

Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento

Social implications and autonomy in physical education: a movement constructivist approach

LEITAO MC, SILVESTRE MR, BEZERRA MS, LACERDA Y. Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento. **R. bras. Ci. e Mov** 2011;19(3):76-85.

RESUMO: O presente estudo identificou as implicações sociais oriundas dos jogos e atividades lúdicas pedagogicamente planejadas nas aulas de educação física escolar e o desenvolvimento da autonomia da criança, com base na concepção construtivista de aprendizagem, no ensino fundamental. A amostra contou com o envolvimento de 21 crianças de ambos os sexos entre nove e dez anos de idade, da terceira série do ensino fundamental I, acompanhados até a quarta série. As estratégias didático-pedagógicas foram constituídas de jogos de construção e modificação de regras com e sem a utilização de materiais e jogos com resoluções de problemas em grupos para incentivar a autonomia e as relações interpessoais. Os dados foram analisados quanti e qualitativamente através de observações baseadas na aplicação de jogos e atividades com ênfase no desenvolvimento de competências morais, organizacionais e sócio-afetivas a cada mês, durante quatro meses (período 1 [P1], 2 [P2], 3 [P3], e 4 [P4]). Há indícios de que mudanças ocorreram na autonomia a partir do período P1, persistindo por todos os demais períodos (P1: 22,5; P2: 44,0; P3: 66,5; P4: 77,0). Para as relações interpessoais, houve mudanças somente a partir do P3 (P1: 39,0; P2: 38,0; P3: 58,5; P4: 74,5). Os resultados indicaram que as novas práticas pedagógicas vivenciadas sinalizaram progressos e evoluções educacionais positivas na autonomia e nas relações interpessoais, sugerindo que as estratégias utilizadas foram adequadas e apontaram caminhos positivos para este modelo pedagógico.

Palavras-chave: Educação; Educação Física; Jogo.

ABSTRACT: The purpose of this study was to identify the social implications of games and ludic activities pedagogically planned during physical education classes and the development of autonomy according to the constructivist approach in the elementary school. The sample was constituted by 21 male and female children aged from nine to 10 year-olds of the elementary school. The physical education classes employed games and activities in which students had to develop, organize and solve problems related to game's rules, and their implications on the development of moral and social values. The data were analyzed quanti and qualitatively through observations based on games and activities with emphasize on the development of moral values, organizational aspects, emotional and social relationships in each month during four months (period 1 [P1], 2 [P2], 3 [P3], and 4 [P4]). There was statistically significant difference on autonomy since P1, which persisted for all periods (P1: 22.5; P2: 44.0; P3: 66.5; P4: 77.0). On the other hand, it was observed significant differences for inter-subjects relationships between P3 (58.5) and P4 (74.5). The results indicated that the new pedagogic practices demonstrated positive educational evolution regarding to the autonomy and inter-subjects relationships, suggesting that the employment of those strategies were suitable and important to show positive ways of this pedagogic model.

Key Words: Education; Game; Physical Education.

Marcelo C. Leitão¹
Mirian R. Silvestre²
Manoel S. Bezerra²
Yara Lacerda^{3,4}

¹Unoeste - Universidade do Oeste Paulista - Presidente Prudente - SP

²Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP – Presidente Prudente, SP

³Universidade Gama Filho

⁴Universidade Estágio de Sá

Enviado em: 02/11/2010
Aceito em: 22/05/2011

Contato: Marcelo Crepaldi Leitão - crepaldi@unoeste.br

Introdução

O ser humano quando é desafiado a executar tarefas, em suas mais diversas manifestações e interações, nos mais variados ambientes, possui tendência de adaptar-se. As respostas oferecidas irão depender de habilidades e competências construídas e internalizadas previamente, direcionadas para o domínio dos procedimentos necessários à sua adaptação e, sobretudo à forma como este se relaciona socialmente com os demais. Remetendo esta ideia a uma abordagem educacional, para a formação de um indivíduo autônomo e sociável, encontramos congruência no pensamento de Solé e Coll¹ quando afirmam que se torna necessário nas escolas, teorias que forneçam análises e reflexões sobre a prática, o aprender e o ensinar. Teorias que se enriquecem através das contribuições e influências na aprendizagem e no ensino e teorias que evidenciam as diferentes variáveis que interferem no processo, sem ignorar as funções sociais e socializadoras da educação escolar.

