

(Re)significando a educação física escolar no ensino médio: a partir do planejamento de ensino de jogos populares

(Re)signifying physical education in high school: From the planning of teaching popular games

Camila Rubira Silva

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Brasil

HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 23 maio 2021

Revisado: 28 junho 2021

Aprovado: 09 julho 2021

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Física Escolar;
Planejamento de ensino; Jogos
populares.

KEYWORDS:

School Physical Education; Teaching
planning; Popular games.

RESUMO

OBJETIVO: Apresentar um relato de experiência do planejamento e desenvolvimento colaborativo de uma proposta pedagógica para o ensino de Educação Física (EF) no Ensino Médio (EM), por meio da abordagem de Jogos populares, visando fomentar discussões sobre a importância do ato de planejar o ensino para o desenvolvimento integral dos estudantes, como um mecanismo de legitimação da EF enquanto área do conhecimento no currículo escolar.

MÉTODOS: A proposta foi planejada de forma colaborativa com 21 estudantes do 2º ano do EM. No desenvolvimento da proposta oportunizamos o ensino de Jogos populares, por meio de três momentos: leitura de textos, experimentação de jogos e, conversas sobre a aula.

RESULTADOS: Evidenciamos que a organização desses momentos tenha contribuído para formação integral dos estudantes, no diz respeito a aquisição de saberes conceituais relativos às diferentes culturas existentes no país; a construção de saberes corporais experimentados na prática dos jogos e, saberes atitudinais referentes ao prazer em experienciar os jogos, a criatividade e autonomia ao criar regras pensando na cooperação e cuidado com os colegas.

CONCLUSÃO: Consideramos ser necessário que o professor reconheça no ato de planejar o ensino, o potencial pedagógico para (re)significar a sua prática, de modo a contribuir para formação dos estudantes, consequentemente, para que a EF seja valorizada no contexto escolar.

ABSTRACT

OBJECTIVE: To present an experience report of the collaborative planning and development of a pedagogical proposal for the teaching of Physical Education (PE) in High School (HS), through the Popular Games approach, in order to promote discussions about the importance of the act of planning teaching for the integral development of students, as a mechanism for legitimizing PE as an area of knowledge in the school curriculum.

METHODS: The proposal was collaboratively planned with 21 students from the 2nd year of HS. In developing the proposal, we provided opportunities for teaching popular games, through three moments: reading texts, experimenting with games and conversations about the class.

RESULTS: We found that the organization of these moments has contributed to the integral formation of students, with regard to the acquisition of conceptual knowledge related to the different cultures existing in the country; the construction of bodily knowledge experienced in the practice of games and attitudinal knowledge regarding the pleasure in experiencing games, creativity and autonomy in creating rules thinking about cooperation and care with colleagues.

CONCLUSION: We believe that it is necessary for the teacher to recognize, in the act of planning teaching, the pedagogical potential to (re)signify their practice, in order to contribute to the education of students, consequently, so that PE is valued at school context.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a presença da Educação Física (EF) na escola, principalmente, no Ensino Médio (EM) tem sido motivo permanente de discussões na área da Educação. Apesar de integrar o projeto político pedagógico das escolas, ela ainda é compreendida como uma disciplina facultativa e sem importância (SANTOS; FERNANDES; FERREIRA, 2018).

Na literatura científica diversos estudos têm apontado as dificuldades de consolidação da EF no EM, seja em decorrência: das reformas curriculares que vem sofrendo o EM (GARIGLIO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2017; BUNGENSTAB, 2019); da ênfase na promoção de práticas esportivas e o desconhecimento do seu valor pelos estudantes (WANDERLEY; CEZAR, 2013; FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014; RIPARI et al., 2018); ou ainda, da fragilidade no planejamento de ensino pelos professores (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015; CARDOSO; NUNEZ, 2014; SANTOS; FERNANDES; FERREIRA, 2018; SOUZA; FREITAS; FURLAN, 2020).

Intencionando superar essas dificuldades e legitimar a EF no currículo do EM, compreendemos que seja necessário (re) significar o seu ensino, de modo a considerar a realidade dos estudantes, bem como possibilitar aos mesmos que atuem como interlocutores no processo de ensino (BUNGENSTAB, 2019). Diante disso, no presente artigo objetivamos apresentar um relato de experiência do planejamento e desenvolvimento colaborativo de uma proposta pedagógica para o ensino de EF no EM, por meio da abordagem de Jogos populares, visando fomentar discussões sobre a importância do ato de planejar o ensino para o desenvolvimento integral dos estudantes, como um mecanismo de legitimação da EF enquanto área do conhecimento no currículo escolar.

