletiva e sazonal onde a juventude participava conforme o que sua idade permitia. Mais tarde este brinquedo se tornou individual, perdendo o vínculo social a que esteve ligado, qual seja, o das festas coletivas, cujo início parece ter sido relacionado com cerimônias tradicionais que misturavam crianças e jovens.

Já no século XVIII, NILSSON mostra que o balanço, brinquedo comum na iconografia deste tempo, fazia parte dos ritos da festa da juventude – as Aiora-festas previstas no calendário entendidas como rito de fecundidade. Nelas, os meninos saltavam sobre odres cheios de vinho e as meninas eram empurradas em balanços. Neste sentido, cita VOLPATO (1999, p.17), que “havia uma estreita relação entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira, que com o tempo se libertou do simbolismo religioso tornando-se o balanço um brinquedo cada vez mais reservado às crianças”.

Segundo ARIÈS (1981), quanto às bonecas que nos dias atuais são brinquedos monopolizados pelas crianças, no século XVIII não havia distinção entre as bonecas e os brinquedos-miniaturas, eram brinquedos de criança ou imagens de estatuetas que tinham significação religiosa. O autor diz não querer afirmar que as crianças da antiguidade não brincavam com bonecas ou brinquedos-miniaturas, mas

que as bonecas eram usadas particularmente como perigoso instrumento de feiticeiros e bruxas durante a Idade Média.

Segundo BOGORAZ-TAN, citado por VOLPATO (1999), as bonecas eram presenteadas às meninas com o propósito de resguardar sua fertilidade. Assim, quando a moça se casasse levaria a boneca, escondendo-a num saco que guardava na cabeceira da cama. Acreditava-se que com este gesto a moça logo teria filhos.

Essa vontade de representar em forma de réplicas miniaturizadas as coisas e pessoas do cotidiano resultou numa arte e num artesanato popular que satisfaziam tanto aos adultos como serviam de distração às crianças. Como exemplo desta arte pode-se citar os famosos presépios napolitanos.

Estes brinquedos miniaturizados se tornaram bastante procurados na França, tanto por adultos como por crianças e tinham o nome de *bimbeloterie*, hoje conhecido como bibelô, considerado um brinquedo. A partir do século XIX este "brinquedo", tornou-se um objeto de enfeite, de decoração, mas até os dias de hoje constitui-se na redução de objetos familiares.

Ainda em relação às manifestações da arte popular que produziu as miniaturas, a França foi invadida pelos bonecos de fantoche e teatro de marionetes que eram vendidos em lojas e presenteados às mulheres e meninas com o propósito de diverti-las.

Ainda sobre as representações antropológicas do brinquedo, VOLPATO (1999), descreve que a "perna de pau" era utilizada na África pelos feiticeiros e em rituais de algumas tribos, onde os jovens passavam a fazer parte do mundo adulto. Assim ela estava relacionada a práticas religiosas e mitológicas bastante remotas, bem como o chocalho que, inicialmente era considerado pelos indígenas como objeto de adoração, e também considerado "um instrumento de defesa contra maus espíritos, o qual justamente deve ser dado ao recém-nascido" (BENJAMIN, citado por VOLPATO, 1999, p.19).

Neste sentido, percebe-se que os brinquedos, as brincadeiras e os jogos sempre estiveram relacionados a imagem que se tinha da criança que, conforme

ARIÈS (1981), começou a ser construída desde o século XII, e ocuparam um lugar de destaque nas mais diversas sociedades, seja pelo fato de sua relação com rituais religiosos, seja pelo simples divertimento.

Ainda de acordo com este autor, o processo de construção da descoberta da infância, ocorreu principalmente a partir do Renascimento Italiano no século XV, onde a imagem da criança começou a ser diferenciada da do adulto. No século XVII, o brincar assumiu posição de destaque como atividade inerente à criança.

Segundo ARIÈS (1981, p.92), "por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos".

O fato de as crianças participarem igualmente nas atividades com os adultos, como as festas, a dança, a música, bem como as atividades inerentes ao trabalho, deriva-se da imagem de criança que se tinha na época. Tendo em vista que ela era considerada um "adulto em miniatura", não se considerava suas especificidades e necessidades, remetendo-a de certa forma ao anonimato e à indiferenciação do mundo adulto.

Por outro lado, segundo ARIÈS, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos: "... formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida" (1981 p.94).

De acordo com esse pesquisador, isso se aplicava à grande maioria dos jogos, mas seu papel social ficava mais evidente nas grandes festas sazonais e tradicionais que se realizavam em datas previstas no calendário, onde as crianças e jovens participavam nas mesmas condições dos adultos.

De acordo com os estudos iconográficos feitos por ele, a criança não era representada até o século XII. Na sociedade antiga, a duração da infância era reduzida a um limite de tempo muito curto, pois logo que ela atingisse uma certa

independência motriz, se misturava aos adultos e passava a participar de seus trabalhos e jogos. Esta questão justifica-se porque na sociedade medieval o sentimento de infância não existia, o que não significa dizer que as crianças eram abandonadas ou desprezadas.

Desta forma, adultos, jovens e crianças se juntavam em toda atividade social, tomando-se por base os jogos, as brincadeiras, o trabalho, as tarefas diárias etc. Esta indeterminação em relação à idade era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, uma vez que os brinquedos denotavam uma certa aproximação com o universo dos adultos.

Com a contribuição de ARIÈS acerca deste tema é possível entender o brinquedo "(...), como objeto cultural, pois ele não pode ser isolado da sociedade que o origina e o reveste de elementos culturais tecnológicos dentro de determinado contexto histórico-social" (FANTIN, 2000, p.36).

3.3. O JOGO E SUA CONTRIBUIÇÃO HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO

A partir do "sentimento de infância", que com o Renascimento se fortaleceu e aliou a criança ao brincar, termos como jogo, a brincadeira e o brinquedo reapareceram com maior interesse por parte dos educadores. Tais atividades tiveram uma certa reabilitação na vida da criança, ou seja, passaram a ter influência na sua educação. Na antiguidade greco-romana apareciam como momentos de relaxamento que precisavam acontecer devido aos esforços despendidos em atividades físicas, intelectuais e escolares, ficando o jogo infantil limitado à recreação. Durante a Idade Média, o jogo foi considerado "não sério", por estar associado ao jogo de azar, bastante usado por adultos e crianças na época.

Após esta inconstância acerca da finalidade dos jogos aparece, no século XVIII, a popularização dos jogos aliados à educação, ou seja, dos jogos educativos. É bom lembrar que nesta época somente a elite representada pelos príncipes, nobres, herdeiros da aristocracia e governantes tinham acesso à educação.

Com a ruptura da visão romântica da Grécia Antiga e a Idade Média onde o jogo era tido como fuga e recreação, este passa a ter maior valor na educação das crianças pequenas, pois de acordo com WAJSKOP (1997), a imagem social da infância na Idade Média não aceitava um comportamento infantil espontâneo, que tivesse algum valor em si.

Foi então a partir dos trabalhos de COMENIUS (1633), ROUSSEAU (1712), PESTALOZZI (1746), que aparece um novo "sentimento de infância". A sociedade passa então a proteger as crianças e auxiliá-las a conquistar um lugar no contexto social. COMENIUS, citado por VOLPATO (1999, p.33), "valorizava os sentidos e principalmente as imagens para facilitar o processo de aprendizagem das crianças pequenas. Por isso deu muita ênfase ao ensino por meio de jogos com imagens atraentes e criou livros com histórias ilustradas".

Quanto a ROUSSEAU, fala da necessidade de educar a criança de acordo com sua "natureza infantil", demonstrando que esta possui maneiras próprias de sentir, de ver e de pensar. Reivindicava a especificidade infantil, ou seja, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser respeitada e desenvolvida. Já PESTALOZZI dedica-se ao estudo da ação mental da criança. Esses pensadores reconhecem na criança uma "natureza boa" e consideravam o jogo, a brincadeira como sua forma de expressão .

De acordo com WAJSKOP (1997, p.20), "esta valorização, baseada em uma concepção idealista e protetora da infância, apareceria em propostas educativas dos sentidos, fazendo uso de brinquedos e centradas no divertimento".

A partir da fala dessa autora, que interpreta a visão dos pensadores, pode-se concluir que a valorização das brincadeiras, dos jogos está ancorada no princípio de que a criança é portadora da verdade e suas ações naturais, que se refletem no brincar, estão destituídas de razão e desconectadas do contexto social.

Ainda no Romantismo do século XVIII, XIX e início do século XX, aparecem as influências de FRÖEBEL (1782 – 1852), MARIA MONTESSORI (1870 – 1909) e OVIDE DECROLY (1871 – 1932), que colaboraram para superar a visão tradicional

de ensino, iniciando um momento histórico em que as crianças passaram a ser entendidas e respeitadas enquanto seres ativos.

FRÖEBEL, citado por KISHIMOTO (1997,p.27), “foi considerado por Blow (1991), psicólogo da infância, ao introduzir o brincar para educar e desenvolver a criança”. Concebia “o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis”. Dizia que os sentidos às vezes enganavam, sendo importante perceber as relações que as crianças mantinham com os objetos. Para isso, criou vários brinquedos como caixas de construções e jogos de cubos para oportunizar as crianças o estabelecimento de uma série de relações com os mesmos. É pertinente dizer que FRÖEBEL foi o criador dos chamados “jardins de infância” que, no século passado, correspondiam a instituições do tipo escola maternal destinados à educação e assistência, preferencialmente de crianças pobres.

MARIA MONTESSORI, influenciada por FRÖEBEL, também se preocupou com a importância do jogo para a educação, criando brinquedos educativos que consistiam em uma série de jogos de mimeógrafos e de cartelas para desenvolver os sentidos (olfato, tato, visão, audição, etc.), e reforçava a necessidade de trabalhar com eles através dos jogos educativos.

Nesta perspectiva de informações acerca de outros estudiosos da mesma época que lançaram mão dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos como instrumentos de educação e de uma nova maneira de conceber a criança como um ser ativo, pode-se citar CLAPARÈDE, FREINET, MAKARENKO, entre outros. Há que se ressaltar, no entanto, que a utilização de suas idéias nos dias de hoje incorrem em distorções e limitações, uma vez que não se pode desconsiderar as transformações sociais ocorridas até o momento histórico atual.

Além do enfoque sócio-antropológico, outras teorias também tentam explicar a origem dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos que são interpretados à luz da psicologia e que tem em VYGOTSKY seu maior expoente.

3.4. O ENTENDIMENTO DO JOGO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Partindo do entendimento de que a criança está imersa, desde sua concepção, em um contexto social que a reconhece enquanto ser histórico, e que se conceba que a criança tem desejos, interesses, necessidades, frustrações, maneiras de pensares específicos e que pode por este contexto ser modificada, faz-se importante superar as teorias biológicas relativas às brincadeiras, jogos e dos brinquedos que idealizavam a infância.

A criança desenvolve-se através das experiências sociais e das interações que estabelece nas relações com os adultos e com o mundo. Desta maneira, os brinquedos são atividades nas quais as crianças são inseridas e que se constituem mecanismos para assimilar e reelaborar as vivências sócio-culturais dos adultos e se caracterizam como atividade social, portanto, humana.

Nesta perspectiva vários estudos foram realizados enfocando seus aspectos sócio-culturais. Dentre eles pode-se citar FANTIN (2000), VOLPATO (1999), WAJSKOP (1997), KISHIMOTO (1997), que se utilizaram pesquisadores como VYGOTSKY e ELKONIN para explicar os jogos e as brincadeiras como fenômenos sociais que se modificam de acordo com o lugar que as crianças ocupam no cenário das transformações sociais. Segundo eles, estas se apropriam e reelaboram a realidade através da utilização dos sistemas simbólicos próprios. As brincadeiras e jogos constituem-se, pois em atividades específicas da infância, concebida historicamente e ocupando posições diferentes, dependendo da sociedade e da época em que foram construídas.

OLIVEIRA (1995) afirma que VYGOTSKY concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram o modo de vida da sociedade e as formas de pensamento dos indivíduos. Influenciado por seu contexto sócio-cultural (Rússia pós-revolucionária), esse pensador preocupou-se em investigar as "Funções Psicológicas Superiores". Para ele, essas funções não são inatas e se originam nas relações sociais entre os indivíduos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais e de comportamento.

Desta forma VYGOTSKY, citado por FANTIN (2000, p.39) contribuiu significativamente para o entendimento do jogo enquanto um componente sócio-cultural importante. Para ele o jogo estava ligado ao “emprego lúdico de certos objetos como símbolos para designar outros”. Sendo assim, pode-se dizer que a criança não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce num mundo humano, inicia suas vivências em meio a objetos, a linguagem e a todos aspectos que fizeram parte da vida das gerações que a precederam. Nesta relação que a criança estabelece socialmente através das interações com os adultos ou com crianças mais experientes é que ela vai se apropriando gradativamente dos significados produzidos histórica e culturalmente.

Assim é que as reações naturais de resposta aos estímulos herdados biologicamente, vão aos poucos se alterando e as crianças vão ingressando nos processos organizados socialmente. Quando se fala em "reações naturais herdadas biologicamente" a referência é àquilo que VYGOTSKY denominou “Funções Psicológicas Inferiores”, que estão presentes nas crianças muito pequenas e que se traduzem em reações automáticas, ações reflexas e associações simples, de origem biológica.

No que se refere aos jogos e às brincadeiras, há uma corrente da psicologia que, apesar de reconhecer seu caráter social, considera-os como fenômenos da natureza e de origem biológica, dizendo que as transformações dos temas dos jogos e brincadeiras decorrentes das condições de vida das crianças manifestam uma natureza biológica imutável e instintiva dessas atividades.

Deste modo, ELKONIN, citado por FANTIN (2000, p.41) declara que “as teorias biológicas do jogo – que na prática pedagógica sustentariam as concepções inatistas de jogo – não podem explicar satisfatoriamente seu conteúdo social, pois o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas não se extraem unicamente da vida das crianças, mas têm um fundo social, nascem das condições de vida das crianças na sociedade e possuem, portanto, origem histórica”.

No sentido da origem das brincadeiras enquanto elementos sócio-culturais é que estas se diferenciam de outras práticas humanas como o trabalho, por exemplo, principalmente por possuírem características que lhe são próprias.

Assim sendo, a brincadeira para WAJSKOP (1997, p.29), é “uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrita e organizada no tempo e no espaço”. Entendida desta maneira, a brincadeira é uma atividade onde a criança assume um comportamento durante a atividade que para elas tem um outro significado. A brincadeira tem sentido diferente da realidade e é conduzida por regras criadas pelas circunstâncias.

Partindo do entendimento que algumas brincadeiras e jogos se transformam no tempo e refletem essa transformação de acordo com o desenvolvimento da sociedade e o lugar que as crianças ocupam nela, se torna difícil imaginar crianças brincando com os brinquedos atuais em sociedades simples.

Apesar disso sabe-se que a origem de alguns brinquedos deram-se a partir de instrumentos e ferramentas de trabalho modificados e ajustados aos infantes. Embora tais brinquedos modificados não pudessem desempenhar as mesmas funções das ferramentas usadas para o trabalho produtivo dos adultos, onde as crianças também participavam dentro de suas condições (por não haver uma delimitação precisa entre adultos e crianças), estes brinquedos eram utilizados pelas mesmas, revelando uma forma dos pequenos ingressarem no mundo adulto. Assim pode-se dizer que são sempre os adultos que introduzem e ensinam as crianças a usar os brinquedos, sejam eles provenientes das relações de trabalho, sejam como treinos e exercícios de determinada função. No entanto, deve-se ressaltar que são as crianças que transformam e dão outros significados a estes utensílios.

Neste sentido, LEONTIEV (1981), citado por OLIVEIRA (1995, p.97), desenvolveu a “teoria da atividade”, com base no paradigma da produção material a partir das idéias de Marx, resgatando especialmente a importância do papel do trabalho na formação da consciência. Segundo esse autor, “[...] os processos mentais humanos (as ‘funções psicológicas superiores’) adquirem uma estrutura

necessariamente ligada aos meios e métodos sócio-historicamente formados e transmitidos no processo de trabalho cooperativo e de interação social. [...] as atividades mentais internas emergem da atividade prática desenvolvida na sociedade humana com base no trabalho, e são formadas no curso da ontogênese de cada pessoa em cada nova geração” Assim sendo, para LEONTIEV (1981) a diferença entre o homem e os animais é a transformação da natureza pelo homem através do processo de trabalho numa relação dialética, ou seja, à medida que o homem a transforma, ele também acaba se transformando.

Deste modo o trabalho passa a ser o criador da cultura e da história através da mediação que é especificamente humana. São por essas mediações que se desenvolvem as ações coletivas e, por consequência, as relações sociais, além da criação e uso de instrumentos, em especial a construção da linguagem.

A linguagem da criança, enquanto forma de se comunicar com os adultos e com o mundo, ocorre nas interações práticas com os indivíduos e se torna condição importante para o desencadeamento de ações com os objetos. Esses são inicialmente oferecidos pelos adultos, bem como suas formas sociais de uso de manuseio, que são aprendidos na história sob a direção dos mesmos, que muitas vezes também, oferecem modelos de ação.

Sendo assim, tanto ARIÈS (1981) como ELKONIN (1998), declaram que as crianças da Antiguidade e da Idade Média se misturavam aos jovens e adultos e participavam igualmente de todas as suas atividades sociais, incluindo seus jogos, brincadeiras, com uma incorporação prematura no trabalho produtivo. Uma vez participando do mundo do trabalho, as ferramentas e as formas rudimentares de trabalho estavam ao seu alcance.