Nos ambientes educacionais, os alunos constroem e reproduzem conhecimentos que são frutos de suas interações, podendo ser entendido que quanto mais experiências adquiridas nos mais diversos aspectos da formação humana, melhores poderão ser suas formas de agir e de estabelecer relações com os seus pares. Zabala² é enfático ao afirmar que “as concepções que situam o ensino como meio para a socialização e o desenvolvimento de cidadãos comprometidos na participação e melhoria da sociedade potencializarão formas de atuação centradas em conteúdos referentes a atitudes” (p.153).

Numa perspectiva construtivista de aprendizagem em educação física escolar, acreditamos que o movimento ganha destaque quando se evidencia a construção do conhecimento do aluno, através da resolução de inúmeros problemas corporais, de construção e modificação de jogos, regras, atividades e trabalhos desenvolvidos em pequenos grupos, bem como, quando são evidenciados e valorizados, por intermédio deste mesmo trabalho, a melhoria das relações interpessoais e a aquisição da autonomia da criança, tanto no sentido operacional, quanto moral. Hildebrandt e Laging³ valorizam a criação

de situações de ensino, pelo professor, através de um amplo espaço de ação a ser oportunizado.

Neira⁴ destaca a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) em seu artigo 2º, que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, relaciona também o autor que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam como objetivos do ensino fundamental, em todas as áreas, que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, além de ser um exercício de direitos e deveres civis e sociais. Devem ser adotadas atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro, exigindo para si o mesmo respeito, desenvolvendo o conhecimento ajustado a si mesmo, o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

Já o PCN⁵ específico de educação física, no primeiro ciclo do ensino fundamental, alude ao fato de os alunos terem que participar de atividades corporais respeitando suas características físicas e dos colegas, sem discriminações pessoais, físicas, sexuais ou sociais; bem como objetivam o exercício de construção do respeito mútuo, dignidade e solidariedade resolvendo conflitos iminentes, pela natureza das práticas, de forma não violenta. Objetivam a aquisição da autonomia do aluno para organizar jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para o usufruto do tempo disponível.

Darido e Souza Junior⁶, apoiados nas ideias de Coll¹, atribuem ênfase à construção de estratégias, ou habilidades para resolverem problemas, seleção de informações pertinentes em determinada situação e utilização de recursos pessoais e disponíveis para enfrentar situações inesperadas. Esperam ainda que sejam evidenciados os trabalhos em equipes, a solidariedade entre os colegas, o respeito mútuo e o respeito ao trabalho dos outros.

O equilíbrio pessoal do aluno, sua autoimagem e

autoestima, a capacidade de pedir, dar e receber ajuda, bem como a predisposição para se esforçar e assumir riscos, são aspectos considerados importantes no tocante à disposição do aluno para a aprendizagem. Uma situação de aprendizagem não somente depende de aprendizagens intelectuais ou cognitivas, haja vista que o aluno conta também com capacidades motoras, de equilíbrio pessoal e de relações interpessoais¹.

Zabala² faz uma observação importante no tocante à relevância da inserção da teoria construtivista nos meios educacionais, quando se pretende realmente formar cidadãos autônomos, haja vista que, ao mesmo tempo nos alerta sobre o resultado dos processos educativos como frutos de concepções filosóficas e posições ideológicas que são adotadas nas Instituições de ensino:

As intenções educativas, isto é, aquilo que se pretende conseguir dos cidadãos mais jovens da sociedade, são reflexo da concepção social do ensino e, portanto, consequência da posição ideológica da qual se parte. Essas intenções ou propósitos educativos, explicados ou não, determinam a importância daquilo que é relevante para os alunos aprenderem. Assim, conforme a posição que se adote, a ênfase educativa será centrada em maior ou menor medida na aprendizagem de destrezas cognoscitivas, habilidade e procedimentos técnicos, conhecimento dos saberes socialmente construídos e aceitos como fundamentais, técnicas e métodos pré-profissionais, formação em valores éticos e morais, atitudes sociais, etc (p.156).

O PCN⁵ pontua que a cultura corporal amplia e fortalece a contribuição da educação física no exercício da cidadania, dentro de perspectivas socioculturais e uma metodologia de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Reforça ainda que os processos de ensino e aprendizagem devam considerar todas as dimensões cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. Para isso torna-se necessário que os alunos aprendam a dialogar, a ouvir o outro, a ajudar o outro, bem como trocar experiências e ideias, nas diversas situações de aprendizagem.

Ao tecerem comentários sobre a educação física escolar, Darido e Rangel⁷ destacam que “a autonomia é enormemente facilitada se os alunos vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal e se compreendem o seu papel na sociedade” (p. 40). Espera-se que os alunos

nas aulas de educação física construam sua autonomia em relação às práticas corporais buscando manter, após o período formal de aulas vivenciadas ao longo dos anos, um programa regular de atividade física e que possam apreciar um jogo e agir de forma crítica em determinadas situações sem necessitar de especialistas.