Um olhar sobre os documentos oficiais da educação no ensino médio

Recentemente com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) as discussões acerca do ensino de EF no EM têm se intensificado. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (2017) o EM corresponde a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. Tal documento prevê a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação do estudante para o trabalho e a cidadania, assim como, uma formação humana por meio da ética e do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2017).

Apesar deste documento discorrer sobre a importância do aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como de uma formação voltada à cidadania, a Reforma do EM e a BNCC (2018) trazem para discussão o questionamento a respeito da necessidade ou não da EF na formação do estudante e da sua permanência como componente curricular no EM. Essa seria a atual crise que a EF vem enfrentando, pois se direciona a formulação de perguntas a respeito da sua legitimidade no EM (BUNGENSTAB, 2019). Essa gradativa exclusão da EF talvez esteja associada às mudanças ocorridas no EM, que privilegiam o trabalho, a formação profissional e técnica (SANTOS; FERNANDES; FERREIRA, 2018). Isso porque, pedago-

gicamente a EF trata de saberes vinculados ao universo da experiência (jogos, danças, esportes, ginástica, lutas), estreitando a relação com o espaço/tempo do lazer, prática social concebida com menos status do que com mundo do trabalho, o que difere de outras disciplinas que privilegiam saberes teóricos-conceituais (GARIGLIO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2017).

Na batalha pela legitimação dentro das escolas, a EF consegue manter-se no currículo do EM. Porém, sua reinserção no currículo “parece propor uma ‘saída para a crise’ da EF que a direcione no mesmo sentido no ‘novo’ EM: uma disciplina de caráter prático, técnico, meritocrático e que forme sujeitos altamente competitivos” (BUNGENSTAB, 2019, p. 7). Dessa forma, a inclusão da EF no EM visa integrar a área de Linguagens e suas Tecnologias, de modo a “[...] consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa” (BRASIL, 2018, p. 481). A inserção da EF nesta área justifica-se pela sua articulação entre os demais componentes curriculares que se relacionam com as linguagens.

Assim, a BNCC organiza estes quatro componentes curriculares prevendo o desenvolvimento de competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas do 1º ao 3º ano do EM (BRASIL, 2018). Na BNCC são descritas sete competências para o EM, dessas apenas três, competências 4, 5 e 6, estão relacionadas às especificidades e aos saberes acerca das Línguas, da EF e da Arte, respectivamente (BRASIL, 2018). As demais competências 1, 2, 3 estão associadas a Língua Portuguesa, e a competência 7 relacionada a linguagem digital. Esta limitação da EF à apenas uma competência demonstra a supremacia da Língua Portuguesa sobre este componente curricular.

Correspondente ao ensino de EF, a BNCC faz referência a competência 5: “Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (BRASIL, 2018, p. 495). Para o desenvolvimento desta competência são descritas três habilidades:

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças;

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos;

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento (BRASIL, 2018, p. 495).

A aquisição destas habilidades e o desenvolvimento da competência 5 prevê que ao concluir o EM o estudante seja capaz de compreender de forma aprofundada e sistemática a presença de práticas corporais na sua vida e na sociedade, de modo a identificar a relação com fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos. Além disso, possa valorizar a vivência

das práticas corporais na construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos, de forma a refletir sobre suas preferências, preconceitos e estereótipos quanto às diferentes práticas corporais (BRASIL, 2018). Para tanto, recomenda-se a experimentação e a reflexão sobre novos jogos/brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, assim como o aprofundamento de “conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde” (BRASIL, 2018, p. 484).

Embora seja recomendado a experimentação de jogos/brincadeiras, as habilidades previstas para o ensino de EF no EM são descritas de forma técnica, com foco na promoção de práticas corporais que versem pela manutenção da saúde. As subjetividades, os contextos, a expressividade, o prazer dos estudantes parecem não estar contemplado neste componente curricular da Educação Básica, assim como, as manifestações culturais.