Partindo da hipótese de que as crianças nestas sociedades vivenciavam e faziam parte das relações sociais, ELKONIN, citado por FANTIN, 2000, p.42), se pergunta se sempre “[...] houve o jogo protagonizado ou se existiu um período na vida da sociedade em que não se conheceu esta forma de jogo infantil”. Indaga também a que mudanças na vida da sociedade e na situação da criança na

sociedade se devem o nascimento do jogo protagonizado³. Uma explicação viável é que, nesse caso, as crianças não tinham necessidade de representar situações, uma vez que elas já faziam parte do seu cotidiano, da sua vida.

O autor ainda pondera que não é possível esclarecer com precisão o momento histórico em que surgiu o jogo protagonizado, pois esta questão pode diferir de um povo para outro, de uma época a outra, de acordo com condições de existência vigentes.

No decorrer da história as formas de produção do trabalho foram se transformando e passaram a exigir novas formas de relação. Exemplo disso foi o crescimento da indústria doméstica que sugeriu uma nova divisão do trabalho, segundo os sexos. Pode-se supor que em decorrência desta divisão do trabalho e da sofisticação da indústria, ocorreram mudanças no processo de formação das crianças como membros da sociedade e também na educação. Diante destes fatos surge uma nova imagem de criança e de seu lugar na escala social, aparece o jogo simbólico onde as crianças reconstituem as diversas esferas do cotidiano.

ELKONIN, citado por FANTIN (2000, p.43), reafirma tal perspectiva ao dizer: "o jogo nasce ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Em consequência são de origem e natureza sociais. Seu nascimento está relacionado com as condições sociais concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva, inata, interna".

O que este autor deixa claro, no entanto, é que em épocas passadas da humanidade, quando o trabalho produtivo ainda estava em um nível primitivo e as ferramentas usadas possibilitavam a inclusão das crianças nas atividades dos adultos, sem preparação alguma, não existiam nem exercícios especiais para aprender o manejo das ferramentas, nem mesmo ainda o jogo protagonizado.

³ Jogo protagonizado é entendido neste trabalho como sinônimo de jogo simbólico, jogo de faz-de-conta e de representação de papéis sociais, pois são por excelência atividades de brincar. De acordo com Wajskop (1997, p.32), "a unidade fundamental destas brincadeiras e jogos é o papel que é assumido pelas crianças e que revela e possibilita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das regras e da imaginação, através de gestos e ações significativas".

Os sistemas produtivos derivados de novos modos de vida modificam o modo de pensar do homem e toda conduta do ser humano, abrangendo também as crianças e incluindo seus jogos e brincadeiras, que são construídos como resultado de processos sociais.

Baseado neste pensamento de que as brincadeiras e jogos são construções sócio-culturais é que VYGOTSKY (1989) se preocupou em demonstrar as relações dos mesmos com o desenvolvimento infantil. Ele definiu o brinquedo como sendo um mundo ilusório e imaginário onde as crianças em idade pré-escolar procuram resolver as tensões e desejos não realizáveis, realizando-os através do brinquedo. Cabe esclarecer que quando esse autor fala de brinquedos, está se referindo principalmente à brincadeira de faz-de-conta. Embora faça referência a outros tipos de brinquedo, privilegia a brincadeira de faz-de-conta em suas discussões.

Considerada situação imaginária, a brincadeira de representação de papéis (faz-de-conta) é conduta predominante em crianças de três anos até o final da idade pré-escolar, e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos, isto é, as crianças acumulam as experiências vividas do estágio anterior.

Para VYGOTSKY (1989), a brincadeira exerce importante papel no desenvolvimento do pensamento das crianças. É através dela que elas aprendem a operar com o significado das coisas e avançam em direção ao pensamento conceitual que se baseia no significado das coisas e não nos objetos. Ressalta, porém, que crianças muito pequenas agem de acordo com o que vêem. Cita para confirmar isso, os estudos de LEWIN sobre a natureza motivadora dos objetos, o qual conclui que "os *objetos* ditam à criança o que ela tem que fazer [...]". (VYGOTSKY, 1989, p.110). Neste sentido os objetos motivam as ações das crianças e determinam o seu comportamento. Por exemplo, uma lâmpada indica que pode ser apagada ou acesa.

No entanto, não ocorre de repente a mudança de significados de um momento para o outro. O autor destaca uma certa evolução desta relação ação-significado através da brincadeira, salientando que nas crianças muito pequenas os objetos determinam seu comportamento e à medida que vão crescendo "a ação

regida por regras começa ser determinada pelas idéias e não pelos objetos” (VYGOTSKY, 1989, p.111), isto é, a ação e que vai definir o objeto e as crianças passam a agir conforme regras intrínsecas à própria brincadeira.

Pode-se dizer que mesmo em se tratando de uma situação imaginária na qual são vivenciados diferentes papéis, atribuem diferentes significados às suas ações e objetos com os quais interagem na brincadeira, o que mostra existir, por parte da criança, uma escolha constante. Esta opção é limitada pelas regras da brincadeira intrínsecas aos temas e papéis assumidos, que ampliam as possibilidades de representação dos objetos. As crianças estabelecem então acordos de interpretação.

Segundo VYGOTSKY (1989), no jogo a criança freqüentemente faz coisas sem saber que sabe. Sendo assim, a brincadeira é um espaço privilegiado de aprendizado infantil, onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, devido à possibilidade de interação entre as crianças em situações imaginárias e a partir de acordos de regras de convivência e de conteúdos originários da atividade.

Assim, tanto pela representação de papéis, que no fundo são uma criação imaginária, como pela definição de regras, o brinquedo cria o que ele denomina, uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nas suas palavras: “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (1989 p.117).

A ZDP é concebida por VYGOTSKY como o potencial de aprendizagem do indivíduo, isto é, compreende tudo aquilo que o sujeito pode fazer sozinho (nível de desenvolvimento real) ou com ajuda de pessoas mais experientes. Através das mediações ocorridas que tais pessoas propiciam, a criança é levada a avançar em suas funções psicológicas superiores, ou seja, é elevada a um nível de desenvolvimento potencial. Este trajeto entre o nível real e o potencial, é o que VYGOTSKY chama de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Diante das diversas perspectivas das diferentes áreas do conhecimento que se interessam em estudar as brincadeiras, os jogos e os brinquedos, é possível dizer

que estes fenômenos de ordem social assumem papel fundamental para a vida dos indivíduos, uma vez que oferecem a possibilidade de criar, recriar e transformar o mundo. Principalmente para as crianças pequenas tais fenômenos constituem-se uma forma de pensamento e não um momento ou uma atitude escolhida.

Sendo assim, todas as experiências que oportunizam a vivência corporal através dos jogos, brincadeiras e dos brinquedos representam importantes atividades para o processo de desenvolvimento integral das crianças, pois através destes elementos elas aprendem a se comunicar com o mundo, bem como ingressar no contexto sócio-cultural em que se inserem com a abertura da possibilidade de, através das mediações, transformá-lo.

3.5. CARACTERIZANDO O JOGO, A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO.

Neste momento buscarei entender um pouco mais sobre as especificidades dos jogos, brinquedos e brincadeiras a partir de reflexões de alguns pesquisadores. Sabe-se que existe uma dificuldade inicial de caracterizá-los separadamente, pois são fenômenos comuns à atividade lúdica. Além disso, nas diversas culturas assumem significados e conceitos muito semelhantes, pois cada sociedade lhes vincula às concepções de criança que podem ocupar lugares diferenciados socialmente. No entanto, está implícita a compreensão de que os termos brinquedo, brincadeira e jogo estão sempre associados à presença das crianças.

Sobre a dificuldade de definição do termo jogo, como já foi dito, pode ter outro significado. HUIZINGA, citado por BRUHNS (1993, 20) salienta que "é impossível a exata definição do jogo em termos lógicos, biológicos ou estéticos, apesar de se constituir numa função de vida". Sendo assim, é preciso restringir-se a descrever suas características principais, ao invés de preocupar-se em tentar defini-lo.

Para melhor compreender as questões referentes ao jogo, busca-se os critérios apontados por BRUHNS (1993), e a partir deles procurarei dialogar com outros autores como KISHIMOTO (1997), BROUGÈRE (1997), e VYGOTSKY (1989), tentando entender suas aproximações acerca do jogo.

BRUHNS (1993), apoiada em HUIZINGA, identifica alguns critérios necessários para se considerar o jogo como uma atividade. Aponta como primeiro critério o aspecto do 'desinteresse' e da 'não seriedade'. No entanto, coloca que o 1º aspecto pode ser afastado, pois para o jogador que está envolvido este se torna altamente interessante. Quanto ao caráter "não sério" do jogo, a autora especifica que não deve estar relacionado ao mundo do trabalho, por não se condicionar nem à produção nem ao consumo.

Esta consideração converge com a idéia de KISHIMOTO (1997, p.24), quando declara que "a pouca seriedade (...) está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerada atividade séria". A seriedade do jogo está nas conquistas que a criança adquire através deste, e isto desde que se entenda que todo jogo tem regras explícitas e às vezes implícitas, como é o caso do jogo de regras e jogo de faz-de-conta discutido por VYGOTSKY (1989).

No que diz respeito às regras do jogo PIAGET, citado em VYGOTSKY (1989) considera que a vontade da criança brincar pode estar vinculada ao desejo e que este desejo, relacionado a regras internas na criança, pode levá-la a autocontenção e à autodeterminação representando conquistas para ela.

O segundo critério apontado por BRUHNS (1993) é o "prazer". A autora coloca que o jogo e a brincadeira não podem ser entendidos *a priori* como sinônimos de prazer, uma vez que para ela o prazer pode ser decorrente da descoberta que a criança faz. Baseados neste mesmo entendimento do prazer como característica da brincadeira e do jogo, tanto VYGOTSKY (1989) quanto KISHIMOTO (1997), declaram que nem sempre o jogo e a brincadeira são prazerosos para a criança, uma vez que podem se transformar em atividades que geram insegurança, temores excessivos e podem requerer esforço na busca de resultados que poderiam não ser interessantes para ela, desencadeando situações que anulariam o próprio prazer.

O terceiro critério colocado por BRUHNS (1993), refere-se à "desorganização". Segundo a autora, é comum a opinião de adultos que, observando as brincadeiras das crianças, as consideram desorganizadas pela

inconstância de lugares que as crianças assumem, pela empolgação, vibração, gritaria, agitação, bem como pela não-diretividade desta atividade.

No entanto, nas brincadeiras de faz-de-conta, onde não existem regras pré-estabelecidas, as crianças seguem regras que são consentidas pelos integrantes da mesma e que são intrínsecas, durando enquanto existir a atividade. Isso não quer dizer que estas regras não possam ser mudadas no desenvolvimento das brincadeiras ou dos jogos. Portanto, pode-se dizer que as crianças sempre sabem que estão jogando.

Outro critério citado pela autora pauta-se no aspecto da "espontaneidade". Esta característica está relacionada a uma concepção de criança típica do Renascimento e da visão romântica, que a percebe como sendo portadora de uma "natureza boa" e que através dos jogos e das brincadeiras se expressa espontaneamente, ou seja, é "... vista como um ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade" (KISHIMOTO, 1997, p.30).

Neste sentido, a partir da análise sócio-antropológica, BROUGÈRE (1997, p.102), enfatiza que "a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social..." Assim sendo, apoiado neste autor, pode se concluir que as crianças não brincam ou jogam espontaneamente, como se estas atividades fossem naturais, inatas, mas brincam ou jogam a partir de vivências sócio-culturais.

O próximo aspecto citado por BRUHNS (1993), é o critério da "libertação dos conflitos" que, segundo a autora, é muito difundido na área da psicanálise e da psicoterapia. A psicanálise freudiana utiliza o jogo como meio para estudar o comportamento da criança e diagnosticar possíveis problemas. A psicoterapia se utiliza do simbolismo do jogo como uma forma involuntária de comunicação, e pretende mostrar como a criança está lidando com sua realidade no sentido de resolver situações indesejáveis e traumas.

Os critérios nos quais BRUHNS (1993) se baseou partem da contribuição de HUIZINGA, que é considerado por muitos pesquisadores desta temática um clássico, sendo que sua grande contribuição foi tentar caracterizar o jogo. Dada a

impossibilidade de acesso direto à obra de HUIZINGA, busquei em FANTIN (2000, p.49) uma maneira sintetizada de apresentação de suas idéias sobre as características do jogo. São elas:

1 – Uma atividade voluntária em que o jogador demonstra prazer (as crianças brincam porque gostam de brincar e o prazer por ele provocado transforma-se numa necessidade). 2 – Uma atividade livre, com liberdade de ação do jogador. 3 – Possui um caráter não sério de sua ação. 4 – Há uma separação do jogo dos fenômenos do cotidiano (evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria). 5 – Limitação do tempo e do espaço em que o jogo possui um caminho e um sentido próprio. 6 – Existência de regras onde a menor desobediência estraga o jogo. 7 – Possui caráter fictício.

No entanto, é pertinente ressaltar que no decorrer deste trabalho algumas características colocadas por HUIZINGA (IN: BRUHNS, 1983) sobre o jogo, já foram discutidas à luz do entendimento do jogo na perspectiva histórico-cultural. Estas características foram e são amplamente questionadas. De acordo com as idéias de VYGOTSKY (1989), ELKONIN (IN: FANTIN, 2000), KISHIMOTO (1997), BROUGÈRE (1997), etc., o jogo não pode ser entendido como sinônimo de prazer ou pelo menos não como característica predominante. No que se refere ao jogo como atividade livre, desde que o conceba como desligada da questão do trabalho produtivo, esta pode constituir-se numa característica do jogo onde os jogadores têm liberdade de ação, mesmo que estas ações sejam provenientes do seu contexto. Assim sendo, as crianças que jogam sabem que estão jogando e atribuem a este momento a mais completa seriedade.

Em relação à quarta característica apontada por HUIZINGA (IN: BRUHNS, 1983), alguns autores comentam sobre sua inadequação, pois consideram que a criança representa fatos e situações relacionados ao seu contexto social, como é o caso do jogo de faz-de-conta já mencionado anteriormente.

FANTIN (2000, p.50) explicita que esta característica tem razão de ser em partes, pois deve ser considerada como "um 'intervalo' na vida cotidiana". Tal 'intervalo' porém "... também está relacionado à realidade e ao cotidiano, de certa forma. Ou seja, ainda que como forma de evasão da vida real, esta evasão possui representações do cotidiano e da realidade social. A criança atua no real, mas a partir de um distanciamento do próprio real".

Com relação a quinta e a sexta características explicitadas, HUIZINGA (IN: BRUHNS, 1983), parece estar se referindo ao jogo de regras explícitas, que para VYGOTSKY (1989), começa a aparecer nas crianças a partir da idade escolar, ou seja, após os sete anos. Ou ainda, pode ser interpretada como no jogo do faz-de-conta onde as crianças que brincam não têm “certezas”, pois suas ações dependerão de aspectos internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, bem como das ações dos outros participantes do mesmo jogo.

Ainda no que se refere às características do jogo, há dúvida sobre o que pode ou não ser considerado jogo em condutas semelhantes. Partindo do pressuposto que nele sempre está presente a intenção lúdica, nem sempre é possível detectar a motivação interna para o lúdico, uma vez que se pode encontrar jogadores que não manifestam externamente um comportamento que corresponda ao jogo.

Para clarear um pouco mais sobre as características do jogo, recorri a CHRISTIE, citada por KISHIMOTO (1997), que a partir de estudos mais recentes, rediscute estas características embasada em outros pensadores. A autora elabora os seguintes critérios para identificar o jogo.

1. *A não- literalidade* – são as situações de jogo onde a realidade interna prevalece sobre a externa, nas quais o sentido habitual do jogo é substituído por outro;
2. *Efeito positivo* – estão geralmente presentes no jogo, o prazer e a alegria.
3. *Flexibilidade* – durante o brincar a criança torna-se mais maleável na estruturação de suas ações. No jogo, ela fica mais suscetível a novas idéias e comportamentos, quando comparada a outras atividades.
4. *Prioridade do Processo de Brincar* – no ato de brincar a criança dedica-se integralmente a esta atividade, não se preocupando com seus resultados e efeitos.
5. *Livre Escolha* – é caracterizado pela escolha livre e voluntária.

6. *Controle Interno* – o desenvolvimento e acontecimentos do jogo são determinados pelos próprios jogadores.

Em decorrência do que foi visto sobre a pluralidade de posicionamentos acerca do jogo, pode-se perceber que existem "jogos" e não "o jogo em si". Nesta perspectiva, faz-se necessário apresentar uma definição, mesmo que provisória, do que significa jogo, apoiado nas idéias de KISHIMOTO (1997). Assim pode-se dizer que todo jogo pressupõe a existência de regras, as quais geralmente remetem o indivíduo à tomada de uma decisão racional em função de determinado contexto, conscientemente percebido como fictício.

Existe ampla literatura que trata da temática do jogo, da brincadeira e brinquedo, "olhados" em diferentes perspectivas e usados para diversas finalidades como se percebeu no decorrer deste trabalho. No entanto, é correto que se diga que os jogos têm suas particularidades, além de diferentes denominações. Um exemplo é os *jogos de exercício* que, segundo PIAGET (IN: KISHIMOTO, 1997), compreendem os exercícios de repetição que a criança realiza por puro prazer e que estão presentes nos pequeninos com idade de até aproximadamente dezoito meses. Já o *jogo ou brincadeira de faz-de-conta*, ou representação de papéis, ou ainda jogo protagonizado utilizado por vários autores, referem-se a situações imaginárias onde as crianças atribuem significados aos objetos provenientes de uma situação real. Esse tipo de jogo varia de dois até seis anos de idade. Têm-se também os *jogos de regras* que muitas vezes tem normas preestabelecidas e que podem exigir maior habilidade por parte dos jogadores e que estão presentes a partir de sete anos.