A autonomia pode ser estimulada nas aulas de educação física, quando são oferecidas aos alunos, diversas possibilidades de gerirem determinadas situações em aula, envolvendo atitudes que podem ser intermediadas pelo professor, como escolha de equipes, organização em determinados espaços, participação na construção e adequação de materiais, participação na elaboração e modificação de regras que irão compor os jogos e atividades planejadas, além de aberturas para discussões e opiniões acerca de táticas, técnicas e estratégias que poderão melhorar ou construir com mais eficácia os jogos que irão participar. Para Darido e Souza Junior⁶, a autonomia pode ser facilitada quando são fornecidos aos alunos, estímulos para participarem de discussões e reflexões em aulas, acerca dos conteúdos trabalhados.

Concordam com a ideia, Hildebrandt e Laging³ que em suas propostas de educação para a autonomia por intermédio da educação física escolar, são categóricos ao afirmarem que a educação para a autonomia não atingirá seu objetivo maior se o ensino ou prática pedagógica ocorrer de modo frontal e diretivo ou em grandes grupos. Trabalhar para a construção da autonomia numa aula de Educação física irá depender decisivamente das possibilidades organizacionais que são abertas aos alunos durante todo processo. A formação para organização social deve ser mais eficaz se forem constituídos pequenos grupos para a resolução dos problemas gerados nas aulas. Assim, o profissional deve trabalhar para construir algumas sequências de ensino que favoreçam as mais diversas ações dos alunos³.

Piaget⁸ observa que “desde que haja cooperação, as noções racionais de justo e injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (p.73). O autor entende que a cooperação entre os pares faz-se necessário

na conquista da autonomia moral. Portanto, este estudo teve como objetivo identificar as relações e contribuições existentes entre jogos e as atividades lúdicas planejadas nas aulas de educação física escolar da terceira série do ensino fundamental I, acompanhados até a quarta série, e o desenvolvimento da autonomia e das relações interpessoais, com base na concepção construtivista de aprendizagem.

A ludicidade neste estudo está sendo encarada no sentido dado por Luckesi⁹ como

um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica (s/p).

As atividades que gerarem essa sensação, seja na prática de atividades escolares ou não, estão sendo consideradas lúdicas. Observa-se que nem toda atividade lúdica se presta ao objetivo de ensino aprendizagem nas aulas de educação física escolar. Entretanto, pretendeu-se neste estudo utilizar atividades que atingissem os alunos como estímulo de aprendizagem e que de alguma forma, tivessem o viés da ludicidade na concepção de Luckesi⁹, para a maior parte do grupo.

O jogo por si só pode não atingir a todos os participantes da mesma forma e em determinados momentos, em relação a alguns sujeitos não se apresentar como lúdico, contudo é um dos conteúdos propostos pelo PCN com muitas possibilidades de aplicação que em inúmeras situações pode estar associado ao lúdico.

Materiais e métodos

Voluntários

Participaram deste estudo vinte e um escolares de ambos os sexos, sendo 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, na faixa etária de nove a dez anos, matriculados em escola pública municipal da cidade de Presidente Prudente no estado de São Paulo. Essa faixa etária foi selecionada em função do estágio intermediário do período de desenvolvimento cognitivo (operatório-concreto) relacionado à teoria construtivista¹⁰, assim como o período que compreende a fase entre a

heteronomia e a autonomia com relação ao desenvolvimento da moralidade⁸. A participação dos alunos nas atividades propostas ocorreu em duas etapas distintas. Os voluntários estavam na terceira série do ensino fundamental I na primeira etapa do estudo que compreendia os dois primeiros meses da pesquisa, passando pela fase inicial e parte da fase intermediária e, posteriormente, na quarta série, na segunda etapa da pesquisa, que compreendia os dois meses subsequentes de desenvolvimento, totalizando quatro meses de estudo. As avaliações foram realizadas mensalmente em quatro períodos distintos (P1, P2, P3 e P4) durante quatro meses de pesquisa.

A pesquisa-ação empregada envolveu ação de caráter educacional que nem sempre é encontrado em outros tipos, além de permitir “responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (p.10)¹¹.

O projeto de pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Rede Euroamericana de Motricidade Humana (protocolo 013/2009). A instituição escolar, os alunos e seus respectivos responsáveis foram informados sobre os objetivos deste estudo. Houve anuência da instituição escolar, assim como assinatura do TCLE pelos alunos e seus responsáveis.