O caráter técnico enfatiza o EM como uma preparação para a vida adulta, como uma fase em que os estudantes devem adquirir habilidades que serão requeridas no trabalho, por isso a ênfase em aspectos relacionados à saúde e ao autocuidado do corpo. Além disso, “as propostas de reformas educacionais atuais buscam encaixar todos os jovens em uma mesma posição desconsiderando, assim, os determinantes locais”, o que “[...] potencializa as desigualdades construídas historicamente ao invés de minimizá-las” (BUNGENSTAB, 2019, p. 4).

Neste âmbito, sugere-se aos professores que reconheçam a juventude nas suas múltiplas dimensões, buscando considerar em suas propostas pedagógicas a realidade dos estudantes, de forma a torná-los interlocutores do processo e contribuir na construção das condições juvenis (BUNGENSTAB, 2019). Diante disso, cabe pensar a EF em um diálogo com uma noção de juventudes e com práticas corporais que são produzidas no interior de diferentes contextos culturais, no qual os sujeitos experimentam e se apropriam das práticas e das culturas elaborando diferentes sentidos e significados para as mesmas (GARIGLIO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2017).

Assim, um primeiro passo rumo a legitimação da EF no EM consiste no reconhecimento da importância do seu ensino, visto que a mesma tem sido atribuída pelos estudantes como uma disciplina pouco importante no currículo escolar, sendo desconhecido o seu potencial pedagógico na formação dos sujeitos no EM (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015; RIPARI et al., 2018; SOUZA; FREITAS; FURLAN, 2020). Isso se torna ainda mais evidente em escolas de EM integrado ao Técnico, nas quais há uma ênfase na formação profissional desses sujeitos voltada, sobretudo, para disciplinas da área das exatas (WANDERLEY; CEZAR, 2013).

Ferreira, Graebner e Matias (2014) alertam que o julgamento que os estudantes fazem sobre a importância do ensino de EF no currículo escolar e na sua formação está diretamente relacionado com sua participação e satisfação nas aulas. O que pode implicar em lacunas na formação de estudantes que não desejam participar das práticas corporais proporcionadas nas aulas, por não perceberem o potencial pedagógico da EF para o seu desenvolvimento. Entretanto, a importância da formação em EF consiste no “[...] desenvolvimento do ser humano seja psicomotor, cognitivo e social. Sua contribuição é indispensável para o

processo formativo do indivíduo, pois a mesma contribui para que esses valores cresçam e sejam transmitidos pela sociedade” (SANTOS; FERNANDES; FERREIRA, 2018, p. 1115).

Visando um desenvolvimento integral dos estudantes nas dimensões motora, cognitiva, afetiva e social, também é preciso um segundo passo que direciona o planejamento de ensino de EF, de modo a despertar o interesse dos estudantes, para além de saberes técnicos e do cuidado com a saúde, posto que a falta de empenho dos professores no planejamento de ensino, dentre outros fatores, tem sido associada às principais dificuldades de consolidação da EF no EM (SOUZA; FREITAS; FURLAN, 2020). Sobre isso, Cardoso e Nunez (2014, p. 131) recomendam aos professores o planejamento de “atividades que despertem interesse dos mesmos a fim de que a EF escolar seja vista como uma disciplina que tem valores próprios e está presente como obrigatória nos componentes curriculares”. Sendo assim, o planejamento deve promover condições para que os estudantes possam experimentar diversificadas práticas corporais, para que encontrem prazer em praticá-las, inclusive para além da escola (SANTOS; FERNANDES; FERREIRA, 2018).

No intuito de tornar o ensino de EF prazeroso aos estudantes do EM precisamos pensar em propostas pedagógicas que despertem um estado de ludicidade nos estudantes. Esse é definido como “um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano” (LUCKESI, 2014, p. 19). Logo, quando falamos em tornar este ensino prazeroso, não estamos falando no desenvolvimento de propostas com caráter prático, as quais valorizam aspectos técnicos e procedimentais, mas sim de propostas que considerem as subjetividades e os contextos dos estudantes.

MÉTODOS

Planejando o ensino de jogos populares para o ensino médio

A proposta pedagógica foi planejada para o ensino de EF, de modo a despertar a ludicidade de estudantes do 2º ano do EM participantes da disciplina/oficina “Brincar de Quê?”, ofertada em um Instituto Federal de Educação localizado no Sul do Brasil. A participação nesta disciplina/oficina parte da escolha própria dos estudantes, dentre as diversas opções de disciplinas/oficinas voltadas ao ensino de EF durante o ano letivo. Assim, entendemos que o estudante ao optar pela oficina “Brincar de Quê?”, manifesta uma motivação interna que o faz escolher esta e não outra oficina, se dispondo a experimentar o universo do brincar.