Pode-se ainda falar em diferentes modalidades de jogos e brincadeiras, como as brincadeiras tradicionais, de construção, jogos eletrônicos, educativos que variam de acordo com cada situação ou momento em que se façam presentes. Além disso, conforme já foi dito anteriormente, o jogo, dependendo da circunstância que tem a ver com a conduta lúdica, pode ou não ser jogo dependendo do significado que cada cultura lhe confere.

Ainda sobre a pluralidade que envolve o jogo é necessário apontar os níveis de diferenciação que aproximam o entendimento acerca do mesmo. Assim

BROUGÈRE e HENRIOT, citado por KISHIMOTO (1997), mencionam outros níveis, que são: 1 – resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; 2 – um sistema de regras; e 3 – um objeto.

No primeiro nível, cada contexto social atribui ao jogo um sentido que varia de acordo com a linguagem usada para denominá-lo. Isto não significa que cada contexto social, ao conceber o jogo de determinada forma, o simplifique ao mero uso do termo. O uso ou emprego do jogo pressupõe que todo grupo social entenda seu significado através da linguagem pelo qual é transmitido.

O segundo nível permite identificar em qualquer jogo, uma estrutura seqüencial que distingue sua modalidade. São as composições das regras que permitem diferenciar cada jogo.

O terceiro nível refere-se ao jogo enquanto objeto. É a sua função potencial que proporciona uma primeira compreensão do jogo, diferenciando os significados conferidos pelas diversas culturas.

BROUGÈRE tenta estabelecer as dimensões acerca do jogo, usando um outro termo que aparece como necessário para ampliar a compreensão deste fenômeno. Trata-se do brinquedo.

Para deixar claro como se está entendendo o brinquedo neste trabalho torna-se necessário informar que ele é sempre o objeto que se torna o suporte, o objeto através do qual as crianças interpretam e conferem significados durante a brincadeira, supõe-se uma relação íntima com as crianças e a ausência de um sistema de regras que ordene sua utilização, diferentemente do jogo.

Neste sentido, busca-se BROUGÈRE para fundamentar a interpretação acerca da definição de brinquedo. Para ele, o brinquedo “não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionando às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (1997, p. 13).

Este autor distingue o brinquedo dos jogos no conjunto dos objetos lúdicos. Os jogos (de sociedade, de construção, de habilidade, eletrônicos ou de vídeo),

indicam a presença de uma função que é anterior ao seu uso e que determina o interesse no objeto, assim como a regra para o jogo de sociedade ou o princípio de construção (encaixe e montagem) para as peças de um jogo de construção. Mesmo que para estes objetos a imagem seja fundamental, a função é o suporte que justifica o objeto na sua própria existência.

O autor ainda destaca outra diferença entre brinquedo e jogo. Diz que o brinquedo é um objeto infantil, enquanto jogo não se restringe a uma faixa etária, podendo ser utilizado tanto por adultos como por crianças.

BROUGÈRE (1997) trata o brinquedo um objeto distinto e específico. Afirma que a função do brinquedo é a brincadeira. Entretanto, ao fazer tal afirmação, acaba por definir um uso preciso da brincadeira, que esta não pertence a ordem do não-funcional, pois de acordo com ele “por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam as crianças; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada” (1997, p. 13-4).

Para esse autor, no brinquedo o valor simbólico é a função, enquanto na brincadeira é a combinação de uma ação e uma ficção, é ainda o sentido que se dá à ação lúdica uma vez que a brincadeira não está circunscrita ao agir. Assim sendo, o brinquedo vem a ser um substituto dos objetos reais para que as crianças possam manipulá-los. Neste sentido, admite-se que o brinquedo represente certas realidades.

Para KISHIMOTO (1997, p.18), “uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência”. Assim sendo, o brinquedo remete a criança à reprodução da sua realidade social, das construções humanas.

BROUGÈRE (1997) afirma que no brinquedo o domínio simbólico prevalece sobre o domínio funcional, justamente pelo fato de que o símbolo é a própria função

do objeto, uma vez que conceber um brinquedo é remetê-lo a uma ficção e a uma lógica simbólica, que passa a ser a fonte da brincadeira.

Por sua vez o brinquedo possui uma imagem que deve ser manipulada pelas crianças no interior da atividade lúdica e que corresponde à lógica da brincadeira. Esta imagem seduz quem compra o brinquedo e se traduz na sua relação com a infância, pois muitas vezes, segundo o autor, os pais compram o brinquedo de acordo com a importância que dedicam a seus filhos. Entretanto, não se pode afirmar que esta situação se equipare em todas as famílias, justamente por levar em conta, principalmente, a questão financeira. Isso não significa que a imagem não seja um forte atrativo para aquisição do brinquedo, até porque esta questão tem forte ligação com a indústria publicitária que exhibe os seus produtos (brinquedos) através da televisão, por ser este um meio de comunicação que atinge diretamente as crianças.

BROUGÈRE enfatiza que a imagem pode revelar o desejo e remeter a uma função social do brinquedo, e que consiste em propor um conteúdo para o desejo. "Assim, o brinquedo socializa o desejo, dando-lhe uma forma que pode ser dominada através da brincadeira. E porque a imagem sedutora relaciona-se com o desejo é que ela pode desencadear a brincadeira. Conceber brinquedos é produzir imagens que possuam um significado em relação à lógica do desejo como fundamento da brincadeira" (1997 p. 21).

Desta forma, o desejo que a imagem do brinquedo evoca na criança está relacionado à imagem cultural que é destinada a este, uma vez que antes mesmo de a criança ter acesso a estes objetos, eles são carregados de significados culturais emanados de determinada sociedade e que incidem também sobre a própria forma de representação.

No entanto, a função social da imagem representada pelo brinquedo não deve se confundir com a função da brincadeira, já que ele é um dos meios para desencadeá-la, pois a brincadeira foge em parte ao brinquedo, que tem funções sociais relativas ao uso feito dele pelas crianças.

Muitos aprofundamentos ainda precisavam ser feitos a respeito dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos, mas em síntese é possível dizer, baseado em FANTIN (2000) e KISHIMOTO (1997), que: o jogo é uma ação lúdica que envolve situações estruturadas; o brinquedo é o suporte material que manifesta seu caráter mesmo não estando em atividade e a brincadeira é a atividade lúdica em ação. Assim entende-se que a atividade lúdica tem estreita relação com os jogos, as brincadeiras e os brinquedos.

3.6. O DISCIPLINAMENTO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA ESCOLA

Sobre o enunciado acima, procurei estabelecer algum diálogo sobre a história da educação vinculada ao espaço da escola e o disciplinamento de corpos, através de atividades como os jogos e brincadeiras que ocorriam / ocorrem neste espaço. Para tanto, inicialmente a contribuição de ARIÈS (1981) foi importante, pois relata o nascimento da disciplina na escola. Faz-se necessário esclarecer que o termo "disciplina" usado neste texto corresponde à idéia de Foucault já exposta no início do trabalho. Neste momento está relacionado exclusivamente à instituição escolar, que é o cenário de minhas reflexões.

Segundo ARIÈS (1981), na Idade Média, a escola e o colégio eram destinados somente a um número reduzido de clérigos que se misturavam dentro de um único espaço, isto é, uma sala alugada cujo chão era forrado com palha para acomodar os alunos. Somente no século XIV passou-se a usar bancos. Independente da idade se reuniam, o que gerava a repetição do ensino, pois tanto havia adultos como crianças aprendendo num processo simultâneo. Ou seja, as crianças e os adultos aprendiam a mesma lição que o mestre ensinava sem se preocupar com a vida dos mesmos fora da sala de aula que, por sua vez, tinham costumes bastante diferentes daqueles que privilegiam a disciplina e a hierarquia.

A partir do século XV, esta liberdade de costumes anunciou o início dos tempos modernos (para aquele contexto), uma necessidade de isolar as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las a partir de uma disciplina mais autoritária, e desta maneira, separá-las do mundo dos adultos. Assim, o "estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a

evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, 1981, p.170).

As escolas passaram a ter então o compromisso de garantir ao jovem clérigo uma vida honesta e se tornou imprescindível a uma boa educação, mesmo que leiga, que os diferenciava do restante da população. Os mestres, por sua vez, passaram a ter responsabilidade moral, pois além da instrução dos estudantes também tinham que se preocupar com sua formação, o que os levou a impor uma disciplina estrita baseada num sentido autoritário e hierárquico.

Ainda nos séculos XV e XVI, as características da escola se modificaram. Passou a ser composta, além de clérigos, por um crescente número de leigos, nobres, burgueses e egressos de famílias mais populares. Além disso, possuía corpo docente separado, com classes numerosas e uma disciplina mais rigorosa, o que a diferenciava da "lei" que governava os adultos, ou seja, aqueles que estavam fora da escola. Mais tarde esta "lei" também foi estendida para o restante da população e vigora até os dias atuais.

Desta forma, segundo ARIÈS, a “nova disciplina se introduziria através da organização já moderna dos colégios e pedagogias com a série completa de classes em que o diretor e os mestres deixavam de ser *primi inter pares*, para se tornarem depositários de uma autoridade superior. Seria o governo autoritário e hierarquizado dos colégios que permitiria, a partir do século XV, o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso” (1981, p.180).

Este autor distinguiu três características desse sistema disciplinar, quais sejam: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (p.180).

Ainda menciona que esta “disciplina humilhante”, que vai do século XIV ao XVII, colocava o chicote e a espionagem mútua em benefício do mestre, que podia usar o castigo corporal tanto em crianças quanto em adolescentes. Desta forma, o adolescente era distinguido do adulto e confundido com a criança, pois partilhava do mesmo tipo de castigo. No entanto, para as crianças e jovens, seja qual fosse sua

condição social, o castigo era aplicado indistintamente. Em se tratando dos adultos, a disciplina não era tão rigorosa, já que aqueles que eram fidalgos escapavam ao castigo corporal e, desta maneira, se distinguiam as diferentes condições sociais, pois neste tempo (século XV e XVI), a concepção autoritária e hierarquizada que privilegiava o castigo físico havia se generalizado por toda a sociedade.

A atitude dos mestres em castigar todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições sociais, não implica dizer que as diferenças sociais não existiam nas instituições escolares, bem como em outros lugares fora dela. Esta preocupação em humilhar a infância para distingui-la e aprimorá-la foi se amenizando ao longo da história, até o século XVIII.

Esta separação, de acordo com as condições sociais dos alunos, também se aplicava ao tipo de atividade desenvolvida na escola, como os jogos, por exemplo, que ganharam a partir dos padres jesuítas, maior espaço como atividade educativa, mesmo que sob o controle e disciplina.

Os jogos, as brincadeiras e os divertimentos, que eram importantes para a grande maioria das pessoas nas sociedades antigas, também era considerado imoral por uma minoria poderosa e culta de moralistas e membros da Igreja medieval, que os condenava sob todas as formas, principalmente os jogos de azar. Enquanto os homens do povo nada tinham contra todos os tipos de jogos, inclusive os de apostas onde se ganhava dinheiro, os educadores nos colégios medievais, que eram tidos como centros de moralização mais eficaz, proibiram os jogos entre seus alunos sem exceção e nem reservas, redigindo estatutos que os proibiam e até impondo multas para quem os praticasse.

Nesta perspectiva, descreve ARIÈS (1981, p.110), “tem-se a impressão de que a Igreja, ainda incapaz de controlar os leigos, adeptos de jogos tumultuados, decidiu preservar seus clérigos, proibindo-lhes todo e qualquer tipo de jogo”, proibição esta que parece não ter sido levada a efeito por todos os alunos, já que estes achavam formas clandestinas de praticá-los.

Esta atitude de reprovação aos jogos e brincadeiras foi se atenuando ao longo do século XVIII, principalmente sob a influência dos jesuítas, que através de

seus colégios impingiram junto às pessoas de bem e amantes da ordem uma opinião menos radical sobre os jogos. Assim os jesuítas os introduziram em seus programas e regulamentos, mas desde que pudessem controlá-los, regulamentá-los e escolhê-los e, assim disciplinados, poderiam ser considerados como meio de educação e recursos para inculcar idéias moralizadoras, saudáveis e patrióticas em seus alunos.

Deste modo, os jesuítas, que entendiam os jogos como um mal menor, adotaram-nos como recurso para a educação. Editaram tratados de ginástica em latim e determinavam as regras dos jogos. Naquela época passou-se a admitir cada vez mais a necessidade de exercícios físicos e os indivíduos que ocupavam alguma posição de destaque naquela sociedade (professores, médicos) também se tornaram adeptos da importância dos mesmos e dos jogos para as crianças, pela variedade de movimentos que o corpo poderia neles realizar.

Logo os médicos do século XVIII perceberam nos jogos que envolviam exercícios e na ginástica dos jesuítas uma nova técnica de higiene corporal, uma cultura física. Já no final deste século os jogos de exercícios também foram percebidos como forma de preparação de rapazes para a guerra, reconhecendo neles uma "função patriótica", já que a Educação Física podia atuar em benefício da instituição militar.

Ainda segundo ARIÈS, nesta época, o treinamento de soldados tornou-se uma técnica quase científica, pois foi o momento em que nasciam as idéias nacionalistas modernas. Assim, "estabeleceu-se um parentesco entre os jogos educativos dos jesuítas, a ginástica dos médicos, o treinamento dos soldados e as necessidades do patriotismo" (1981, p. 113).

Neste final de século, bem como durante o século XIX, grandes transformações aconteceram na história afetando as formas de vida dos indivíduos devido aos grandes avanços da indústria, da tecnologia e da ciência, que difundia uma crença desmedida no chamado progresso, ancorada nas idéias científicistas, que aos poucos impregnaram a vida dos indivíduos. A evolução ocorrida nesta época foi incrementada e balizada pela Revolução Francesa (de cunho político), e pela Revolução Industrial Inglesa que introduziu mudanças significativas no mundo

do trabalho produtivo, bem como a separação de camadas sociais distintas, ou seja, a burguesia e o proletariado.

A partir desta nova visão de mundo, a Europa do século XIX realiza a grande revolução científica através dos laboratórios, da industrialização onde tudo podia ser medido, comparado, classificado, definido e generalizado a partir da descoberta constante de "leis". Isso tudo acompanhado da ampliação dos mecanismos de disciplinamento dos corpos.

Neste contexto, a educação também sofreu as influências da sociedade moderna, e a educação física não ficou alheia às mudanças deste cenário, visto que no final do século XVIII, os jogos e mais especificamente, a ginástica já eram usados como forma de atender as exigências da sociedade. Assumiram inclusive um papel "patriótico", uma vez que a nova sociedade capitalista se apóia fortemente nas idéias de utilidade e disciplina dos movimentos.

A partir desta relação da ginástica com fins militares, portanto úteis à nova sociedade, é que AMOROS, citado por SOARES (1998), tentou definir seu uso cientificizado para o bem da sociedade capitalista, pois de acordo com esta autora, "as idéias amorosianas se inscreviam com intensidade e precisão nesta cultura utilitária. Respondiam, assim, aos apelos de ordem, de disciplina, (...). Atuavam no corpo e, pretendiam a partir dele, pela autodisciplina, a extensão desta ordem à sociedade" (69).

A Educação Física, que no decorrer de sua história, esteve sob forte influência de práticas de disciplinamento dos corpos dos alunos, seja em relação ao militarismo, seja a partir do movimento higienista, que procurara legitimá-la enquanto área do conhecimento importante no contexto escolar. Também contribuiu para os moldes da sociedade capitalista que enfatiza o caráter de utilidade.

A contribuição da Educação Física a estas características da sociedade moderna, também se deu através dos jogos e brincadeiras que fazem parte de seus conteúdos. O que se quer dizer é que não são os jogos e brincadeiras em si que disciplinam os corpos das crianças, e sim os indivíduos que a partir de suas concepções de mundo, sociedade, homem e educação, orientam estas práticas

através de suas aulas. No caso, os/as professores/as precisam perceber que suas ações não são neutras e que devem ou deveriam estar comprometidas com a construção de corpos emancipados com seus alunos.

Neste sentido, a história contribuiu para mostrar os propósitos de moralização, disciplinarização e caráter utilitário, que os indivíduos, em nome dos conteúdos da Educação Física, se utilizaram para expor os jogos com outras finalidades que não privilegiam o caráter lúdico que os envolvem.

Diante disto, relata SOARES que, "... até o jogo, esta primordial forma de relação do homem com o mundo que o cerca foi compreendido por AMOROS com caráter útil, como uma atividade que cria ordem, bastando ao professor, somente dirigi-la" (1998, p.70). Segundo AMOROS, citado por SOARES (1998, P.70) o jogo era a atividade que de maneira mais ampla e completa, garantia ao professor o conhecimento do caráter e dos vícios dos alunos. Para esse autor, "é no jogo que o aluno encontra-se mais desarmado, sendo mais fácil, para o professor, tomar as medidas que desejar para dominar vícios e atitudes pouco civilizadas".

SOARES ainda comenta que, esse autor entendia os jogos como uma possibilidade de treino de ações motoras e de ações morais úteis para a vida diária e/ou militar, além de compreender que os jogos deviam estar vinculados à formação do caráter e fazer parte da educação física e moral do homem novo, que a sociedade burguesa passou a exigir. Portanto, deveriam estar integrados na cultura utilitária desta sociedade.