Instrumento

Com o objetivo de verificar se os jogos e atividades propostas, com base na concepção construtivista de aprendizagem, podem contribuir na construção da autonomia e melhoria das relações interpessoais das crianças estudadas, alguns critérios específicos de observação foram elaborados como instrumento de avaliação. A cada mês (P1 a P4), foram atribuídos conceitos, de acordo com o comportamento individual de cada aluno.

Os alunos foram observados nas aulas de educação física por meio de uma ficha que continha: *Categoria 1, autonomia*: a) organização individual, b) respeito e obediência às regras com entendimento de seus

benefícios, c) conscientização da necessidade de se trabalhar em equipe, d) Independência e desprendimento na realização das tarefas; e *Categoria 2, relações interpessoais*: a) respeito mútuo, b) companheirismo, e solidariedade c) relacionamento com os colegas (interrelações), durante a aplicação da pesquisa. O pesquisador observou o comportamento dos aspectos positivos manifestados pelos alunos durante suas vivências de forma individual e coletiva apontando e atribuindo conceitos (insatisfatório [I], parcialmente satisfatório [PS], satisfatório [S], inteiramente satisfatório [IS]), a cada quatro semanas.

Procedimentos

Os trabalhos foram baseados no conteúdo jogo, durante as aulas de educação física ministradas em espaço aberto na quadra da escola, apresentando-se sob a forma de jogos de construção com e sem materiais, entre outros regidos por movimento e tentativas de torná-los atraentes para os alunos ou lúdicos.

As estratégias de ensino utilizadas basearam-se na Teoria de Ensino de Mosston¹². Para o autor o comportamento de ensino estabelece uma cadeia de decisões. No Spectrum de Mosston¹² são indicados estilos de ensino por comando, tarefa, recíproco, autocontrole, inclusão, descoberta dirigida, solução de problemas, divergente, individual, iniciado pelo aluno, e autoensino.

Neste estudo foram utilizados os estilos descoberta guiada ou dirigida e a solução de problemas. No primeiro o professor estimula no aluno na descoberta do conceito ou da resposta para uma pergunta. O professor nunca dá a resposta, ele aguarda com retroalimentação simples, que o aluno cheque à resposta.

No estilo solução de problemas, indica-se o problema e para cada problema há uma solução apenas, algo que converge sempre ao objetivo, sem a possibilidade de outras respostas. A essência está no professor apresentar a questão. Esses estilos sempre vão desenvolver, em menor ou maior grau de intensidade, os canais de desenvolvimento especificados por Mosston¹² nos aspectos físico, cognitivo, social, emocional e moral^{13,12}. Em consonância com o grupo, foram

vivenciadas atividades inéditas, com os alunos respeitando a opinião dos colegas, num processo democrático de aula. Essas atividades foram modificadas em grau de complexidade, em virtude do processo natural de assimilação e adaptação por parte dos alunos à cada intervenção problematizadora e oportunas adaptações durante os desafios propostos.

Foi realizada uma avaliação no início da pesquisa durante as quatro primeiras semanas, nas oito primeiras aulas ministradas (intervenção inicial), com a atribuição dos conceitos anteriormente citados, a fim de sinalizar o estágio das crianças.

A partir das atividades, o pesquisador, em seu contato direto com a turma, obteve um diagnóstico inicial do comportamento e atitude de cada um dos alunos, com relação às condutas morais e sociais e operatórias. Foram observadas também, as noções básicas relacionadas ao aspecto moral e social, que cada aluno possuía, através dos registros em desenhos, regras escritas e comunicações verbais que executavam, após cada aula vivenciada. Essas ações tinham como objetivo, reforçar a análise diagnóstica de cada um dos participantes pelas expressões manifestadas nos registros realizados após cada aula.

Os jogos e atividades lúdicas programadas aconteceram em média duas vezes por semana, com sessões de 50 minutos de duração, os quais condizem com a realidade das escolas públicas no estado de São Paulo. Dentro deste período, os alunos participaram do programa de aula e fizeram ou participaram de registros, conforme foram citados anteriormente, após cada encontro e também em algumas oportunidades, como tarefas escolares a serem apresentadas na aula subsequente. Os registros possuíam a finalidade de fixarem ainda mais os conceitos que eram trabalhados no planejamento das aulas, bem como, utilizados para que os alunos refletissem sobre suas atitudes durante as práticas pedagógicas vivenciadas.