O planejamento e desenvolvimento foi realizado no ano de 2019, de forma colaborativa contando com a participação da professora da disciplina e dos próprios estudantes. A turma foi composta por 21 estudantes, sendo 45% do gênero feminino e 55% do masculino, com média de idade de 15 anos. A elaboração do planejamento ocorreu de forma conjunta, por meio de três etapas: escolha do conteúdo; pesquisa sobre os jogos; discussão coletiva e registro dos jogos. Na primeira etapa realizamos uma votação em aula sobre os possíveis conteúdos que poderiam ser estudados, dentre eles emergiram jogos – cooperativos, competitivos, esportivos e, populares. Esse último foi o escolhido pela maioria dos votos dos estudantes. Na sequência,

cada estudante realizou uma pesquisa nas mídias digitais e/ou através de conversas com os seus familiares, resgatando jogos que tivessem relação com o conteúdo da aula “Jogos Populares”. Por fim, na aula seguinte, discutimos as pesquisas feitas pelos estudantes e registramos os jogos sugeridos. Com base nos registros, elaboramos o plano de ensino da proposta, adaptando o conteúdo, objetivos, recursos e métodos ao contexto no qual os estudantes estavam inseridos.

Importante mencionarmos que o Jogo popular (brincadeira tradicional) consiste em uma manifestação livre e espontânea da cultura popular, a qual guarda a produção espiritual de um certo período histórico tendo como funções: perpetuar de uma cultura, devolver formas de convivência social e permitir o prazer (KISHIMOTO, 1999). Consideramos que oportunizar o ensino de Jogos populares no EM, pudesse tornar o ensino prazeroso contribuindo na valorização cultural e o resgate de tradições, visto que esses jogos “trazem em sua bagagem notória importância social por obterem em sua formação aspectos culturais e históricos intrínsecos a sociedade” (PEREIRA, 2019, p. 8). Além disso, quando desempenham função educacional utilizando a ludicidade, os jogos possibilitam que por meio do prazer, da alegria e do divertimento os estudantes aprendam o conteúdo, com “[...] ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social)” (KISHIMOTO, 1999, p. 40).

Neste planejamento promovemos o ensino de Jogos populares (indígenas e de diferentes regiões do Brasil), de modo a oportunizar aos estudantes além do desenvolvimento integral nas dimensões motora, cognitiva, afetiva e social, também o (re) conhecimento da diversidade cultural existente no país, resgatando o universo lúdico por meio da experimentação de jogos. A escolha do conteúdo emergiu do interesse dos estudantes e, da necessidade de valorizarmos o patrimônio da cultura brasileira, em suas matrizes indígenas e africanas, como sugerido na BNCC (BRASIL, 2018). A opção por trabalhar este conteúdo também foi motivada pela importância de pautarmos a EF na aplicação da Lei nº 11.645/2008, a qual prevê o ensino de conteúdos referentes à história e cultura dos povos de etnia indígena e africana que caracterizam a formação da população brasileira (BRASIL, 2008). Esta valorização cultural, se torna necessária, visto que “tendemos a ignorar o que é mais próximo a nós (jogos indígenas) e conhecer de cor aquilo que é mais distante” (SILVA; HOLANDA; MAGALHÃES, 2018, p. 3).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas foram ministradas no espaço da quadra poliesportiva da escola, contabilizando um total de sete encontros, sendo cada um realizado no contraturno (manhã) com duração de uma hora. As aulas foram divididas em três partes: inicial, principal e final. Na parte inicial para instigar o estado de ludicidade nos estudantes planejamos a leitura de textos. Esses serviram como uma estratégia para introdução do tema, assim como, para motivar a conversa e a construção de saberes conceituais sobre as características e experiências dos estudantes com os jogos e as regiões do país que estávamos trabalhando na aula.