Estes breves comentários ilustram como os conteúdos da Educação Física, que não convergirem para um objetivo de comprometimento da formação de sujeitos emancipados, pode contribuir com as idéias de individualismo e exclusão típicas da sociedade capitalista, que tem na disciplina e no princípio da utilidade, suportes de um modelo que não privilegia indivíduos capazes de interagir e transformar seus contextos.

Ante as mudanças de cunho político, econômico e cultural instaladas a partir do século XVIII e fortalecidas no século XIX, estas se tornaram definidoras do mundo contemporâneo. Certamente continuarão se transformando, dada a

diversidade dos avanços tecnológicos e científicos aos quais relacionam-se direta ou indiretamente e que foge às nossas vontades particulares.

Neste sentido, coloca PIACENTINI (1994, p.13), “nós latino-americanos somos bombardeados cotidianamente pelo pensamento europeu, como precursor da modernidade e pelo pensamento do Primeiro Mundo econômico-cultural como um todo (...)”. Para esta autora, a realidade moderna é uma sociedade de consumo que procura adaptar os indivíduos a um mundo onde a massificação, a violência e o automatismo estão presentes no cotidiano dos homens.

Tal massificação tende a se ampliar atingindo as culturas num processo de homogeneização que compartilha seus objetos, seus jogos, brincadeiras e também brinquedos, indo ao encontro de um interesse consumista, mercadológico através da indústria cultural.

Sobre esta perspectiva, KUNZ afirma que se tenta homogeneizar o mundo do brinquedo/jogo da criança e do adolescente em diferentes países e continentes através da indústria cultural do brinquedo e aponta que por trás dessa semelhança existe também o interesse mercadológico. Para ele, “há certo interesse, também, no controle social da influência dos brinquedos e objetos de jogo industrializados sobre o imaginário infantil, pois a criança forma seu imaginário social, cultural e lúdico através do seu pensar, agir e sentir que, até a idade do adolescente, configura-se, especialmente, pela brincadeira e pelo jogo” (1998, p.94).

Este autor ainda explicita preocupação com a criança quando ela é afastada da sua realidade através do brincar, dizendo que o seu imaginário pode ser dominado e sua subjetividade controlada, levando-a desta forma, a submissão e obediência. Salienta, porém, que se propiciado espaço e tempo para as crianças, estas conseguem transcender os limites deste ‘real construído’ pela indústria cultural do brinquedo que é introduzido no mundo infantil, principalmente, através da televisão que coordenam a lógica produtiva dos objetos prontos, atenuando o imaginário criador infantil através dos brinquedos.

Sobre a influência da televisão nas brincadeiras e jogos infantis, BROUGÈRE (1997, p.53), afirma que “pelos ficções, pelas diversas imagens que

mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos na televisão". Contudo, este autor explica que as imagens apresentadas na televisão não são suficientes para desencadear as brincadeiras, é necessário que as mesmas agradem e possam ser integradas ao universo lúdico das crianças e às estruturas de um contexto sócio-cultural específico onde elas estão inseridas.

BROUGÈRE declara ainda que, "a brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica" (1997 p.54). Para ele, a vantagem da televisão é que mesmo pertencendo a realidades diferentes, as remete a uma linguagem comum e a referências únicas que podem alavancar as brincadeiras e jogos de crianças de contextos diferenciados.

Neste caso a televisão seria o meio que não se oporia à brincadeira, mas colaboraria, influenciaria e estruturaria esta atividade, na medida que esta não nasce do nada e sim daquilo com o que as crianças são confrontadas, tornando-se uma fonte de alimentação para as vivências lúdicas.

Em se tratando das manifestações lúdicas, KUNZ (1998, p.96), declara que "nos estudos da Educação Física, as atividades lúdicas da criança e do adolescente são, muitas vezes, analisadas com vistas à melhoria do rendimento do aluno, seja nas atividades esportivas de competição no futuro, seja nas demais atividades escolares". Concordo plenamente com o autor quando este coloca que esta é uma visão reducionista das possibilidades pedagógicas das brincadeiras e jogos.

Existe, portanto, a necessidade de ressignificar estas atividades lúdicas e a Educação Física que, segundo a PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (1998, p.219), tem como objeto de estudo o próprio movimento humano e "por ser parte do conhecimento historicamente produzido, acumulado e transmitido às novas gerações, deve reunir o que for mais significativo ligado ao movimento humano, para ser vivida, compreendida e, via reelaboração contribuir na formação do cidadão". Assim, os jogos e as brincadeiras que se constituem em formas de

movimentos devem ser vistos com valor pedagógico e educativo distinguindo-se das práticas que privilegiam o rendimento, a performance motriz.

Neste sentido, afirma KUNZ (1998 p.97) que na escola e, particularmente, nas aulas de Educação Física, “deve-se levar em consideração que oportunizar a criança e ao adolescente a chance de vivenciar experiências..., que escapam do sentido do cotidiano das atividades obrigatórias, é contribuir com a possibilidade da formação de indivíduos críticos e emancipados”.

4. QUARTA PARTE

4.1. METODOLOGIA

Subjaz neste trabalho o pressuposto de que para realizar uma pesquisa é preciso que se queira tentar “*dar respostas*” às interrogações sobre um determinado problema que desperta curiosidade. Faz-se necessário confrontar os dados, as possibilidades, as evidências e as informações acerca do assunto a ser pesquisado com outros conhecimentos já produzidos acerca do mesmo problema ou conhecimentos afins. A curiosidade por conhecer o fenômeno não se esgota nunca, pois o momento vivido é sempre dinâmico, complexo e histórico, e o conhecimento produzido culturalmente é sempre provisório, nunca absoluto.

Assim sendo, declaram LUDKE E ANDRÉ (1986, p.2), “esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência”.

Deste modo, neste estudo procurar-se-á estabelecer uma compreensão à luz do referencial teórico, baseada numa dimensão histórica e social acerca da concepção de corporeidade. Pretende-se verificar como esta tem afetado o cotidiano das aulas, bem como sua influência nas brincadeiras e jogos que ocorrem no espaço das aulas de Educação Física e sua relação com a corporeidade disciplinada. O processo metodológico foi elaborado para tentar decifrar os entendimentos sobre a temática no presente e alcançar os objetivos propostos para que as reflexões sobre o assunto se dêem de maneira simultânea.

Este trabalho, portanto, procura se distanciar dos métodos utilizados pelas ciências positivistas, as quais explicam os fenômenos sociais a partir de uma ótica homogeneizadora e linear baseada em dados quantificáveis e objetivos, negando a multiplicidade de aspectos que influenciam diretamente na clarificação deste objeto de estudo.

De acordo com este pensamento, apresentarei a escolha pelo tipo de abordagem da pesquisa, ao mesmo tempo em que coloco algumas características e procedimentos metodológicos adotados para sua realização. Também serão levadas a efeito as caracterizações da cidade, do bairro, da escola e dos sujeitos que participaram desta pesquisa, incluindo os observados e a pessoa que foi entrevistada, bem como as técnicas de coleta de dados empregadas e os procedimentos utilizados na análise e na discussão dos resultados.

4.2. A OPÇÃO PELO TIPO DE ABORDAGEM DA PESQUISA

O objetivo deste estudo é tentar conhecer um pouco mais sobre as relações de controle dos corpos dos alunos que se estabelecem na escola e também na especificidade das práticas de Educação Física, no que diz respeito às interações entre professores e os mesmos no desenrolar das atividades. Os focos principais serão as brincadeiras e os jogos, a partir de um olhar investigativo que deveria ser ampliado para outros espaços da escola, como o início do turno, o recreio e o término das aulas. Conhecer um pouco da história da instituição, sua localização geográfica e também toda sua estrutura física e organizacional tornou-se fundamental para melhor compreender os sujeitos que fazem parte dela.

Para tanto se optou pelo Estudo de Caso como forma de abordagem da temática. De acordo com GOODE E HATT, citados por LUDKE E ANDRÉ (1986, p.17), o estudo de caso "... se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações".

Outros motivos, também conduziram a este tipo de abordagem, dentre os quais, segundo LUDKE E ANDRÉ (1986), é possível citar:

- quadro teórico inicial parte de uma estrutura básica que alicerça o estudo, sendo que o mesmo no decorrer da pesquisa pode ser ampliado quando novos aspectos podem ser acrescentados.
- As várias possibilidades que este tipo de estudo permite para uma melhor apreensão do objeto, ou seja, o contexto em que está situado, os comportamentos, as ações, as concepções e as inter-relações dos sujeitos relacionados à temática.
- A multiplicidade de informações que podem ser coletadas, a variedade de informantes, a flexibilidade de horário e lugares para que os dados e entrevistas sejam realizadas, tudo isso se tornou viável neste trabalho, já que o professor pesquisador não dispõe de tempo integral para o estudo.
- Finalmente, a escolha deu-se pela liberdade de expressão que o Estudo de Caso proporciona, no sentido do pesquisador poder expressar suas experiências pessoais de maneira bastante clara, direta e objetiva na medida em que possa aproximar o leitor da realidade pesquisada.

O que se pretende é conseguir estabelecer o que LUDKE E ANDRÉ (1986) chamam de “*generalizações naturalísticas*”, que permitem trocar relações com possíveis semelhanças de diferentes realidades, já que os relatos escritos neste tipo de metodologia se dão geralmente num estilo informal, narrativo, permeado por citações, exemplos e descrições, que garantem a interpretação de várias realidades sob diferentes perspectivas, deixando claro que não existe uma única ótica sobre os fatos e fenômenos.

Essa abordagem qualitativa é criticada por alguns estudiosos, como por exemplo, LIJPHART (citado por ANDRÉ, 1995, p. 53-4), ao apontar que alguns Estudos de Caso seguem uma linha absolutamente descritiva, que no seu entender é “*ateórica*” e se desenvolve num “*vacuum*” teórico, não sendo conduzidos por hipóteses, nem pelo desejo de formulá-las. Correm assim, o risco de contribuir muito

pouco ao que já se conhece, se perdendo no acúmulo infinito de dados e análise inconsistente do objeto de estudo.

Este tipo de abordagem, no entanto, conforme ANDRÉ (1995), apresenta qualidades, como a sua grande contribuição aos problemas educacionais do cotidiano profissional de várias áreas do conhecimento. Intensifica a visão do particular, apontando a multiplicidade de situações onde o mesmo problema possa ser redimensionado. Além de proporcionar tomadas de decisões políticas no campo educacional, que poderão implicar na estruturação de novas pesquisas, contribui na construção de conhecimentos que signifiquem ampliação de novos saberes na própria área e também numa perspectiva multidisciplinar.

Para tentar dar conta do estudo proposto a partir da opção pelo tipo de abordagem impôs-se a necessidade de descrever, mesmo que de forma sucinta, o lugar de onde falam, pensam e vivem os sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.3. IDENTIFICANDO A CIDADE, O BAIRRO, A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.

4.3.1. A Cidade

A cidade de Lages⁴ foi fundada em 22 de novembro de 1766, pelo Bandeirante Paulista, Antonio Correia Pinto de Macedo, ou simplesmente Correia Pinto, como ficou conhecido.

Este foi enviado pela capitania de São Paulo, por ser tropeiro e conhecer muito bem esta região. Tinha por objetivo, montar um povoado que serviria de pousada segura para os viajantes que conduziam as tropas de gado da corte do Rio Grande do Sul para as feiras em Sorocaba (São Paulo).

Trata-se de uma cidade que faz fronteira com o estado do Rio Grande do Sul e, talvez por essa proximidade, é considerada a cidade mais gaúcha de Santa

⁴ Estes dados tiveram como fonte o suplemento especial do Jornal Diário Catarinense, sobre a comemoração do aniversário de Lages. Novembro/1997.

Catarina, sofrendo forte influência de sua cultura, tais como: o consumo do chimarrão, do churrasco, e os CTGs (Centros de Tradições Gaúchas), além dos ritmos das danças gaúchas, as vestimentas como a bombacha, o lenço no pescoço, as botas, o chapéu com barbicacho e outros acessórios.

Desde sua fundação há dois séculos, a cidade passou por grandes transformações econômicas e políticas.

NEREU RAMOS, cidadão lageano assumiu a Presidência da República no ano de 1935 e em 1937 foi reconduzido ao cargo na condição de Interventor Federal, onde ficou até 1945.

No aspecto econômico, Lages foi um grande centro de criação agropecuária e, posteriormente, atingiu seu auge econômico nas décadas de 50 e 60, quando se intensificou a exploração da madeira, principalmente da araucária, na época abundante.

Atualmente, conta com uma população de aproximadamente 145 mil habitantes. Situada a 916 metros do nível do mar, tem um clima subtropical o que determina invernos rigorosos, sendo comum a ocorrência de neve nos meses frios.

O município é um dos maiores em extensão territorial (área de 2.645Km²), do estado de Santa Catarina. Está situado a aproximadamente 220 Km da capital, Florianópolis.

Também possui em seu perímetro urbano exatamente quinze Colégios Estaduais (C.E.)⁵ que atendem alunos da Educação Infantil, do ensino fundamental e médio e dez Escolas Básicas (E.B.) somente para alunos da Educação Infantil e do ensino fundamental. As escolas estaduais estão distribuídas no centro e nos bairros da cidade, tendo, portanto, características comuns e ao mesmo tempo especificidades que as distinguem umas das outras. Uma dessas especificidades foi constatada em relação ao grau de instrução (formação profissional) dos docentes que atuam na área de Educação Física.

⁵ Estes dados foram coletados no ano de 1999, sendo que a partir do ano 2000 as escolas até então chamadas de Colégios Estaduais e Escolas Básicas, passaram a denominarem-se Escola de Educação Básica (E.E.B.).

A iniciativa de trazer alguns dados sobre a cidade partiu do entendimento de melhor localizar geográfica, histórica e economicamente os personagens envolvidos diretamente na pesquisa, além de tentar clarear um pouco a influência que estes aspectos têm sobre as maneiras de conceber o corpo, as brincadeiras e jogos que são os objetos de estudo deste trabalho. Compreende-se que tais aspectos influenciam diretamente nas especificidades das escolas e também nas práticas pedagógicas dos professores (as) de Educação Física.

Nesta perspectiva, da compreensão das particularidades dos sujeitos envolvidos, é que detalharei o contexto em que vivem estes sujeitos, especificando alguns aspectos do bairro onde vivem.

4.3.2. O Bairro

Para a realização da pesquisa, foi escolhido um bairro onde fica localizado o Colégio Estadual objeto deste trabalho que está situado a 8Km do centro da cidade.

A razão desta escolha se deve ao fato de que o colégio tem em seu corpo docente duas professoras, que atuam na área de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental que não possuem licenciatura na disciplina em nível superior (universitário). Além disso, este pesquisador manteve um vínculo muito forte com a instituição, como profissional de Educação Física, pois atuou nas demais séries do ensino fundamental (5^a a 8^a) e médio, durante um período de dez anos.

Este bairro, conta com aproximadamente sete mil habitantes⁶, sendo que as famílias se constituem em média de cinco pessoas, onde geralmente para se conseguir o sustento, trabalham o pai e a mãe.

Trata-se de uma comunidade de camada média-baixa em termos econômicos, sendo que as profissões desses pais são: motoristas, professores (as), bancários (as), pedreiros, marceneiros, carpinteiros, faxineiras, domésticas, comerciários (as), funcionários (as) públicos (as) estaduais e municipais, autônomos (as), entre outras. Suas rendas variam de um a nove salários mínimos.

⁶ Dados obtidos no posto de saúde do Bairro em 19/11/1999.

Recentemente o bairro foi apontado como sendo o mais organizado⁷ em termos de associações, agremiações e diretorias onde os moradores estão diretamente envolvidos.

Seus moradores têm uma certa comodidade no que se refere ao acesso a estabelecimentos comerciais. Possui dois supermercados de porte médio, locadoras de vídeo, farmácia, padarias, posto de gasolina, posto de saúde, polícia interativa, duas grandes escolas, sendo uma delas um CAIC - Centro de Atendimento Integral à Criança -, salões de beleza e uma grande igreja.

Percebe-se no bairro poucos lugares destinados à prática de esportes. Além do campo de futebol localizado no seu centro, somente a quadra do colégio representa um outro local apropriado para a prática desportiva. Porém, não é raro encontrar terrenos vazios, onde as crianças improvisam redes de vôlei, com demarcações feitas na terra através de pequenos sulcos, para poder jogar, bem como traves, para a prática de “peladas”.

Apesar da região oferecer uma certa condição a seus moradores, os mesmos também têm que conviver com a violência causada pelo uso de drogas, com o desemprego, o alcoolismo, a prostituição, os roubos, enfim, todos os problemas de ordem social que são característicos de um grande número de cidades brasileiras.

Isto talvez implique dizer que as interações das crianças com o universo externo, além dos muros da escola lhes coloca, diariamente, em contato com os problemas sociais e que a escola e seus professores precisariam estar atentos ao lugar social de onde falam os sujeitos. Seria necessário que se indagasse como este contexto pode influenciar na sua maneira de perceber a corporeidade e determinar os diversos tipos de brincadeiras e jogos decorrentes dessa realidade.

⁷ Dados levantados por um grupo de acadêmicos do curso de Ciências Sociais da Uniplac, para a publicação do V volume do historiador Licurgo Costa, sobre a cidade de Lages – Santa Catarina.