Os dados foram analisados de acordo aos aspectos do desenvolvimento cognitivo e social. Foram considerados os conceitos transmitidos nas fichas individuais, seguindo o modelo de avaliação das possíveis evoluções do grupo. Para tanto, o teste não paramétrico de

Friedman foi empregado para a análise de diferenças entre os tempos observados. Posteriormente, foram realizadas comparações múltiplas entre os pares de tratamento para localizar possíveis diferenças¹⁴. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$.

Resultados

Nas figuras 1 e 2, são apresentados os *box-plots* dos períodos P1 a P4 para as variáveis autonomia e relações interpessoais.

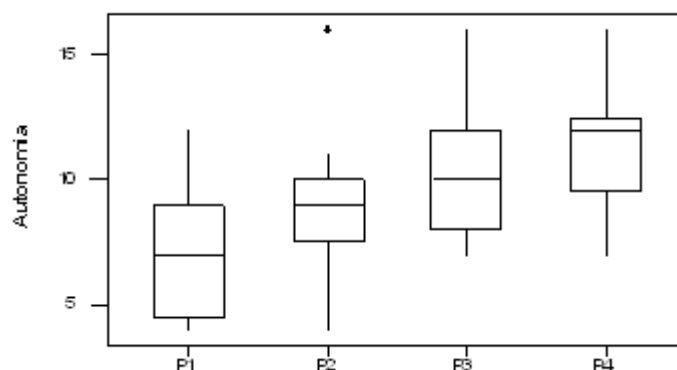


Figura 1. Box-plots dos períodos P1 a P4 para a autonomia

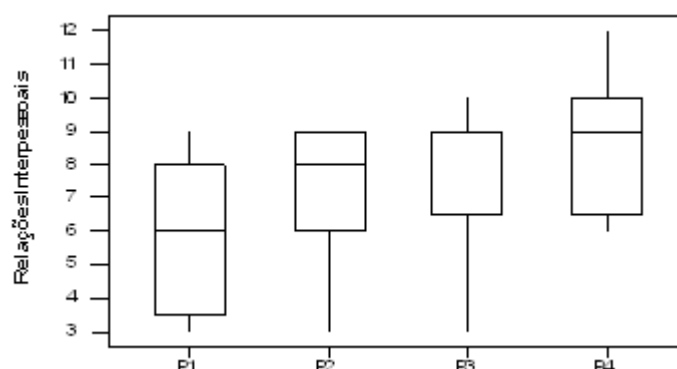


Figura 2. Box-plots dos períodos P1 a P4 para as relações interpessoais

Tanto na Figura 1 quanto na Figura 2, nos quesitos autonomia e relações interpessoais, podemos verificar que existem diferenças evolutivas nos períodos de observações, ou seja, houve aumento crescente de período para período para ambas variáveis (autonomia e relações interpessoais).

Após a verificação de “supostas” diferenças entre os períodos de observações para as variáveis autonomia e relações interpessoais, foi aplicado o teste não paramétrico de Friedman para verificar se essas diferenças ocorrem nos períodos de observação. Para a variável autonomia, houve diferença significativa entre os períodos P1 a P4. O teste de Friedman apresentou a estatística igual a 57.04839, e $p\text{-valor} = 2.509437 \times 10^{-12}$, aproximadamente 0. Portanto, rejeita-se a igualdade dos

períodos P1 a P4, e conclui-se que existe diferença significativa em relação aos períodos para a variável Autonomia, considerando-se todas as crianças.

Após verificar a diferença entre os períodos através do teste de Friedman, foram realizadas comparações múltiplas para encontrar entre quais períodos houve essa diferença. O teste de comparações múltiplas, ao nível de significância de 5% indicou que todos os períodos se diferenciam entre si, ou seja, isto ocorreu para todos os pares de períodos desta variável. Pode-se verificar as diferenças através da Figura 3, e considera-se que existe diferença entre pares de períodos quando as letras acima das barras são diferentes. Isto ocorreu para todos os pares de períodos desta variável.

Para as relações interpessoais, houve diferença

significativa entre os períodos P1 a P4. O teste de Friedman apresentou a estatística igual a 31.83140, e $p\text{-valor}=5.679632\text{e-}07$, aproximadamente 0. Portanto, rejeita-se a igualdade dos períodos P1 a P4, e conclui-se que existe diferença significativa em relação aos períodos para a variável Relações Interpessoais, considerando-se todas as crianças.