Na parte principal, planejamos a experimentação e construção de saberes corporais, por meio da vivência dos jogos mani-

festados nos contextos estudados. Dentre os jogos proporcionamos: indígenas – briga de galo, gavião e passarinho, cabo de guerra, corrida saci; região Norte – macaca/amarelinha, buraco/bolinha de gude, corda; região Nordeste – dança das cadeiras, bobinho/cachorrinho, cabra-cega; região Centro-Oeste – corrente, pato e ganso, puxa o rabo; região Sudeste – detetive, queimada/caçador, rouba bandeira; região Sul – memória, polícia ladrão, carne crua. Nesta abordagem, intencionamos tematizar as diferentes culturas existentes no Brasil. No entanto, não há como emitirmos uma precisão a respeito das origens e dos criadores desses jogos, uma vez que os mesmos são transmitidos de geração após geração, sofrendo modificações ao longo da história (KISHIMOTO, 1999).

Na parte final da aula, planejamos um momento de calma e de reflexão de modo que os estudantes pudessem descansar da agitação, bem como refletir sobre as suas sensações corporais, percepções e dúvidas sobre a aula. Para tanto, solicitamos aos estudantes que se acomodassem de forma mais confortável possível nos colchonetes espalhados pela quadra, para que conversássemos sobre a aula.

Na experimentação dos jogos, objetivamos oportunizar aos estudantes o desenvolvimento motor, por exemplo, de: movimentos de locomoção, ao pular corda e correr em um pé só como saci; movimentos de manipulação ao agarrar e arremessar a bola no bobinho e caçador; capacidades físicas como a força ao brincar de cabo de guerra e briga de galo, e velocidade ao brincar de gato e rato e puxar o rabo.

Intencionamos também estimular o desenvolvimento cognitivo através da leitura e discussão dos textos e da elaboração de estratégias criativas e autônomas demandadas na execução de jogos como memória, jogo da velha, amarelinha e detetive. Igualmente, buscamos fortalecer a dimensão afetiva e social dos estudantes de modo que pudessem se sentir pertencentes ao ambiente da aula, desenvolvendo a autoconfiança, o respeito e a cooperação com os colegas, a partir da vivência de jogos que fomentaram tanto o trabalho em coletivo como rouba bandeira e polícia ladrão, quanto o cuidado com os colegas na dança das cadeiras e cabra-cega.

Planejamento de ensino como um mecanismo de legitimação da educação física

Argumentamos que o planejamento de ensino da EF, consiste em uma importante referência pedagógica para que os estudantes e professores reconheçam esta área como campo do conhecimento no EM (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015). Entretanto, é preciso que o professor se dedique à construção e elaboração do planejamento, de modo a promover a diversificação dos conteúdos, visando despertar o interesse e a motivação dos estudantes (SOUZA; FREITAS; FURLAN, 2020). Logo, torna-se importante que esse planejamento possa partir tanto da realidade dos estudantes e do ambiente escolar, quanto dos documentos oficiais que orientam a Educação, de forma a oportunizar aos estudantes a vivência de saberes e as experiências valorizando as diferentes práticas corporais manifestadas na cultura corporal do movimento.

Conforme Gil (2013), dentre as diversas definições, podemos entender o planejamento como à busca de equilíbrio entre os meios e fins educacionais, sendo classificado em quatro ní-

veis: educacional, institucional, curricular, e de ensino. O planejamento educacional fica à cargo das autoridades educacionais, o institucional faz referência a escola. Já os dois últimos, curricular e de ensino estão relacionados, respectivamente, às disciplinas e as decisões que o professor irá adotar com vistas a facilitar o aprendizado dos estudantes.

O planejamento de ensino visa orientar e direcionar as ações desempenhadas pelo professor e pelos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, recomenda-se que o professor inicialmente realize um diagnóstico a respeito da realidade dos estudantes, posteriormente defina os objetivos, o conteúdo, as estratégias, os recursos de ensino e os procedimentos de avaliação a serem adotados (GIL, 2013).

Na proposta apresentada, destacamos o potencial pedagógico do planejamento de ensino construído de forma colaborativa com estudantes, visto que a “participação dos alunos no planejamento das atividades gera um efeito positivo na satisfação com as aulas, isto é, dar voz aos alunos, corresponsabilizá-los e empoderá-los” (BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015, p. 607-608). Evidenciamos que tal planejamento oportunizou tanto realizarmos um diagnóstico a respeito dos saberes e experiências dos estudantes com o conteúdo “Jogos populares”, quanto elaborarmos uma proposta adequada ao contexto no qual estavam inseridos, partindo daquilo que eles tinham interesse em estudar. Esse trabalho colaborativo também contribuiu para a formação dos próprios estudantes que puderam atuar de forma autônoma como coparticipantes do seu processo de ensino, escolhendo e pesquisando sobre o que gostariam de aprender.