4.3.3. A Escola

O Colégio Estadual investigado foi fundado em 1958⁸, funcionando como Escola Isolada. Oferecia somente as séries iniciais do ensino fundamental numa única sala de aula, onde se reuniam uma professora e as quatro turmas no mesmo horário. Em 1968, a escola tornou-se Grupo Escolar. Em 1975, passou de Grupo Escolar (onde já funcionavam as séries iniciais com turmas separadas e em dois turnos – matutino e vespertino), para Escola Básica. Iniciou, então, a primeira turma de 5ª série, época em que se deu a implantação progressiva das demais séries até a 8ª. Em 1987, passou de Escola Básica para Colégio Estadual, oferecendo desde a educação infantil até o ensino médio, com funcionamento em três turnos – matutino, vespertino e noturno.

Atualmente possuiu em seu corpo administrativo: uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma supervisora, dois administradores, um orientador educacional e uma secretária. O Colégio também é servido por oito agentes de serviços gerais, responsáveis pela limpeza, merenda e guarnição noturna.

O corpo docente é formado por 63 professores/as, distribuídos/as por área de conhecimento e por séries (Educação Infantil e 1ª a 4ª). O corpo discente é constituído por 1276 alunos/as distribuídos/as em turmas da seguinte maneira: duas turmas de Educação Infantil, cinco de primeira séries, cinco de Segunda séries, quatro de terceira séries, quatro de quarta séries, seis de Quinta séries, cinco de Sexta séries, três de sétima séries, três de oitava séries, duas de primeiro ano de Educação Geral, duas de segundo ano e uma turma de terceiro ano de Educação Geral. Estas turmas têm em média 30 alunos/as, distribuídos em dezoito salas de aula.

Esta unidade escolar está construída sobre um terreno acidentado e é constituída de um prédio térreo, dividido em cinco blocos e cercado por muro de dois metros de altura e mais três fios de arame farpado.

Logo na entrada, ao passar pelo portão, tem-se acesso ao bloco administrativo, onde funcionam a secretaria, a sala de professores com um sanitário

⁸ Dados obtidos nos registros históricos da referida escola.

feminino, a sala da direção, a sala da supervisão e da orientação educacional. Saindo da secretaria chega-se a uma área coberta onde estão à esquerda a cozinha, um pequeno depósito, um sanitário para os serventes e um sanitário para os alunos (masculino). Neste mesmo espaço, ao fundo, está a cantina e no restante é o espaço onde os alunos formam em filas para acessar uma ala composta por cinco salas de aula destinada ao ensino fundamental (5ª a 8ª).

Também desta área coberta se tem acesso, após a descida de uma escadaria, para outras quatro salas de aula onde funcionam a Educação Infantil e as séries iniciais. Ainda desta área coberta que fica em frente à secretaria, pela esquerda, se dá num grande corredor onde estão a biblioteca, uma sala de informática e demais salas de aula, ocupadas pelo Ensino Fundamental (matutino e vespertino) e pelo Ensino Médio (noturno).

Ao final desse corredor, há uma pequena sala de Educação Física que serve para guardar material e uma outra escada que conduz a outras salas de aula. Esta construção está disposta em forma de L. Entre a área coberta e essas salas de aula, existe um pátio de chão batido que as crianças usam para o recreio e para algumas aulas de Educação Física. A partir desse pátio, do lado de baixo, fica a quadra de esportes.

4.4. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, bem como da escola onde esta seria realizada, procedeu-se da seguinte maneira:

- Dirigi-me até a 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a fim de conseguir acessar aos cadastros da escola, para certificar-me dos horários e turmas que os profissionais de Educação Física atuam. O objeto de estudo desta pesquisa relaciona-se com as séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente as primeiras e segundas séries, mas senti necessidade de uma visão mais ampla do quadro de docentes de cada escola.

A opção por estas séries se deu por entender que nos demais níveis do ensino fundamental, as crianças e os professores poderiam estar priorizando somente a prática desportiva em detrimento de outro tipo de atividade. Isso ocorre porque as brincadeiras e os jogos são considerados conteúdos usuais nas primeiras séries do ensino fundamental, já que para alguns profissionais de Educação Física, as séries iniciais deveriam ser uma continuidade das brincadeiras e jogos trabalhados na Educação Infantil.

- Foi feito um mapeamento dos professores (as) em relação ao tempo de serviço no magistério público, grau de instrução, horário de trabalho, séries que concentravam maior número de aulas, carga horária na escola, enfim procurei obter os dados que fossem relevantes para a escolha da escola e dos/as professores/as que pudessem contribuir para a pesquisa.
- Organizei estes dados em tabelas, o que revelou um número significativo de profissionais da área de Educação Física sem habilitação na área específica em nível universitário.
- Após o levantamento dos dados acima mencionados, retirados dos cadastros das escolas, foi organizado o quadro abaixo, de modo a dar um panorama quanto ao número de professores/as que atuam na rede pública estadual na cidade de Lages, bem como seus graus de instrução, sexo e situação funcional: efetivo/a e ACT - admitidos/as em caráter temporário -.

		Masculino	Feminino	TOTAL
Professores Efetivos	Efetivos habilitados	30 (58%)	21 (42%)	51 (57%)
	Efetivos não habilitados	01 (6%)	14 (94%)	15 (16%)
Professores ACTs	ACT habilitado	04 (50%)	04 (50%)	8 (9%)
	ACT não habilitado	09 (56%)	07 (44%)	16 (18%)
TOTAL		44	46	90

A partir do quadro acima, constatou-se que existem 90 profissionais da área de Educação Física atuando na rede pública estadual, e deste total, 44 são professores e 46 são professoras. Do total de 31 professores efetivos, 96% (30) são habilitados⁹ e apenas 1 professor não possui habilitação em nível superior. Quanto aos professores ACTs, que são em número de 13 (treze), temos que 31% (4), possui habilitação em nível universitário na área específica e 69% (9) não possui formação em nível superior.

Entre as professoras de Educação Física o quadro ficou assim distribuído: 35 professoras são efetivas o que corresponde a 76 %. Destas, 60% (21) tem curso superior na área e 40% (14) sem essa habilitação. Das 11 professoras ACTs 36 % (4) são habilitadas e 64% (7) não possuem formação universitária na área específica.

Do total de professores, os habilitados em nível superior constituem 66%, enquanto que os não habilitados constituem 34% do total. Por sua vez no sexo masculino a maioria (96 %), possui habilitação em nível superior, no sexo feminino, apenas 76% tem essa formação. Quando se trata de docentes ACTs, o quadro é

⁹ Estes dados foram levantados em setembro de 1999. Foram considerados profissionais não habilitados aqueles(as) que não possuem certificado de conclusão de curso, embora se tenha conhecimento de que alguns deles(as) estão frequentando o curso de graduação. Tal afirmação decorre do fato de que o pesquisador é docente do curso de graduação em Educação Física na Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, na cidade de Lages, Santa Catarina.

diferente, ou seja, 69% dos professores e 64% das professoras não cursaram nível superior.

Após a interpretação da tabela que representa neste momento (1999) a realidade do quadro dos profissionais de Educação Física da rede pública estadual da cidade de Lages, é que decidi escolher este Colégio Estadual por perceber que nele havia duas professoras efetivas que não possuíam habilitação em Educação Física em nível superior e que trabalham com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Embora não tenha tido acesso a estudos mais precisos que comprovem esta realidade em nível nacional, é possível dizer que este fato ainda é perceptível em muitas regiões do Estado de Santa Catarina. Talvez isso seja proveniente da dificuldade de acesso aos cursos superiores de Educação Física que, no caso específico de Lages, se dá pela distância dos municípios que oferecem este curso, os baixos salários recebidos por estes profissionais, além de problemas de ordem familiar.

Em se tratando das professoras, as dificuldades de ingressar nos cursos parecem ser maiores, tendo em vista o fato de que nas mesmas recai todo o peso de uma formação cultural, onde as mulheres precisam desenvolver os papéis socialmente determinados de administrar a casa e cuidar dos filhos. Além disso, acumulam suas funções profissionais que precisam ser conciliadas com as outras tarefas, o que as colocam numa situação de sobrecarga de trabalho diário bastante intensa.

Pode-se ainda relacionar outros aspectos como a não aceitação por parte dos maridos que as mulheres frequentem a Universidade porque o retorno financeiro não representa vantagens significativas em seus salários.

Diante destes fatos resolvi convidar uma delas para que participasse da pesquisa, porque queria tentar conhecer mais de perto as dificuldades encontradas em relação ao objeto de estudo desta pesquisa.

Um ponto apontado pela entrevistada nesta pesquisa refere-se à proximidade de completar o tempo de serviço previsto em Lei que é, de 25 anos e 48 de idade para aposentadoria, sendo que no seu caso faltam apenas 4 anos para atingir as condições previstas em Lei.

Como o curso de graduação em Educação Física atualmente oferecido em Lages é de quatro anos, isto implicaria num acréscimo de três anos depois de formada para que pudesse então se aposentar.

Outro aspecto ponderado por essa docente, relaciona-se diretamente ao baixo salário recebido, pois mesmo trabalhando com uma carga horária de quarenta horas semanais, não conseguiria pagar as mensalidades do curso, visto que a referida professora, como muitas outras colegas, precisa contribuir com no orçamento familiar.

4.5. AS OBSERVAÇÕES

O método de observação, bem como das entrevistas, tem um lugar privilegiado nas abordagens qualitativas em pesquisas educacionais.

Segundo LUDKE E ANDRÉ, a observação vinculada a outras técnicas de investigação, possibilita o contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno estudado. Neste sentido:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem a realidade que os cerca e às suas próprias ações. (1986, p.26).

O campo empírico em que se deram as observações foi o cotidiano das práticas pedagógicas de Educação Física de um Colégio da rede estadual de ensino.

Os sujeitos da pesquisa se constituíram de crianças de primeiras e segundas séries do ensino fundamental, com idades que variavam de 6 a 9 anos, distribuídas em 5 classes de primeiras séries e 2 de segundas séries.

Estas turmas estavam constituídas de aproximadamente 25 a 30 alunos cada uma, sendo que o número de crianças do sexo masculino e do sexo feminino estavam distribuídas proporcionalmente.

Foram observadas três aulas na 1ª série I, cinco aulas na 1ª série II, quatro aulas na 1ª série III, quatro aulas na 1ª série IV, cinco aulas na 1ª V, cinco aulas na 2ª série III e quatro aulas na 2ª série IV, perfazendo um total de 30 aulas observadas. Cada uma delas tinha duração de quarenta e cinco minutos.

As observações aconteceram num período de quatro semanas, sendo distribuídas nos períodos matutinos e, preponderantemente, no vespertino, em função da maior disponibilidade do pesquisador. Os aspectos relacionados ao período de duração das observações estiveram muito presentes como alvo de preocupação, porque achei ser pouco tempo para as observações em função de que a cada aula observada, levantava questões pertinentes ao objeto de estudo, o que aumentava os meus questionamentos.

A possibilidade de acesso aos dados, a receptividade do trabalho pelo grupo se tornou mais fácil pelo fato do pesquisador conhecer a realidade investigada.

Além disso, GUBA E LINCOLN (1981), apoiados em REINHARG (1979), citados por LUDKE E ANDRÉ (1986, p.27), justificam que "ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará mudanças..." e neste caso a escola não fugiu à regra. Não pretendo dizer com isto que os sujeitos envolvidos na pesquisa não apresentaram alteração em seus comportamentos com a presença do observador. É possível, entretanto, dizer que o estranhamento não se prolongou por muito tempo.

A minha presença na escola, no início, no recreio e no término das aulas e também no dia-a-dia das aulas de Educação Física, foi sempre bem aceita tanto pelas crianças quanto pelas docentes, talvez até por ter feito parte daquela realidade até bem pouco tempo. No entanto, os primeiros encontros ocorridos nas aulas de Educação Física despertaram a curiosidade das crianças ao constatarem que eu os observava e fazia registros em um diário de campo. Em relação ao trabalho da docente observada não pude constatar alterações significativas em seu modo de

atuar, a não ser a preocupação desta em saber se estava trabalhando corretamente. Mas na medida em que os encontros se tornaram mais freqüentes e o motivo da minha presença foram novamente esclarecido, tudo aconteceu de maneira mais tranqüila, ou seja, já não mais minha presença causava estranheza.

As observações realizadas nestas séries tinham a preocupação inicial de perceber e registrar objetivamente todos os detalhes deste campo empírico no tocante às brincadeiras, jogos, concepção de corporeidade e interações estabelecidas a partir destas atividades.

Assumi a posição de observador, tendo sido esclarecida desde o início, tanto a identidade do pesquisador, quanto os objetivos do seu estudo.

Ao longo do processo de observação, a delimitação do estudo foi ficando mais clara e a compreensão acerca do assunto mais completa, o que exigiu um revisitar constante da bibliografia afim. Para isso foi estruturado um roteiro inicial das observações, considerando que "observar naturalmente não é simplesmente olhar" (TRIVIÑOS, 1987, p.153). A observação semi-estruturada é bastante utilizada na pesquisa qualitativa e possibilita perceber situações específicas do sujeitos em questão. Nesta perspectiva foi elaborado um roteiro de observação (anexo...) referente à prática pedagógica da docente observada e os comportamentos e reações dos alunos. Procurei trazer algumas questões que foram importantes nesta etapa da pesquisa.

4.6. AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas depois das observações, por oferecer maior entendimento das observações realizadas e permitir detectar as contrariedades e convergências entre o discurso da entrevistada e as observações de sua atuação.

A entrevista foi utilizada como instrumento de coleta de dados para melhor compreender o objeto de estudo, pelos seguintes motivos:

- a) - por apresentar um caráter interativo que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado "havendo uma atmosfera de influência

recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.33);

- b) b)- por permitir a apreensão imediata e corrente da informação que se espera, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os diversos assuntos;
- c) c)- por permitir ir mais a fundo aos pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados que tratam do assunto de maneira mais superficial;
- d) d)- por permitir correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam mais eficaz na coleta das informações.
- e) e)-por permitir um maior diálogo para que as informações sejam organizadas pelo entrevistador.

Optou-se pela modalidade da entrevista semi-estruturada que se desenvolve a partir de um roteiro básico, que, entretanto, não é usado de maneira rígida, o que permite que o pesquisador faça as necessárias complementações. Além disso, não há, segundo LUDKE E ANDRÉ (1986, p.33), “a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

A entrevista foi organizada em forma de roteiro¹⁰, que seguia uma ordem que procurou partir das questões mais gerais para as mais específicas, permitindo maior segurança e fluidez nas respostas do sujeito. Simultaneamente, a entrevista foi gravada em fita cassete e posteriormente transcrita para análise.

¹⁰ Ver roteiro de entrevista da professora de Educação Física no anexo 2

5. QUINTA PARTE

5.1. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Analisar os dados qualitativos significa organizar todo o material coletado durante a pesquisa, isto é, as observações, as entrevistas que neste caso foram as técnicas utilizadas.

Como já foi mencionado anteriormente, lancei mão de roteiros para as observações e para entrevista como suporte que guiassem o trabalho da coleta de dados. Procurei também, não torná-los rígido para não ficar restrito às informações verbais, mas adaptá-los às necessidades do momento.

Nessa perspectiva, procurei captar os gestos, as expressões, as entonações, os sinais não verbais, as alterações de ritmo e as hesitações que formam um conjunto de comunicação não-oral e que também expressam os pensamentos e sentimentos da entrevistada, para serem analisados e interpretados à luz do discurso, confrontando-os com outras informações e dados.

Para não correr o risco de terminar a coleta de dados com um amontoado de informações difusas e irrelevantes segui a recomendação de BOGDAN E BIKLEN, citados por LUDKE E ANDRÉ (1986, p.46), que sugerem os seguintes procedimentos: "1) delimitação progressiva do foco de estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão de literatura; 4) a testagem de idéias junto aos sujeitos; e, 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta".

Buscando seguir os passos apontados acima, foram usados procedimentos analíticos, ou seja, fui verificando a pertinência das questões relacionadas à temática, selecionando características específicas da situação estudada, me detendo na exploração de alguns aspectos e eliminação de outros que não se mostravam tão relevantes ao trabalho. Desta forma, foram analisadas categorias amplamente apontadas no referencial teórico e caracterizadas de maneira mais específica quando do processo de coleta e organização dos dados da pesquisa. Procurava dar um "salto" no sentido de acrescentar explicações e interpretações àquilo que supostamente já é conhecido.

5.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Neste momento abre-se espaço para a apresentação e análise dos dados coletados para levar a efeito esta pesquisa, que objetiva investigar o cotidiano das práticas pedagógicas de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental (particularmente 1^a. e 2^a. séries), sob a ótica da disciplinarização dos corpos das crianças e sua relação com as brincadeiras e jogos. Ou seja, tentar entender se estas atividades estão comprometidas com a construção de sujeitos singulares ou se estão restritas ao disciplinamento oriundos de formas padronizadas e homogeneizadas de conceber a corporeidade dos alunos.

À medida que os pressupostos teóricos foram se delineando neste trabalho, ficava mais evidente que alguns questionamentos, como os que foram apontados no início, somente poderiam adquirir maior clareza através da inserção no cotidiano da prática pedagógica da escola. Afinal para tentar "buscar respostas" a tais questionamentos, era necessário dirigir o olhar para a prática pedagógica, particularmente, da Educação Física que é uns dos cenários onde as brincadeiras e os jogos se fazem bastante presentes. A tentativa era de apreender os mecanismos que enquadram os corpos dos alunos em ações de disciplinamento e se as brincadeiras e jogos contribuem para tal propósito, a fim de relacionar tal prática à luz das elaborações teóricas.

Deste modo analisarei as técnicas de coleta dos dados, que consistiram de observações e entrevista feitas junto à professora de Educação Física que atua nas

1ª. e 2ª. Séries, destacando situações e espaços onde a questão do disciplinamento dos corpos dos alunos é favorecida. Além disso, procuro relatar circunstâncias que revelam o cotidiano escolar onde as crianças resistem ao cerceamento de sua liberdade, o que se reflete através da ação lúdica das brincadeiras e dos jogos, que ocorrem em diferentes locais na escola.