Foi também possível observar na Figura 4 que existe diferença nos períodos somente a partir do período 3. Com isso, a partir do terceiro período (final do terceiro mês) que houve uma evolução da pontuação de acordo

com a Figura 4. Houve diferenças evolutivas nos quesitos autonomia e relações interpessoais em quatro meses de atividades aplicadas, sobretudo, para o quesito relações interpessoais, somente a partir do terceiro período, como ilustram as Figuras 3 e 4.

Podemos observar na Figura 3 que houve evolução da pontuação, tendo sido de 22,5 pontos no período 1 (final do primeiro mês); de 44,0 pontos no período 2 (final do segundo mês); 66,5 pontos no período 3 (final do terceiro mês) e de 77,0 pontos no período 4 (final do quarto mês).

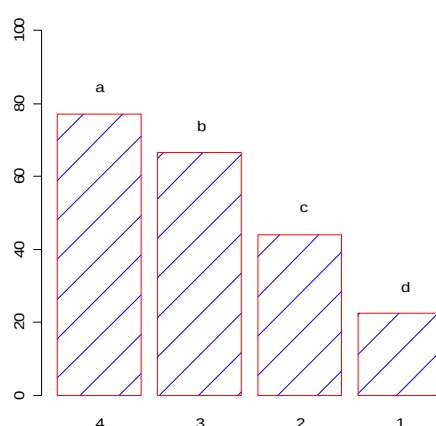


Figura 3. Comparação da autonomia nos períodos P1 a P4

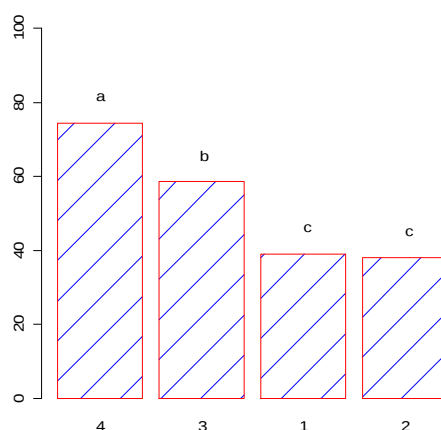


Figura 4. Comparação das relações interpessoais nos períodos P1 a P4

Podemos observar na Figura 4 que houve evolução da pontuação, somente a partir do terceiro período de observação, tendo sido de 39,0 pontos no período 1 (fase de análise diagnóstica, com duração de 30 dias); de 38,0 pontos no período 2 (final do segundo mês); 58,5 pontos

no período 3 (final do terceiro mês) e de 74,5 pontos no período 4 (final do quarto mês).

Discussão

De acordo com a análise dos dados das avaliações

relativas à construção e facilitação da autonomia dos alunos nos processos educativos construtivistas, bem como, das relações interpessoais observadas, verificamos que houve sinais positivos de melhorias das crianças tanto para a autonomia como para as relações interpessoais. Logo, somos levados a compreender que a pedagogia e metodologia empregadas foram determinantes no alcance dos resultados almejados. Este estudo vem ainda reforçar a ideia dos documentos educacionais vigentes em nosso país que postulam em seus objetivos que tanto a autonomia como a socialização representam importantes propósitos da educação^{15,5}.

Isso reforça a colocação de Darido e Rangel⁷ quando relatam que quanto mais se atribui responsabilidades aos alunos no planejamento de práticas de diversas naturezas em educação física, mais se reforça a construção da autonomia.

No tocante à melhoria das relações interpessoais e os processos de interação entre as crianças nas aulas, notamos que na primeira etapa da pesquisa (P1 e P2) as crianças não apresentaram evolução a partir da análise diagnóstica. No entanto, começaram a sinalizar positivamente a partir do terceiro período de avaliação. Entendemos que a proposta de atividades novas que envolvia e exigia domínios de conteúdos procedimentais e conceituais, acabaram por exigir também dos alunos, um repertório relacional satisfatório para que pudessem harmonizar a construção dos jogos e atividades e ao mesmo tempo exercitassem o respeito mútuo. Sendo assim, encontramos em Sarabia¹⁶, uma coerência natural nas observações dos conflitos existentes, quando reforça que a aprendizagem das atitudes, as quais estão relacionadas às normas e valores, não se produz de forma isolada, mas através da interação dos indivíduos em grupos, sendo considerado um processo de aprendizagem que demanda maior tempo e não atos instantâneos que exigem aprendizagem prévia de normas e regras.