Referente a adaptação das propostas de ensino de EF ao contexto dos estudantes, Maldonato et al. (2014) reconhece como uma das principais dificuldades do planejamento a influência histórica nas aulas de EF, em privilegiar apenas o caráter prático. Fato esse, que ainda tem sido evidenciado no fazer docente de professores de EF, os quais têm priorizado somente aspectos técnicos e procedimentos, secundarizando as dimensões conceituais e atitudinais em detrimento das habilidades esportivas (BATISTA; MOURA, 2019).

Ademais, há uma tendência na abordagem de práticas esportivas no EM, seja de forma livre a partir da participação dos estudantes no conhecido “largobol ou rola bola”, ou de forma orientada com intervenção do professor em esportes recorrentes como futebol e vôlei (WANDERLEY; CEZAR, 2013; RIPARI et al., 2018; SOUZA; FREITAS; FURLAN, 2020). Nestes casos, prevalece uma ênfase em aspectos procedimentais, visando a aquisição de técnica, tática e regras desportivas, em detrimento dos saberes conceituais e atitudinais.

Tal fato tem sido associado à uma crença dos professores de que ao trabalhar com os esportes, a aceitação dos estudantes será imediata (FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014). Contudo, a forma como os esportes vêm sendo apresentados no EM, tem demonstrado uma desmotivação dos estudantes, visto que além de considerarem um conteúdo repetitivo, também preferem vivenciar o jogo por diversão, ao invés da reprodução de técnicas (CARDOSO; NUNEZ, 2014).

Esta redução do ensino de EF a somente um conteúdo resulta que “muitas vivências acabam se restringindo à prática descontextualizada da realidade, ou seja, a prática pela prática, cerceando a possibilidade de os estudantes vivenciarem diversos elementos da cultura corporal de movimento” (SOUZA;

FREITAS; FURLAN, 2020, p. 81). Na contramão, consideramos que o planejamento de ensino seja pensado de forma a promover a construção de um espaço, no qual a EF, independente do conteúdo, possa ensinar conceitos, atitudes e experiências de movimentos relevantes para a vida dos estudantes (FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014).

Portanto, a EF precisa ser planejada de forma a oportunizar aos estudantes diferentes experiências que os possibilitem vivenciar a sua corporeidade e desenvolvimento integral (SANTOS; FERNANDES; FERREIRA, 2018). Assim, defendemos que sejam ofertados, em todos os níveis de ensino, diferentes conteúdos e práticas corporais, incluindo os jogos no EM, posto que o objetivo principal da EF, consiste em “ensinar e inserir o aluno no universo da cultura corporal de movimento” (SOUZA; FREITAS; FURLAN, 2020, p. 80).

O jogo consiste em uma manifestação cultural que faz parte da ontogenia do ser humano, desde a pré-história diversas descobertas foram realizadas pelo humano por meio da experimentação e da ludicidade do jogo. Contudo, com o passar dos anos, diante da necessidade de incorporação ao mundo do trabalho a capacidade vivenciarmos o jogo foi se perdendo, e o mesmo passou a ser visto como algo sem valor.

Para Huizinga (2000) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo/espaço, ele é dotado de um fim em si mesmo e de uma consciência que se difere da vida cotidiana, bem como está acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria. O jogo não tem uma utilidade aparente, ele não se destina a cumprir uma tarefa, um objetivo externo (COESP-EF, 2004). Ao contrário, ele só existe no sujeito que está na experiência de jogá-lo, isto é, ao entrar no jogo o sujeito pode experimentar um mundo simbólico misturando a realidade e o imaginário, (re)criando diferentes modos de jogar (KISHIMOTO, 1999).

Apesar do jogo não pressupor papéis fixos e regras rígidas, há um consenso de regras que são acordadas pelos sujeitos, as quais têm como função mediar as relações sociais, possibilitando a convivência (COESP-EF, 2004). Essas regras precisam ser flexíveis e adaptáveis a cada contexto, permitindo uma infinidade de possibilidades para um mesmo jogo, no qual os participantes têm total autonomia para modificá-las.