5.3. REVELANDO O COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O OLHAR DA PROFESSORA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

A professora entrevistada tem quarenta e quatro anos de idade, dos quais vinte e dois anos dedicados ao magistério, na área de Educação Física. Concluiu o curso de Educação Física - em nível de ensino médio - no ano de 1976, que a "habilitou" para trabalhar com este componente curricular somente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Está nesta escola há dez anos e, segundo a mesma, sempre trabalhou com as turmas de educação infantil e de 1ª a 4ª série, tendo preferência pelas 1ª. e 2ª., porque com os alunos "desta faixa-etária é mais tranqüilo", enquanto que os de 3ª. e 4ª. "São crianças maiores (...), eu já tenho mais dificuldade de entendê-los". Não entrei no mérito desta questão, mas suponho, baseado nas observações das aulas, que a referida professora prefere trabalhar com estas séries, visto que as demais turmas são mais propensas às atividades pré-desportivas, que exigem um pouco mais de conhecimentos sobre regras específicas de cada modalidade e a sua formação não lhe daria condições de "acompanhar" as preferências dessas crianças.

Comecei a entrevista indagando sobre o planejamento das aulas, se o tinha, se o acompanhava, se era anual, diário, enfim, se suas aulas tinham um direcionamento, algo que de forma organizada permitisse o desenrolar de sua prática pedagógica. A resposta foi que havia um planejamento anual, que *"de vez em quando eu dou uma abridinha ali e olho alguma coisa e dou"*. Em relação ao plano diário ou roteiro de trabalho, disse a entrevistada que não tinha, *"Mas eu tenho um livrinho que conforme alguma coisa diferente, eu vou lá e vasculho"*. Ainda sobre o planejamento, *"tenho um planejamento. Não é aquele habitual que a gente aprendeu a fazer, mas eu planejo, de maneira que sai alguma coisa"*.

Desta forma, a professora parece não seguir o planejamento anual de sua disciplina¹¹. Seu planejamento não é sistemático, e ao que tudo indica, suas aulas se constituem sobre práticas espontaneístas que ela tenta amenizar recorrendo a um "livrinho", que parece ser um destes manuais que sugerem atividades para as aulas de Educação Física, que não passam de situações prescritivas que podem ser adaptadas a qualquer situação. Neste sentido, desconsidera as especificidades e os gostos das crianças, o movimento dos grupos bem como o seu contexto sócio-cultural, já que as atividades/conteúdos das séries iniciais, - que são geralmente as brincadeiras e os jogos -, conforme a perspectiva histórico-cultural, são provenientes da realidade dos sujeitos.

Diante disso, é possível constatar o círculo vicioso existente na estrutura e na organização escolares. Se por um lado, a instituição de ensino não oferece condições de trabalho que permitam a socialização de informações que objetivem o planejamento e as trocas de experiências, por outro, os próprios profissionais não se sentem suficientemente com forças para romper esta estrutura. Disso resulta "uma rede complicada de relações, orientada por uma falta generalizada de solidariedade e um sentimento residual de imensa solidão" (WAJSKOP, 1997, p.50).

A prática pedagógica espontaneísta desta professora, se evidenciava nas seguintes afirmações: *"Às vezes, ainda conforme planejei uma coisa, chega lá fora é obrigada a mudar, porque não dá para fazer o que eu planejei"*. Perguntada, por que não dá para fazer, respondeu: *"Às vezes porque as crianças estão meio agitadas, às vezes não é aquilo que se encaixou com eles, daí é obrigada a mudar uma coisa. Às vezes, as atividades têm que ser mais ativas ou mais passivas e aí é obrigada a mudar"*. Quando a entrevistada foi indagada sobre os dez anos de serviço naquela escola, o que lhe garantia uma boa experiência, se não era possível conhecer um pouco mais sobre as preferências daquelas turmas, respondeu: *"agora já sei, agora eu posso chegar lá tranqüila e fazer aquilo que eles querem. Geralmente eu faço aquilo que eles querem"*.

¹¹ Segundo Bracht (1999:72); "É importante observar que na instituição escolar o termo disciplina envolve um duplo aspecto; por um lado, a dimensão das relações hierárquicas, observância de preceitos, normas, da conduta do corpo; por outro, os aspectos do conhecimento propriamente dito".

Estas passagens ilustram de forma bastante clara o caráter de improvisação que caracteriza suas aulas. Evidentemente não estou querendo afirmar que o planejamento não deva ser flexível. Tendo, porém, a entrevista e as observações como parâmetro, constatei que as aulas estavam circunscritas a uma ausência de preparação prévia e que mais pareciam à continuidade das atividades trabalhadas com as turmas que se sucediam durante aquele período na escola.

Esta questão ainda pode ser analisada sob o ângulo das respostas das crianças no sentido da não aceitação das atividades, que foi manifestada através "da agitação". Por outro lado, pode-se entender que as atividades não estivessem adequadas aos seus interesses naquele momento, seja pelo fato dela não agradar, seja pela monotonia da repetição sistemática e mecânica das atividades.

Outra questão que revela a pouca importância dada à Educação Física, enquanto área do conhecimento, que tem como objeto de estudo o movimento humano (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998), cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992), apareceu nos comentários da docente sobre o objetivo das aulas de Educação Física: *"Ah! Eu quero que as crianças se sintam bem, que eles soltem tudo aquilo, já não basta aquelas três horas que eles passam dentro da sala ali, que eles têm que ficar atentos. Pelo menos lá fora que eles coloquem tudo o que eles têm vontade de colocar. Extravasar aquela tensão que eles ficam dentro da sala. Porque por mais que tenha um pouquinho de liberdade dentro da sala, eles têm que ficar cada vez mais prestando atenção, né. Então, assim, lá fora eles têm que se soltar, ficar bem livres"*.

Este comentário é revelador das grandes contradições que permeiam o ambiente escolar, pois evidencia que devendo ser a escola um espaço privilegiado para apropriação dos saberes culturalmente produzidos e se transforma num local de contenção e "confinamento" dos corpos das crianças.

Neste sentido, FREIRE (1993), comenta que parece que na escola foi matriculado somente o cérebro das crianças e não o seu corpo por inteiro, devido à grande importância que é dada ao conhecimento intelectual e o menosprezo às

vivências corporais, que por conta disso remeteram à Educação Física a uma espécie de apêndice as outras áreas do conhecimento.

Baseado nesta dicotomia, conhecimento intelectual x vivências corporais, Freire afirma que apesar de absurda, esta é a lógica do sistema escolar, onde as "crianças não podem raciocinar se movendo; não podem refletir jogando; não podem pensar fantasiando. Então, para que se tornem inteligentes e produtivas, precisam ser confinadas (...)" (FREIRE, 1993, p. 116). Critica veementemente esta postura da escola que entende que só se aprende estando limitado a quatro paredes. Esclarece que se trata "da metodologia do traseiro", sendo esta a mais cruel e freqüente nas escolas.

Ainda explicita o mesmo autor, para que a criança aprenda não é necessário o contato permanente do traseiro colado à cadeira e esta atitude dos professores remete ao controle dos corpos dos alunos que se conformam com estes métodos, caso contrário às idéias não podem ser controladas, pois se quiser controlar as idéias, bastam controlar os corpos. Assim, "quem tem o controle do corpo, tem o controle das idéias e dos sentimentos. Quem fica confinado em salas apertadas, sentado e imóvel em carteiras, milhares de horas durante boa parte da vida, aprende a ficar sentado nas cadeiras, de onde talvez, nunca mais venha se erguer" (FREIRE, 1993, p. 114).

As denúncias do autor são pertinentes, obviamente guardadas as proporções, visto que alguns alunos não são tão passivos diante desses mecanismos de disciplinamento, uma vez que alguns poucos "ousam" quebrar estas situações ainda tão presentes nas escolas atuais e por isso muitas vezes pagam o alto preço da exclusão e da reprovação escolar.

Na perspectiva da docente entrevistada as aulas de Educação Física são entendidas como um "antídoto" que resolveria esta questão, em vez de ser um espaço de aprendizado, de relações que a criança faz ou deveria fazer com seu cotidiano através das atividades. Mas para que isso aconteça é necessário que as mesmas sejam contextualizadas, que não podem a criatividade, a liberdade dos alunos, e que denunciem situações reais que os envolvem no seu dia a dia, já que o

movimento corporal não é atribuição exclusiva da Educação Física. Embora a esse componente curricular seja atribuída uma tarefa que envolve as atividades de movimento que só pode ser corporal, uma vez que humano. Segundo BRACHT (1999, p.72), "... a educação do comportamento corporal, porque humano, acontece também em outras instâncias e em outras disciplinas escolares".

Ainda a respeito dos objetivos apontados pela entrevistada, é possível perceber sua preocupação com a necessidade que as crianças têm em relação ao movimento ou, como ela mesma diz, com "a prática da Educação Física", que para ela é o momento da execução das atividades propostas e que se resumem na sua definição de Educação Física - "uma prática esportiva".

Nesta perspectiva de reduzir a Educação Física a uma prática esportiva está se desconsiderando as múltiplas possibilidades que esta disciplina oferece em relação à construção de sujeitos realmente emancipados. Parece não ter entendimento de que as práticas esportivas, ao mesmo tempo em que podem contribuir para construção de sujeitos críticos, participativos e livres, também pode lhes impor situações de extremo disciplinamento e submissão às regras, que geralmente estão colocadas à disposição do sistema de relações de poder existentes.

Neste sentido sua preocupação parece estar voltada para as atividades desportivas que são intensificadas tecnicamente a partir da 5ª série do ensino fundamental, como vêm acontecendo historicamente a partir de 1980. Segundo KUNZ (1998), a própria legislação da Educação Física Escolar emitida pelo MEC, esclarece que o aprendizado dos esportes na forma de competição só pode ocorrer com alunos da 5ª série em diante ou que tenham mais de 10 anos de idade. Ao que tudo indica, a professora coloca os objetivos de suas aulas, como sendo uma preparação e aprimoramento das habilidades motoras para os esportes de modo geral.

Desta forma, verifica-se o mais evidente desconhecimento das "Teorias Progressistas" da Educação Física, tão bem sintetizadas por BRACHT (1999)¹², que procuram redimensionar o paradigma que orientou historicamente a Educação Física brasileira, ou seja, o paradigma da aptidão física e esportiva. Tal paradigma postulava que a Educação Física escolar pautava-se prioritariamente nas atividades esportivas, que tinham o esporte de alto rendimento como finalidade e a aptidão física como primordial para se lograr êxito em tais atividades. (BRACHT, 1997).

Segundo CASTELANI FILHO (1992), a partir das décadas de 70 e 80, quando os profissionais da área específica saíram para cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado para suprir as lacunas enquanto docentes universitários, acentuaram-se as reflexões sobre os paradigmas que nortearam a Educação Física Escolar até então.

A partir desta entrevista tornou-se perceptível à visão reducionista da Educação Física por parte da professora, o que pode ser ilustrado através da resposta que deu ao ser indagada sobre o objeto do estudo da referida área. - A entrevistada respondeu que não saberia qual é. Ignora, portanto, que a prática da Educação Física deveria estar voltada para tudo que fosse mais importante relacionado ao movimento humano, até porque para ter essa percepção seria necessário entender o movimento não como "algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural" (BRACHT, 1999, p.81).

É importante considerar que, a falta deste entendimento não é uma especificidade desta profissional. Trata-se de um fenômeno mais geral e freqüente, até porque muitas vezes as condições de trabalho oferecidas aos docentes não abrem a possibilidade de discutir tais questões.

¹² Para uma visão panorâmica destas teorias, sugiro o artigo de Bracht, A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física; in caderno cedes nº 48 - Corpo e Educação.

5.4. O OLHAR DA PROFESSORA SOBRE AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS

As aulas de Educação Física são um importante espaço para as brincadeiras e os jogos das crianças, pois além de se tornarem momentos de aprendizado como constatou VYGOTSKY (1989), através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, também podem se constituir num rico terreno da internalização dos valores culturais como ressaltou BROUGÈRE (1997).

Neste sentido, torna-se importante conhecer as idéias dos profissionais de Educação Física acerca destes aspectos lúdicos que exercem forte influência no pensar, agir e sentir das crianças, para que se possa através das brincadeiras e jogos - que são práticas usuais nas aulas de Educação Física nas séries iniciais - levar a uma reflexão os docentes que lançam mão destes conteúdos em suas atividades profissionais. Isto significa promover a superação das concepções clássicas apontadas por BRUHNS (1993), que pretendiam justificar as razões do brincar infantil, como decorrente de uma natureza infantil, como espontâneo, ou um momento dedicado ao gasto de energia acumulada.

Mesmo que os motivos sejam atribuídos a razões ora mecanicistas ora espontaneístas, foi possível identificar que a entrevistada considera as brincadeiras e os jogos importantes para as crianças. Constatou-se, porém que elege como fundamental em suas aulas os jogos competitivos, com regras bem definidas e transmitidas por ela.

Revelou também preocupação com a "organização" da aula que se traduz pelas atividades psicomotoras. Com relação a este aspecto é possível afirmar que esta preocupação está relacionada a aprendizados obtidos na sua formação (ensino médio), onde a psicomotricidade se colocava como possibilidade de instrumentalização dos movimentos, o que garantiria às aulas de Educação Física um direcionamento por parte da professora no sentido de estar comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Isto significa dizer que a Educação Física Escolar se justificava porque a "educação pelo movimento" estaria subsidiando as "tarefas 'fundamentais' da escola" (BRACHT, 1997, p. 27), ou seja, as atividades motoras estavam subordinadas ao desenvolvimento das funções cognitivas.

Diante disso, há época em que as brincadeiras e os jogos deveriam ser sinônimos do comportamento lúdico foram caracterizadas como pouco importante ao desenvolvimento integral dos alunos. Não se quer dizer com isso que esta questão esteja superada, haja vista que a organização das aulas ainda estar sob forte influência das abordagens psicomotoras como legitimadoras da importância da Educação Física Escolar nas séries iniciais.

Quando questionada sobre quais as brincadeiras e jogos que utilizava nas aulas, a mesma respondeu: *"quase tudo jogo competitivo. O que eles mais gostam é de jogo competitivo, jogo muito parado..."*. Ao mencionar "jogo muito parado", parece estar se referindo às brincadeiras, como se estas não possuíssem regras, o que não se coaduna com o que foi discutido pelos autores que evidenciaram estarem as regras implícitas e às vezes explícitas no contexto particular desta atividade.

Esta diferenciação entre brincadeiras e jogos, parece estar ausente do entendimento desta docente, pois ao se procurar saber porque enfatiza os jogos competitivos, respondeu: *"porque é o que eles mais gostam. Porque eles estão sempre competindo, sempre tem aquele que quer ser o melhor, mas eu não deixo, assim eles têm que saber que aquilo ali é uma brincadeira, eles estão ali para brincar e não para competir. É uma competição, né, mas não tão a sério"*.

Esta fala denota o desconhecimento da diferença entre as brincadeiras e jogos. Convém lembrar o que FANTIN (2000, p.59), afirma sobre a brincadeira: "uma atividade livre que não pode ser delimitada, a brincadeira só passa a existir na ação", ação esta que se desenvolve ao concretizar as regras do jogo, onde se evidencia caráter lúdico deste ato. O jogo de regras colocado pela professora refere-se a uma ação vinculada a resultados, o que denota sempre a existência de vencedores, pois conforme suas palavras *"...eles estão ali para ganhar, eles entraram para ganhar e não para perder, além do que, o mundo hoje está tão competitivo, que sempre vence o melhor"*.

Esta visão acerca das brincadeiras e jogos que acontecem durante as aulas está intimamente ligada a uma tendência de biologização da Educação Física que tem como objetivos bem definidos a manutenção da saúde, a aquisição da aptidão

física e o desenvolvimento de habilidades motoras, indo até o aprimoramento da performance desportiva.

Essa tendência enaltece, sobretudo a competição e a formação técnica dos alunos colocando-os em situações que desconsideram o caráter lúdico para um significativo número de crianças, já que a vitória torna-se o único objetivo das atividades. Neste sentido me reporto a VYGOTSKY (1989), quando coloca que o prazer não pode ser considerado como característica predominante dos jogos.

Além disso, este pensamento parece se identificar com a "Educação Física Modernizadora" apontada por MEDINA (1995:79), que estabelece uma visão dualista de homem priorizando o aspecto anátomo-fisiológico, psicológico e social entendidos separadamente.

Os jogos e brincadeiras reduzidos somente ao seu aspecto motor e destituídos do caráter sócio-cultural podem levar as crianças a acreditarem que devam "moldar-se às funções e exigências que a sociedade lhes impõe" (MEDINA, 1995, p.80). Desta maneira a entrevistada parece não se dar conta que a manutenção dessas ações interfere no processo de transformação social, sustentando as diferenças de habilidades e mascarando as desigualdades entre os alunos.

Ao que tudo indica, a professora não está em sintonia com um projeto mais amplo de transformação social ao qual muitos profissionais da Educação Física estão engajados. Estes entendem que os conteúdos desta área do conhecimento, e entre eles as brincadeiras e os jogos, devem estar comprometidos com "a humanização do homem" (GONÇALVES, 1994, p.135).