Utilizamos como estratégia, na condução e no desenvolvimento da pesquisa, uma prática comum ao longo das aulas que se seguiram. Os alunos foram sempre questionados, em diferentes situações, buscando deles, reflexões sobre as melhores formas de procederem na

operacionalização das atividades, bem como, reflexões sobre regras sociais relacionadas ao trabalho harmônico junto aos colegas de grupo e as análises positivas das relações interpessoais advindas deste processo. Tais ações aconteciam em momentos de organização de grupos e construção de regras e atividades, na elaboração de estratégias a serem utilizadas e, em ações construídas através das discussões entre seus pares. Porém, embora tenham dado indícios de melhorias significativas, concordamos com Duckur¹⁷ que aborda em seu estudo sobre a busca da formação de indivíduos autônomos em educação física, “o quanto é difícil concretizar ações pedagógicas que, de fato, possibilitem processos de aprendizagem rumo à autonomia do indivíduo” (p.105). Porém acreditamos que certas estratégias e novas ferramentas pedagógicas que mobilizem uma participação mais ativa, mais dialogada e pautada na construção das interrelações e no respeito mútuo embasados nesta linha metodológica, podem ser eficazes, no alcance desses objetivos.

As intervenções também se deram de modo frequente nos conflitos que provocavam estranhamentos e situações negativas nas aulas, provenientes das divergências de opiniões e de personalidades, nas mais diversas situações ocorridas. Estas aconteceram durante a construção de regras e jogos, na modificação de jogos tradicionais a partir do estabelecimento de novas regras e nas situações de seminários e apresentações de trabalhos aos colegas de outros grupos, quando estes haviam sido concluídos. Observamos que a partir do terceiro período, procuravam naturalmente, ao longo da pesquisa descartar comportamentos negativos, anteriormente ignorados em suas condutas, para, em harmonia, participarem positivamente das práticas. Corroborando as intenções deste estudo, Piaget⁸ destaca que o respeito mútuo é uma condição necessária na busca da autonomia, ou seja, a autonomia surge com a reciprocidade e quando o respeito mútuo é significativo. Assim, o indivíduo pode experimentar interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

A participação das crianças, em termos gerais, em nível de motivação, foi notadamente positiva e

entusiástica, exceto nos momentos de conflitos por divergências de opiniões, imposição de lideranças ou por falta de empenho e comprometimento de alguns, na organização das tarefas. Porém, através da intermediação do pesquisador, acabavam voltando ao normal. É natural que situações desagradáveis e conflituosas ocorram durante a implantação de propostas embasadas nesta metodologia, na visão dos alunos, porém, acreditamos que a construção de uma cultura encontra seus obstáculos naturais e, a partir dos primeiros entendimentos sobre o funcionamento dos métodos, os alunos começam a incorporar gradativamente os desafios propostos.

Com base no exposto, é importante que os professores estejam atentos às relações construídas e lancem desafios motivadores, permeados sempre pelo aspecto lúdico em suas práticas. Almeida¹⁸ relata que a educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante, tendo como objetivos “ênfatar a libertação das relações pessoais passivas, técnicas, para relações reflexivas, criadoras, inteligentes e socializadoras”. O mesmo autor observa que as práticas lúdicas, denominadas por ele de “participantes” (p.40), que se assemelham aos tipos de atividades trabalhadas no presente estudo, aguçam os alunos ao pensamento, compreensão, criação, socialização, crítico-discernimento, visão global, libertação e linguagem¹⁸.

Um estudo realizado por Sena¹⁹ denominado “O jogo como precursor de valores no contexto escolar” advoga sobre temas valorativos fundamentais a serem evidenciados pelo profissional de educação física em ambientes escolares, pautados na incorporação, por parte do aluno, da cooperação, solidariedade, respeito mútuo e perseverança, por intermédio dos jogos. O autor constatou que as crianças diminuíram agressões verbais e físicas geradas por conflitos e passaram a utilizar mais frequentemente, o diálogo nestas situações; se demonstraram mais solidários, passaram a respeitar decisões coletivas e as regras instituídas pelo grupo, além de terem incorporado a necessidade de superarem os obstáculos que surgiam. Diante do exposto, compreendemos que os resultados aqui apresentados, embora com objetivos distintos, apontam para práticas

que fundamentalmente favorecem as interrelações e naturalmente oportunizam a busca da autonomia.

Após a participação em cada aula, os alunos eram interpelados a falarem sobre os aspectos positivos e negativos gerados por tais vivências ou a comentarem sobre seus desenhos registrados, suas ações corporais, suas ideias sobre regras morais a serem implantadas para o benefício de todos e, suas sugestões de estratégias para vencerem os desafios propostos. Esta estratégia obrigava naturalmente os alunos a se projetarem em pensamento dentro das atividades vivenciadas, promovendo uma tomada de consciência sobre a construção e a ênfase dos aspectos positivos, presentes nas relações estabelecidas.