Consideramos que a promoção do ensino de jogos na EF, especialmente, no EM seja abordada não apenas como método, mas sim como conteúdo contribuindo para que os estudantes compreendam “a forma de organização social de uma cultura, com seus valores, crenças, ritos, hábitos, tradições, rituais etc.” (RETONDAR, 2000, p. 118). Por meio do jogo os estudantes podem criar seus mundos, experimentando a diversidade de atividades corporais lúdicas e vivenciando as diversas experiências culturais.

O jogo como conteúdo pode potencializar a exploração e a construção do conhecimento sobre a cultura popular, por meio da motivação interna, típica do lúdico, que ele pode provocar nos estudantes, “mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiras, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos” (KISHIMOTO, 1999, p. 37). Para que os Jogos populares exerçam seus objetivos de aprendizagem, eles precisam ser compreendidos de forma organizada pelos estudantes e professores como um conteúdo para além do fazer (PEREIRA, 2019), assim

os estudantes poderão se desenvolver nas dimensões motora, cognitiva, afetiva e social.

Indicamos que a proposta pedagógica apresentada para o ensino de Jogos populares tenha contribuído para o rompimento do estigma de aulas de EF exclusivamente práticas, com atividades desconexas da realidade dos estudantes. Isso porque, além do planejamento ser elaborado a partir de um tema do interesse dos estudantes, os mesmos também puderam experienciar o conteúdo durante as aulas com momentos de discussão teórica, prática e reflexão. A importância de aliar esses três momentos no planejamento, consiste em proporcionar aos estudantes uma abordagem dinâmica, que possa ser tanto interessante para que não percam o desejo de participar da aula, quanto possibilitar a construção de saberes sobre os conteúdos, instigando o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social (SANTOS; FERNANDES; FERREIRA, 2018).

Compreendemos que as discussões tecidas no momento teórico, a partir da leitura dos textos, oportunizaram a construção de saberes conceituais referente aos aspectos culturais relativos aos povos indígenas e de cada região do país. Dentre as discussões apontamos a abordagem geográfica dos estados e municípios que compõem cada região, os principais costumes e características presentes nos povos, assim como, a tradição contada sobre os diferentes jogos. Pereira et al. (2019) enfatizam a importância de oportunizarmos aos estudantes o (re)conhecimento da diversidade étnica e cultural que compõe o país nos currículos das escolas, não apenas em datas comemorativas, pois isso contribuiu para valorizarmos os processos sociais e históricos desses povos. Logo, os Jogos populares podem ser um potente conteúdo na promoção de uma formação sociocultural dos estudantes, a ser trabalhado em todos os níveis de ensino.

Na parte principal da aula, os estudantes puderam experienciar a aquisição de saberes corporais vivenciando a prática de jogos que, muitas vezes, não faziam parte do seu repertório cultural. O prazer em participar da aula foi evidenciado através do desejo de repetir os jogos (briga de galo, corrente, rouba bandeira, carne crua), assim como, a criatividade e autonomia pôde ser percebida na adaptação de regras para o coletivo (delimitar o espaço, escolha dos integrantes).

O momento de reflexão através da conversa sobre a aula, revelou aspectos relacionados a conscientização corporal por meio da percepção dos estudantes sobre as limitações no desenvolvimento de cada jogo, como na amarelinha, na qual foi narrado a dificuldade de se equilibrar em um pé só, falta de atenção e coordenação para não queimar as linhas. Igualmente, foi destacado atitudes de cooperação e cuidado com os colegas, decorrente da necessidade de todos os estudantes serem incluídos nos jogos, assim como, a redução do tempo de espera para início de uma nova rodada.

CONCLUSÃO

Apontamos que o planejamento e o desenvolvimento desta proposta pedagógica para o ensino de Jogos populares possam fortalecer discussões sobre importância de (re)significarmos o ensino de EF no EM, demonstrando a necessidade de rompermos com o ensino de forma descontextualizada e ampliarmos as possibilidades de exploração das manifestações da cultura corporal do movimento para além da ênfase em práticas espor-

tivas e de cuidado com o corpo. Entendemos, que tal proposta seja potente para oportunizarmos um ensino de jogos que possa despertar o estado de ludicidade dos estudantes e o prazer em participar das aulas, propiciando o resgate e a valorização da diversidade cultural existente no Brasil.