Ao privilegiar os jogos competitivos em suas aulas, a docente corrobora, talvez sem saber, com as relações de poder provenientes da busca pelo resultado, típicos das atividades desta natureza. É certo também que os autores como VYGOTSKY, por exemplo, explicitam que as crianças da faixa etária pesquisada são mais atraídas pelos jogos com regras que vão sendo "dificultadas" gradativamente. No entanto, as observações realizadas nestas aulas evidenciam que elas seguem os jogos pré-desportivos com regras estabelecidas e reforçadas pela professora, que

remete os alunos a uma necessidade de reprodução de movimentos técnicos, onde a habilidade é perseguida por aqueles que se interessam pela modalidade em curso.

Diante desta questão, as aulas acontecem num ritmo de "preparação" para as atividades desportivas que são intensificadas de 5ª a 8ª série, pois a professora não estabelece uma relação de diálogo com as crianças para que as mesmas possam perceber que determinados movimentos não precisam seguir a rigorosidade técnica que a modalidade exige. Desta forma suas aulas parecem contribuir muito pouco para o processo de humanização do homem, visto que como foi observado, apenas reproduzem as relações hierárquicas que se manifestam entre os participantes e a docente, que tem a palavra final colocando os corpos das crianças em uma relação explícita de disciplinamento e submissão às regras.

5.5. O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Para análise desta categoria se faz necessário buscar, primordialmente, as contribuições de FOUCAULT (1996 e 1999) sobre as relações de poder e o disciplinamento dos corpos, tornando-os dóceis para legitimação do *status quo* de diferentes momentos históricos.

Ao analisar o contexto sócio-histórico, esse autor centrou suas reflexões no momento de grandes modificações no cenário mundial. Trata-se de fatos históricos marcantes que tiveram maior ênfase nos séculos XVIII e XIX, onde ocorreram as grandes transformações científicas e o processo de solidificação das idéias científicas, que centraram suas preocupações nos corpos dos indivíduos.

Nesta perspectiva, a educação que também acontece no espaço escolar foi alvo de especial atenção, visto que na escola concentravam-se crianças de diferentes camadas sociais e que precisavam ter uma educação que viesse ao encontro da nova configuração sócio-política que se estabelecia.

Neste sentido, a Educação Física como parte integrante da escola, foi utilizada para auxiliar na construção de corpos saudáveis e dóceis que permitiriam uma "adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política

nacionalista" (BRACHT, 1999, p.73), bem como legitimava o conhecimento médico-científico sobre o corpo, o qual esclarecia sobre as possibilidades, vantagens e necessidades desta intervenção sobre o mesmo.

Assim sendo, FOUCAULT (1999), identifica uma importante mudança da ação do poder ou do envolvimento do corpo pelo que o autor denomina micro-poderes. Salienta que não existe um poder único e centralizado e sim formas específicas de exercícios do poder, que se articulam de diferentes maneiras e são necessárias para sua sustentação e atuação eficaz, investindo sobre diferentes instituições e se manifestando através de técnicas de dominação.

Na introdução a microfísica do poder de FOUCAULT (1999), ROBERTO MACHADO define micro-poder como sendo o poder "que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos - o seu corpo - e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana..." (p. XII). Diante disso, é possível à luz das reflexões de FOUCAULT (1999), tentar entender as relações de poder que disciplinam os corpos das crianças no espaço escolar, mais especificamente, nas aulas de Educação Física.

As situações que denunciam as relações de micropoderes estão presentes nas aulas de Educação Física observadas que seguiam cotidianamente uma espécie de ritual:

A) - fila logo que as crianças ouviam o sinal (uma sirene), saíam da sala de aula e sob a ordem da professora se colocavam em fila por ordem de tamanho, para então seguir até o local onde a aula seria ministrada.

Vale esclarecer que durante o pequeno trajeto, os alunos não assumiam posições passivas, já que trocavam pequenos empurrões e xingamentos, o que lhes valia uma bronca da docente que se posicionava a frente das filas, guiando-as.

Esta cena foi colocada pela entrevistada, quando lhe foi indagada do por quê distribuía seus alunos em fila: "eu acho mais fácil trabalhar com eles em fila, eles se organizam". É perceptível que ela procura trabalhar com as crianças em fila porque acha "mais fácil", o que parece ter sido internalizado por elas de todas as turmas

observadas, uma vez que as mesmas consideram este tipo de formação uma maneira eficaz de organização do grupo.

No entanto, não foram discutidas com as crianças o porquê desta forma e de manter a "organização" da turma, como por exemplo, uma exposição sobre os riscos da corrida em grupo até o local da aula, bem como entendimento pelos alunos que são capazes de andar, correr, sem ter que estar na fila, que tenta conter e homogeneizar seus comportamentos, gestos e atitudes.

Pode-se perceber que este ritual é mais uma tentativa explícita de disciplinar os corpos das crianças, uma vez que a fila "...individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações" (FOUCAULT, 1996, p.133).

Esta rede de relações de poder, ora se faz presente com muita intensidade e ora se atenua provocando situações dicotômicas no desenrolar das aulas, pois ao mesmo tempo em que tenta homogeneizar os corpos dos alunos em posições semelhantes, acaba por individualizá-los para que as atividades ocorram de forma que determinadas características se coloquem em evidência. Serve assim para legitimar as relações de poder através da manipulação destas características, muito mais pela professora do que pela própria criança.

Este cenário torna-se claro quando fiz a docente a pergunta: *"por que você coloca geralmente os meninos na frente da fila"*. E ela respondeu: *"eles têm mais velocidade. Dependendo da brincadeira eles têm mais velocidade e as meninas...Eles têm a chance de colocar a equipe na frente e depois as meninas só acompanham"*.

Tal pensamento vem ao encontro daquilo que FOUCAULT (1999), denomina micro-poder, uma vez que ao reforçar as relações de superioridade dos meninos, sem levar em consideração os aspectos de ordem sócio-cultural e econômico e nem contextualizar esta questão, acaba por enaltecer os princípios de desigualdade dos sexos que nutre o Estado, enquanto órgão central do poder, que transmite à população como justificativa para salários inferiores às mulheres, por exemplo.

Não é foco deste estudo entrar nas questões de gênero, mas essa situação explicita como a professora não percebe suas ações vinculadas a um projeto de sociedade. Desta maneira, o que aparece como significativo é a "...existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive à sua sustentação e atuação eficaz" (MACHADO, in FOUCAULT, 1999, p. XI).

Estas formas de procedimentos que se articulam ao poder, neste caso o posicionamento dos alunos em fila, implicam em vigilância do comportamento de cada indivíduo, no sentido de apreciá-lo, sancioná-lo e medir suas qualidades ou méritos. Talvez por isso a professora diga que é mais fácil trabalhar com esta formação. Até porque ao afirmar que "eu acho mais importante à competição nas minhas aulas" e ao distribuir as crianças para competirem geralmente em fila¹³, parece entender a competição ou a formação para a competição nos jogos como aliada da organização da turma, uma vez que os jogos competitivos acabam por hierarquizar os alunos, criando espaços complexos, arquiteturais e funcionais.

FOUCAULT (1996, p.135), entende que estes espaços "...realizam a fixação e permitem a circulação; recortam seguimentos individuais e estabelecem ligações operatórias, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos".

Para este autor, "a arte das distribuições", onde a disciplina se utiliza diversas técnicas, têm na fila um exemplo que permite conhecer, dominar e utilizar os corpos. Neste sentido "a disciplina organiza um espaço analítico" (1996, p.130).

Cabe ressaltar que este espaço analítico que a fila permite impor aos corpos dos alunos, que tem a competição como forma de mensurar seus desempenhos, e também serve como critério de avaliação da docente¹⁴.

A entrevistada ao priorizar os jogos competitivos em suas aulas, em detrimento das brincadeiras onde as próprias crianças criassem suas atividades, parece entender que a competição organiza suas aulas através da formação da fila,

¹³ Diário de Campo, aulas observadas de 03 -11 a 30 -11 de 1999.

¹⁴ Dado obtido através de conversa informal durante a estada na escola.

pois quando questionada sobre o que ela faz quando os alunos têm o único intuito de ganhar, a mesma respondeu: *"Ah! Eu faço com que eles vejam que eles estão na Educação Física, que são 40 minutos, que foi uma hora passageira para eles, ali..."*.

Esta forma de entendimento, talvez indique que nas brincadeiras que não possuem regras ditadas pela professora, o tempo gasto pela brincadeira não seja significativo. Sendo assim, o tempo despendido para a competição é considerado de maior qualidade e "... durante todo seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício" (FOUCAULT, 1996, p.137).

Sendo assim, o disciplinamento do corpo imprime nele a melhor condição de eficácia e rapidez através de seus gestos na relação competitiva, isto é, o bom emprego do corpo permite um bom emprego do tempo, onde nada deve ficar ocioso ou inútil. Nesta condição do bom emprego do tempo existem outras técnicas de disciplina como, por exemplo, a sinalização ou o uso de códigos os quais remetem o indivíduo a gestos e comportamentos desejados.

Neste sentido alguns desses artifícios são usados pela professora para conseguir a atenção e comportamentos dos alunos.

B) - Apito - O uso deste objeto por parte da professora esteve sempre presente nas aulas observadas como forma de manter os corpos dos alunos disciplinados, ou seja, toda vez que a professora utilizava tal objeto aos alunos correspondia uma atitude, seja de silêncio ou de formação, para que a mesma pudesse lhes falar ou para dar voz de comando.

Tal questão transparece na fala da docente ao ser indagada sobre o uso do apito, *"porque quando eles ouvem o apito, eles já sabem que é para ficarem quietos e prestarem atenção no que eu vou falar"*. Esta atitude reforça a idéia de FOUCAULT (1996), no sentido de que as ordens não precisam ser formuladas nem explicitadas, basta que provoquem as ações esperadas.

Nesta perspectiva, o uso do apito provocava nas crianças observadas um comportamento que refletia o adestramento de seus corpos que esta técnica de

disciplinamento conduz, ou seja, remete seus corpos a uma atitude de docilidade automática.

Na obra "Vigiar e Punir", FOUCAULT (1996) expõe minuciosamente como se opera o processo de disciplinamento que se expande a partir do século XVIII nas instituições, nas quais o corpo humano é exposto a uma política de coerções disciplinares. Entretanto, no contexto escolar pesquisado foi perceptível a presença de estratégias disciplinares, ainda que camufladas através de mecanismos sutis e de aparência inocente, mas que organizam os dispositivos do poder que sustentam as situações de disciplinamento dos corpos das crianças no espaço escolar.

5.6. MECANISMOS DE RESISTÊNCIAS DAS CRIANÇAS

Afirmar que a tentativa de disciplinamento dos corpos das crianças acontece nas aulas de Educação Física de maneira que as mesmas não ofereçam resistência é pensar que as crianças são sujeitos passivos, que acatam as diversas circunstâncias e ordens sem contestá-las. O que se quer dizer é que estas se manifestam corporalmente também resistindo às tentativas de disciplinarização.

A escola sofre influências do contexto sócio-político e econômico, resultando na utilização de procedimentos de legitimação e controle dos corpos dos alunos. Tais procedimentos, porém não são tipificações de ações isoladas, mas se traduzem em maneiras de agir com objetivos definidos tentando legitimar o agir, pensar e sentir conforme modelo sócio-político. Ou seja, neste espaço institucional os indivíduos não têm um lugar próprio, não são considerados como sujeitos ímpares, "mas tipos anônimos que ao interiorizar os papéis representam a ordem institucional cuja totalidade compreende a instituição das normas/regras vigentes" (SCHWENGBER, 1997, p.123).

Embora a ordem institucional tente colocar padrões de comportamento, gestos e atitudes socialmente aceitos, remetendo os indivíduos à insignificância de ser "mais um" no universo, negando sua singularidade, isto não acontece de forma harmônica nas aulas observadas, as crianças manifestavam-se corporalmente, resistindo à condição de meros números.

Apresenta-se de diferentes maneiras, às vezes diretamente, outras implícitas nas suas próprias ações, como é o caso do contexto observado onde foram percebidos mecanismos de "fuga", que se dão através da não participação nas atividades desenvolvidas.

Esta situação ficou clara durante o período de observação, pois havia uma menina que quase não participava das atividades encaminhadas pela professora, alegando estar doente. Ao ser questionada sobre tal aluna, a docente respondeu: "ela tava com problemas. Pelo menos foi o que a mãe colocou". No entanto, observei que os problemas de saúde pareciam desaparecer quando a atividade era trocada, ou seja, quando a brincadeira ou jogo lhe agradava ela participava juntamente com a turma. Um exemplo também observado ocorreu quando a professora propôs às crianças o jogo tradicional de esconde-esconde¹⁵ que para KISHIMOTTO (1998, p. 16)., "...é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer"

Foi possível perceber, no exemplo acima, que este tipo de jogo leva a criança a participar pelo fato de que este representa para ela um momento espontâneo onde a mesma sente prazer na atividade, talvez por não ter que dar respostas motoras positivas de desempenho presentes nos jogos competitivos habituais nas aulas observadas.

No entanto, este tipo de resistência por parte das crianças parece não ser entendidas pela docente, pois quando indagada sobre sua interpretação quando uma criança não quer participar de suas aulas, responde: "*É porque ele não gosta da atividade*". Então pergunto, você muda a atividade? E ela diz: "*Não. Permanece a mesma*". Ainda continuo indagando: "*Mesmo que você perceba que o aluno não está fazendo?*" E ela pondera: "*Se não está fazendo, é ele que tem que se interessar*".

Essa prática parece desconsiderar o mundo vivido das crianças. Ao que tudo indica é mais um sistema fechado que tenta forjar os corpos dos alunos numa lógica de enquadramento impessoal que esvazia e generaliza as experiências corporais

¹⁵ Observação feita no diário de campo no dia 10-11-99.

dos mesmos. A Educação Física pautada neste tipo de organização acaba por reprimir a expressividade das crianças, "...pois limita certos padrões motores, não invoca um trabalho expressivo significativo, afasta as possibilidades expressivas dos elementos vitais dos sujeitos, como se o processo fosse externo aos sujeitos (SCHWENGBER, 1997, p.137).

Ainda outros mecanismos de resistência foram observados como a freqüente solicitação das crianças para irem ao banheiro, o que na verdade caracteriza a oportunidade de se ausentar, mesmo que momentaneamente de uma atividade que não está agradando.

Outra situação ocorreu quando a professora precisou se ausentar para atender a um telefonema na secretaria. Neste dia¹⁶ as crianças estavam dispostas em duas filas realizando uma competição que consistia em correr uma determinada distância com uma bola na mão, circundar uma coluna e entregar a bola ao próximo colega da equipe que repetiria a ação.

Logo que as crianças perceberam a ausência da professora, cessaram o jogo e passaram a brincar em pequenos grupos divididos por sexo. Os meninos passaram a chutar a bola simulando uma "pelada" e as meninas trocavam toques de bola como se estivessem jogando voleibol.

O comportamento destas crianças ao mudar de atividade pode estar revelando que, ao se sentirem livres do olhar vigilante da professora, puderam se manifestar corporalmente, desimpedidos da "obrigação" de realizar uma atividade que não lhes agradava. Segundo FOUCAULT (1996, p.153) uma das formas de exercício da disciplina pode se dar através do olhar, uma vez que este é "...um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis sobre quem se aplicam".

No momento da ausência da professora, pode-se dizer que as crianças se assumem como sujeitos singulares tomando a liberdade para criarem suas próprias atividades. Estes momentos possibilitam aos alunos "...desprender-se dos seus

¹⁶ Observação feita no diário de campo no dia 12-11-99.

estados de ressonância, ampliando a autonomia de seus próprios territórios” (SCHWENGBER, 1997, p.158).

Este tipo de organização das crianças em relação aos jogos e brincadeiras que acontece no início, no recreio e no término das atividades escolares, onde as crianças interagem sem a presença do professor, são freqüentes nas escolas.

As aulas de Educação Física que também são permeadas por ações de disciplinamento são, pois insuficientes para neutralizar os mecanismos de resistência forjados pelos alunos, porque a realidade destas aulas está calcada no movimento humano. Assim, as crianças criam constantemente outras formas de movimento que nem sempre são aqueles estabelecidos pela professora, uma vez que estas formas emanam do poder criativo dos alunos como resistência ao que foi proposto.

5.7.O INÍCIO, O RECREIO E O TÉRMINO DAS AULAS: UM MOMENTO SINGULAR PARA AS BRINCADEIRAS E JOGOS.

Na escola observada as aulas iniciam às 8:00 horas e 13:30 horas nos turnos matutino e vespertino, respectivamente. O que chamou atenção durante o período de observação é que muitas crianças chegavam à escola algum tempo antes do início das aulas, principalmente no período vespertino.

Cotidianamente este tempo é empregado para as brincadeiras e jogos que as crianças realizam sem a presença de adultos relacionados à escola, isto é, sem a presença de qualquer professor.

Durante estes minutos os alunos realizavam diferentes atividades. Os meninos geralmente brincavam de pega-pega, de futebol com bolinhas feitas de papel ou de qualquer outro objeto, de bolinha de gude, de jogar *fazo*, de luta onde trocavam alguns empurrões. As meninas, por sua vez, brincavam de cantar, de ensaiar coreografias das músicas que estavam em evidência, de desfilar, de pega-

pega, de trocar de lugar¹⁷. Por outro lado, não era raro observar meninos e meninas brincando juntos. Geralmente a brincadeira consistia de meninas correrem atrás dos meninos e "prendê-los" num local previamente combinado.

Estas atividades só cessavam diante do sinal do início das aulas, quando então, de posse de suas pastas, corriam para as portas de suas salas onde aguardavam as respectivas professoras. Em alguns casos era possível observar que embora tivessem ouvido o sinal, continuavam as atividades chegando atrasadas em suas salas.