Para Puig²⁰

a construção da consciência moral não é algo que possamos supor que se produzirá, sejam quais forem os esforços realizados, tanto por eles como por seus educadores. A formação completa da consciência moral requer determinadas condições de complexidade do meio social e práticas educativas reflexivas e dialógicas (p.87).

Assim, acreditamos que ao desenvolvermos a pesquisa com o aluno tratado como agente transformador e pensante dentro do processo e, não como agente passivo que executa regras prontas, que não são problematizadas sem tomadas de consciência, sem reflexões morais e operatórias e sem questionamentos, conseguimos até o momento alcançar os objetivos propostos. De acordo com Hildebrandt e Laging³, a resolução de problemas e a descoberta orientada ganham força quando o docente veicula as primeiras ideias e busca conquistar nos alunos a continuidade da atividade e suas construções que acontecem naturalmente após as reflexões e discussões em aula.

Conclusões

Este estudo demonstrou que houve melhoras significativas nas decisões autônomas dos alunos, no sentido moral e operacional, bem como foram observados comportamentos positivos nas interrelações durante o processo. Identificamos que as correntes teóricas e autores que fundamentam este estudo, bem como, os instrumentos de avaliação utilizados, em consonância com a proposta

pedagógica apresentada, foram adequados e apontaram caminhos positivos para este modelo de prática pedagógica. Nesse sentido sugeriram também contribuições educacionais imprescindíveis às crianças nessa faixa etária, dado o fato de que valores morais, boas relações interpessoais e atitudes autônomas não se constroem apenas com discursos, mas através da prática e do enfrentamento dos conflitos existentes.

A proposta deste estudo procurou relacionar o movimento, na educação física escolar, com crianças que começam a amadurecer relações interpessoais e a valorizar a regra como reguladora das atividades lúdicas numa esfera de possibilidades de construções de competências organizacionais, relacionais e morais, onde os resultados demonstraram o progresso gradativo dos alunos no tocante aos objetivos propostos. Assim, entendemos que as práticas pedagógicas em educação física escolar, fundamentadas na concepção construtivista de aprendizagem, na busca da autonomia moral e operatória dos alunos e amadurecimento das relações interpessoais e, fundamentada na modificação de regras, construções de jogos e atividades lúdicas e resoluções de problemas, apontam indicadores positivos para a internalização de competências atitudinais por parte dos alunos, aspecto este tão evidenciado na educação atual.

Referências

1. Solé I, Coll C. Os professores e a concepção construtivista. In: Coll C, Martin E, Mauri T, Miras M, Onrubia J, Solé I, Zabala A. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática; 1999. p. 9-28.
2. Zabala A. Os enfoques didáticos. In: Coll C, Martin E, Mauri T, Miras M, Onrubia J, Solé I, *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática; 1999. p. 153-196.
3. Hildebrandt R, Laging R. **Concepções abertas no ensino da Educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico; 2005.
4. Neira MG. **Educação Física: desenvolvendo competências**. Guarulhos: Phorte; 2003.

5. Secretaria de Educação Fundamental (Brasil). **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF; 1997.
6. Darido SC, Souza Jr OM. **Para ensinar educação física: possibilidade de intervenção na escola**. Campinas: Papirus; 2007.
7. Darido SC, Rangel ICA. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2008.
8. Piaget J. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou; 1977.
9. Luckesi, CC. **Ludicidade e atividades lúdicas uma abordagem a partir de experiências internas**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br> Acesso em: 5 abr. 2012.
10. Piaget J. **Seis estudos de psicologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense; 1989.
11. Thiollent M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez; 2007.
12. Mosston M. **La enseñanza de la Educación Física: del comando al descubrimiento**. Buenos Aires. Ed. Paidós, 1978.
13. Gozzi MCT. **Os Estilos de Ensino de Muska Mosston e a FAEFI-PUCCAMP: realidade e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. FEPUC-Campinas, 1990.
14. Conover WJ. **Practical nonparametric statistics**. 2nd ed. New York: John Wiley and Sons; 1980, p. 299-302.
15. Ministério da Educação (Brasil). **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC; 1996.
16. Sarabia B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: Coll C, Pozo JI, Sarabia B, Valls E. **Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000, p. 119-176.
17. Duckur LCB. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação física**. Campinas: Autores Associados; 2004.
18. Almeida, PN. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2001.
19. Sena S. **O jogo como precursor de valores no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente; 2007.
20. Puig JM. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática; 1998.