Evidenciamos que a organização das aulas em partes inicial, principal e final, respectivamente, por meio da leitura de textos, da experiência dos jogos e do conversar sobre a aula, tenham contribuído para formação integral dos estudantes, não só através da dimensão motora, na construção de saberes corporais e procedimentais experimentados na prática dos jogos, mas também da dimensão cognitiva com a aquisição de saberes conceituais relativos às diferentes culturas do país e estratégias de jogo. Além disso, possa ter fortalecido as dimensões afetiva e social a partir de saberes atitudinais referente ao prazer em experienciar os jogos, a criatividade e autonomia ao criar regras pensando na cooperação e cuidado com os colegas.

Consideramos que o planejamento de ensino de forma colaborativa, possibilitando a coparticipação dos estudantes na escolha do conteúdo e das atividades, assim como, oportunizando momentos de discussão teórica, prática e reflexão possa contribuir tanto para o desenvolvimento integral dos mesmos nos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social, quanto para a legitimação da EF como campo do conhecimento no currículo do EM. Portanto, é necessário que o professor reconheça no ato de planejar o ensino, o potencial pedagógico para (re)significar a sua prática, de modo a contribuir para formação dos estudantes, conseqüentemente, para que a EF seja valorizada no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, C.; MOURA, D. L. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 30, e-3041, 2019.
- BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 26, n. 4, p. 601-10, 2015.
- BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acessado em: 15 de janeiro de 2021..
- BRASIL. Ministério da Educação. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acessado em: 15 de janeiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em: 15 de janeiro de 2021.
- BUNGENSTAB, G. C. Educação física, ensino médio e juventude: vamos falar sobre crise? *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, p. 1-10, 2019.
- CARDOSO, A. G.; NUNEZ, P. R. M. Percepção dos alunos do ensino médio em relação às aulas de educação física. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, Várzea Paulista, v. 13, n. 4, p. 125-32, 2014.
- COESP. Comissão de Especialistas de Educação Física. Ministério do Esporte. **Jogo, corpo e escola**. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004. 180 p. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/229/modulo03JogoCorpoEscola.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acessado em: 20 de janeiro de 2021.
- FERREIRA, M. L. dos S.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 734-50, 2014
- GARIGLIO, J. Â.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O "novo" ensino médio: implicações ao processo de legitimação da educação física.

Motrivivência, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1992.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

MALDONATO, D. T.; BOCCHINI, D.; BARRETO, A.; RODRIGUES, G. M. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 546-59, 2014

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P.; CARMO, K. T. do; SILVA, E. V. M. E. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, n. 41, v. 4, p. 412-8, 2019.

PEREIRA, I. S. F. **A importância dos jogos populares como conteúdo nas aulas de educação física escolar**: estudo bibliográfico. 2019. 91f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RETONDAR, J. J. M. Algumas reflexões sobre o jogo como prática pedagógica.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 118-20 2000.

RIPARI, R.; BARROS, M.; FREITAS, J.; LEONARDI, T. Educación física escolar en la visión de los alumnos de enseñanza medio. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 20, n. 2, e049, 2018.

SANTOS, M. A. B.; FERNANDES, M. P. R.; FERREIRA, H. S. A disciplina de educação física no ensino médio: reflexões sobre a prática docente. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1113-23, 2018.

SILVA, L. T. da; HOLANDA, G. I. da S.; MAGALHÃES, A. C. Jogos e brincadeiras: uma proposta de avaliação para o ensino médio do Colégio Lyceu de Goiânia. In: III Jornada de Educação Física do Estado de Goiás: Corpo, ciência e mercado: os desafios para a Educação Física. **Anais...** Goiânia: UEG, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/jefco/index>>. Acessado em: 18 de janeiro de 2021.

SOUZA, C. A. de; FREITAS, F. F. de; FURLAN, C. C. A aula de educação física no ensino médio: um panorama da participação dos alunos da região da Grande Dourados - MS. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 3, p. 79-85, 2020.

WANDERLEY JÚNIOR, E. S.; CEZAR, E. H. A. A Educação Física como disciplina formadora no ensino médio/técnico: investigando a sua relevância. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 11, n. 2, p. 49-59, 2013.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece aos estudantes que participaram da proposta apresentada neste artigo.

CONFLITO DE INTERESSE

A autora do estudo declara não haver conflito de interesses.

FINANCIAMENTO

Este estudo não recebeu apoio financeiro.

ORCID E E-MAIL DA AUTORA

Camila Rubira Silva

ORCID: 0000-0002-7917-9431.

E-mail: camilarubira@hotmail.com