Estes comportamentos descritos acima não eram diferentes no momento do recreio, onde muitas vezes foi perceptível a continuação das brincadeiras ocorridas até o retorno para as salas.

Já no término do dia letivo, algumas crianças, geralmente aquelas que moram mais próximas da escola ou que tenham trazido algum brinquedo (bola de vôlei, futebol, bolinha de gude, elástico, corda, *fazo*), permaneciam no pátio da escola ou na quadra brincando em grupos com estes objetos, enquanto as serventes preparavam as salas de aula para o próximo turno.

Diante destas descrições é relevante esclarecer que muitas dessas atividades não são contempladas nas aulas de Educação Física, onde a professora prioriza os jogos competitivos que se traduzem basicamente em estafetas, que para a docente desenvolvem as habilidades motoras das crianças, conforme relata na entrevista:

- Pesquisador - Quais as habilidades que você mais enfatiza no desenvolvimento das tuas aulas?
- Professora - *É a coordenação geral.*
- Pesquisador - Por que?

¹⁷ As meninas aproveitavam as colunas de concreto do espaço coberto ou dos corredores, sendo que o brincar consistia em, cada menina ocupava uma coluna e ao sinal de uma delas que se encontrava sem lugar na coluna, todas deveriam trocar de lugar para que aquela que estava fora pudesse ocupar a vez de uma das outras, e assim sucessivamente.

- Professora - *Principalmente para trabalhar com as mãos.*
- Pesquisador - E o que mais?
- Professora - *Braços e pernas.*
- Pesquisador - Por que mais as mãos?
- Professora - *Por causa da sala de aula, né. Na sala de aula eles vão trabalhar bem mais com as mãos.*

Neste diálogo é possível perceber a visão de corpo fragmentado que permeia as práticas pedagógicas desta docente, bem como a visão tecnicista da educação do movimento que alicerçou o movimento da propalada educação psicomotora. Além disso, ao que tudo indica a professora parece não reconhecer o valor educativo das brincadeiras e jogos enquanto atividades onde a ludicidade predomina.

Esta questão pode ser entendida à luz das contribuições de KISHIMOTTO (1997), quando discute a visão paradoxal entre o lúdico e o ensino existente na maioria das escolas. Para a autora, o jogo é uma forma de atividade social que contempla muitas vezes significados diferentes do cotidiano e que pode possibilitar vivências onde as crianças pensam e experimentam situações novas ou ainda relacionadas com seu cotidiano, mas livre das pressões circunstanciais.

Neste caso a professora se utiliza os jogos competitivos para desenvolver as habilidades psicomotoras que para ela estão relacionadas ao bom desempenho dos alunos nas tarefas cotidianas da sala de aula, ao enfatizar o trabalho com as mãos parece estar querendo aperfeiçoar a habilidade da escrita, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi explicitado, especialmente ao apresentar a metodologia, este trabalho não permite conclusões de caráter generalizador, uma vez que se baseou num estudo de caso e se refere à prática de uma única docente.

Teria sido interessante confrontar os dados encontrados com os de outros profissionais com habilitação específica na área de Educação Física. A falta de um tempo maior para dedicar-me ao curso de pós-graduação teria, sem dúvida alguma, permitido um aprofundamento e uma ampliação deste trabalho.

A minha própria história profissional, bem como o contato prolongado que mantive, ao longo de vários anos, com o cotidiano escolar permite, no entanto, ousar fazer algumas considerações de caráter mais amplo.

A decisão de investigar uma docente sem habilitação específica ocorreu, não só por uma analogia à história deste pesquisador - visto que também atuou na área antes da formação universitária -, como se deveu ao fato de ser comum mulheres com as características da entrevistada trabalharem nas séries iniciais do ensino fundamental no interior do estado.

A docente investigada parece não estar inteirada de toda a discussão desenvolvida nos últimos anos a respeito do caráter pedagógico que a Educação Física vem assumindo. O seu discurso oscila entre a visão oriunda da psicomotricidade e uma perspectiva desportivista que prepara os alunos para serem atletas bem sucedidos em esporte de alto rendimento. Esta parece ter sido a tônica

dominante por muitos anos e recrutada na orientação atual do Ministério da Educação.

A abordagem psicomotora coloca as práticas corporais e a "educação pelo movimento" como um instrumento importante para o desenvolvimento integral das crianças, principalmente preparando-as para as tarefas de caráter cognitivo, essas sim de "nobre estirpe".

Isso ficou muito claro diante da desvalorização, aliás, comum nas escolas, dos jogos e brincadeiras espontâneos, não programados pedagogicamente, onde o lúdico e o prazer predominam.

Outro aspecto que se evidenciou foi o caráter eminentemente disciplinador dos corpos das crianças que predominava nas aulas observadas. Isso também não é específico desta entrevistada em particular, mas se constitui num forte legado histórico amplamente discutido por MICHEL FOUCAULT.

Sua prática, pelo que foi observado, era improvisada pela ausência de um planejamento sistemático e desconsiderava as especificidades, gostos das crianças e dos movimentos dos grupos. A visão da Educação Física é tida como um momento de "descarga de energia" acumulada no período de sala de aula (antídoto), que justificava muitas vezes sua falta de planejamento pedagógico.

No que diz respeito ao seu discurso mostrou-se fragmentado e pouco coerente. Um exemplo disso pode ser visto quando declarava não pretender estimular a competição, utilizava, no entanto, atividades de caráter competitivo, alegando serem "os preferidos dos alunos" e estarem de acordo com o mundo que os circunda. Tal postura revela uma perspectiva claramente adaptacionista, que não vislumbra possibilidades transformadoras com relação à sociedade.

Detendo-me mais especificamente aos jogos e brincadeiras, gostaria de mostrar sua importância no sentido de resgatar, não só o prazer, a espontaneidade e a ludicidade dos alunos, mas também de integrar à escola a sua cultura e seu meio. Ou seja, resgatar o papel de sujeitos ativos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e não apenas de "sujeitos-sujeitados" como refere Foucault.

Nesta perspectiva, penso que é possível utilizar os jogos e as brincadeiras intencionalmente nas escolas para estimular a apropriação de determinados conteúdos ou conceitos, deixando clara a função educativa destes elementos. O que não é possível é concordar com práticas pedagógicas que continuam fragmentando os corpos das crianças através das atividades de educação do movimento, que se utilizam os jogos - como meio de sedução - para perpetuarem a secundarização da Educação Física Escolar e do paradigma da aptidão física e do rendimento que estão permeando estas práticas.

Se os jogos e as brincadeiras forem vistos no processo ensino-aprendizagem como elementos que oferecem condições de maximizar a construção do conhecimento, compatibilizando as propriedades da ludicidade, do prazer, da capacidade criativa e motivadora dos alunos, é possível estar se valendo destas atividades nas práticas pedagógicas de Educação Física, sem descaracterizar sua importância como componente curricular e ao mesmo tempo contribuir para dismantelar o paradigma dos exercícios de prontidão presente nas aulas observadas.

Os jogos e as brincadeiras, como meios de promover a apropriação de conhecimentos e contribuir para a formação da personalidade dos alunos, estiveram presentes no decorrer da história reforçados por pensadores como ROUSSEAU, FROEBEL, MONTESSORI e outros, que percebiam a importância dessas atividades estarem vinculadas à educação das crianças nas escolas.

A escola, por sua vez, entendida como o espaço de apropriação e socialização do conhecimento, muitas vezes restringe as brincadeiras e os jogos a fins meramente didáticos, secundarizando seu caráter lúdico. Como é possível ver, os jogos e as brincadeiras podem assumir vários sentidos dependendo do contexto e intenção com que são utilizados.

KISHIMOTTO (1997), aponta duas funções em que os jogos e as brincadeiras são colocados concomitantemente no espaço escolar: a *função lúdica* e a *função educativa*. A primeira considera que os jogos propiciam diversão, prazer e até desprazer, quando escolhidos deliberadamente, e a segunda enfatiza que os

jogos ensinam qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Assim sendo, se os jogos perdem sua função de proporcionar prazer em benefício da aprendizagem, eles se tornam instrumentos de trabalho do professor, são entendidos como meios didáticos. Se predominar a função lúdica, não há ensino e sim o jogo. Ao contrário, se predominar a função educativa, esta pode eliminar o prazer restando apenas o ensino (FANTIN, 2000).

No entanto, estas funções não precisam necessariamente ser polarizadas, uma vez que mesmo a função lúdica estando presente, simultaneamente pode haver a "dimensão do ensino" ressignificada, pois os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são resultados das relações e interações sócio-culturais. Nestas, as crianças podem vivenciar situações imaginárias, simbólicas e representativas através de determinados objetos e circunstâncias, que revelam seus contextos sociais e econômicos, que podem estar colocados no ato de brincar.

Neste sentido, FANTIN (2000, p.83), considera que "brincar é uma aprendizagem, uma aprendizagem que se baseia na imaginação e a enriquece". Assim, as crianças empregam o potencial imaginativo e aprendem a brincar através das relações interpessoais, da linguagem e da utilização de objetos mediadores. Entretanto, não se pode limitar o brincar ao uso de objetos mediadores, para não correr o risco de descaracterizar esta atividade considerando-a como fim em si mesma, isto é, entendendo-os somente enquanto *material didático*. Compreendidos desta maneira, transforma-os em meros "brinquedos educativos" e se desconsidera tais objetos enquanto instrumentos sócio-culturais que transmitem valores e imagens que são reflexos de sua cultura.

Os brinquedos educativos, utilizados como recurso didático-pedagógico, na maioria das vezes não possuem a imprecisão característica das brincadeiras onde não se tem domínio e garantia do que vai ocorrer. Ao contrário, têm clara a aquisição de resultados que neste caso é representada pela apreensão de conceitos, ou ainda, uma estratégia sedutora para aprendizagem de determinados conteúdos propostos pelo professor.

Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos utilizados enquanto estratégias para o desenvolvimento infantil trazem vantagens sociais, cognitivas e afetivas, uma vez que, de acordo com VYGOTSKY (1989), criam uma *Zona de Desenvolvimento Proximal* nas crianças, pois estas geralmente se comportam de forma mais complexa que o comportamento habitual de sua idade. É como se fossem "maiores" do que são na realidade e isto tudo mediado pela figura de um indivíduo mais experiente que necessariamente não precisa ser o professor.

ANDRADE (1996), ressalta a necessidade de aproximar a escola do cotidiano das crianças utilizando os jogos e as brincadeiras que acontecem no início, no recreio e término das aulas. Apoiados numa pedagogia prática destes elementos, considerando suas potencialidades pedagógicas, defende que os jogos livres, onde os adultos não intervêm, devem persistir sendo que as escolas, guardadas as proporções, devem intervir na atividade lúdica das crianças.

Esta intervenção se daria através da observação destes jogos e brincadeiras presentes no início, recreio e término das aulas e ainda fora da escola, procurando absorver estas atividades como elemento pedagógico, ou seja, introduzi-los como conteúdos significativos nas aulas, mas tendo cuidado de preservar suas características básicas, pois para ser educativo um jogo deve ser antes de tudo um jogo.

Contrariando os pressupostos da autora, pode-se dizer que na realidade observada este processo não estava presente, uma vez que as atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Educação Física destoavam dos jogos livres que as crianças brincavam nestes horários, onde o prazer e a liberdade pareciam ser os únicos objetivos, preponderando o aspecto lúdico que fundamenta as brincadeiras e os jogos.

Apesar de estar presente nas escolas e particularmente nas aulas de Educação Física, o paradoxo entre o lúdico e o ensino, os alunos, que não são seres passivos e nem desprovidos de criatividade, encontram formas, espaços, horários, enfim, condições de contribuir para a desconstrução dos micropoderes existentes na escola, e que se fragilizam através da vivência lúdica dos jogos e das brincadeiras.

São suas formas de, teimosamente, se fazerem sujeitos ativos da sua história pessoal e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDALÓ, C. S. de A. **Pequena síntese da história da educação e as principais abordagens pedagógicas**. (s.d. mineo, p.1-13).
- ANDRADE, C. J. de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. IN: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2.ed. Campinas, SP.: Papyrus, 1995.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 2.ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. IN: CADERNOS CEDES. Campinas, SP.: UNICAMP, 1999.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, SP.: Papyrus, 1993.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP.: Papyrus, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, L. Suplemento Especial. **Jornal Diário Catarinense**. Florianópolis. 22 de Nov/1997.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. 14.ed. Rio de Janeiro: Graah, 1999.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas e crianças). IN: MOREIRA, W. W. (org.) **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 2.ed. Campinas, SP.: Papyrus, 1993.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1992.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. São Paulo: Papyrus, 1994.

KISHIMOTTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Brinquedo e brincadeira: usos e significados dentro de contextos culturais. IN: SANTOS, S. M. P. dos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4.ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998a.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 5.ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998b.

KUNZ, E. **Transformação didática pedagógica do esporte**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LEONTIEV, A. N. Problems of the development of the mind. Moscou, Progress Publishers, 1981. IN: OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. IN: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 14.ed. Rio de Janeiro: Graah, 1999.

MARINHO, I. P. **História geral da educação física**. 1980.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. 13.ed. Campinas, SO.: Papyrus, 1995.

_____. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas, SP.: Papyrus, 1987.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIACENTINI, T. A. A modernidade: uma visão isola da ilha. IN: PIACENTINI, (org.) **Perspectiva. A modernidade, a infância e o brincar**. Florianópolis, UFSC-CDS. Ano 12-nº 22. Ago/Dez, 1994.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular. *Educação infantil, ensino fundamental e médio (disciplinas curriculares)*. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação, 1998.

SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (org.) **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**. 2.ed. São Paulo: Papyrus, 1993.

_____. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. IJUÍ: UNIJUI, 1987.

SCHWENGBER, M. S. V. **O silêncio e as falas dos corpos sujeitos nas práticas de educação física de uma escola pública**. Ijuí: UNIJUI, 1997.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. IN: CADERNOS CEDES, Campinas, SP.: UNICAMP, 1999.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP.: Autores Associados, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais; a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, J. & ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. IN: **Teoria e Educação**. POS: Pannonica, 1992.

VOLPATO, G. **O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sócio cultural criciumense**. UFSC, Florianópolis, dissertação (mestrado em educação física), 1999.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. IN: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1. ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- a) Referente à prática pedagógica da professora de Educação Física:
1. Mostra-se maleável no seu planejamento, na suas práticas?
 2. Considera os mecanismos de resistência que as crianças demonstram frente às propostas?
 3. Como organiza as turmas para conduzi-los ao local de sua aula?
 4. Como dispõe as crianças para explicar o conteúdo das aulas?
 5. Que maneira utiliza para explicar as atividades? Discursiva, demonstrativa ou simplesmente inicia a atividade e as crianças observam os primeiros exemplos e os seguem?
 6. Considera as sugestões dos alunos sobre outras atividades ou impõe aquelas que planejou?
 7. Diversifica as atividades para cada turma ou utiliza as mesmas?
 8. Que tipo de atividades é teorizado em suas aulas?
 9. Em que perspectiva trabalha com os elementos inerentes à competição?
 10. Trabalha com turmas mistas? Ou separa os sexos com atividades também diferenciadas?
 11. Motiva as diferentes maneiras de expressão das crianças?

12. Que mecanismos utiliza frente as possíveis contrariedades (negação) das crianças em participar das aulas?

b) Referente às crianças nas práticas de Educação Física, no início, no recreio e no término das aulas:

1. A que horas chegam à escola? O que fazem antes do início das aulas?
2. Do que brincam na hora do recreio? Utilizam as atividades que aprenderam nas aulas de Educação Física? Ou se utilizam outras brincadeiras?
3. Durante o recreio separam-se meninos e meninas? Ou brincam juntos?
4. Que comportamentos assumem diante da professora? São alegres, dispostos, livres, inibidos, tensos? Reagem todos da mesma forma?
5. Participam de todas as atividades? Seleccionam algumas? Há indivíduos isolados ou subgrupos?
6. Sugerem outras atividades? Criticam as preparadas pela professora?
7. Criam atividades a partir daquelas sugeridas pela professora?
8. Do que brincam nas eventuais ausências da professora?
9. Quais atividades são priorizadas pelas crianças nas aulas de Educação Física?
10. Existem diferenças nas brincadeiras das meninas e dos meninos? Brincam juntos?
11. Manifestam interesse e participam de todas atividades?
12. que fazem quando apresentam dificuldades durante uma atividade? Desistem? Perguntam à professora?

13. Como reagem frente à dificuldade de algum colega diante das atividades?

14. Qual sua atitude após o término das aulas? Se dirigem para casa ou ficam na escola brincando?

ANEXO 2. ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. que é a Educação Física como disciplina para você?
2. Qual o seu objetivo com as aulas de Educação Física?
3. Que tipo de conhecimento você acha que a Educação Física trabalha com os alunos? Ela tem um campo específico do conhecimento?
4. Você planeja as aulas de Educação Física durante o ano?
5. Quais as brincadeiras e jogos que você utiliza em suas aulas? Por que?
6. Você acha que existe diferença entre brincadeiras e jogos? Quais?
7. que você acha da competição nas aulas de Educação Física? Por que?
8. Como você geralmente posiciona seus alunos para as atividades em suas aulas?
9. Como você conduz as atividades da aula?
10. que você costuma fazer quando uma criança sugere outra atividade?
11. Como você interpreta a situação quando percebe que uma criança não quer participar das aulas?
12. Qual o seu entendimento por brincadeiras tradicionais?
13. Você acha importante essas brincadeiras? Por que?

14. O local que você ministra suas aulas é adequado? Por que?
15. Que tipo de dificuldades você encontra para realizar seu trabalho nesta escola?