

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E JOGOS COOPERATIVOS: O EXEMPLO DA QUEIMADA

Fabrizio Monteiro
FEF-UNICAMP

RESUMO

Trazendo o jogo de queimada como exemplo, este texto mostra a tentativa e a possibilidade concreta de reestruturação dos jogos, e até mesmo do esporte, para a Educação Física Escolar a partir dos princípios dos jogos cooperativos, visando ao desenvolvimento de novos e mais humanos valores, como cooperação, solidariedade e justiça. A pesquisa se desenvolve no ano de 2004, em escola pública municipal da cidade de São Paulo com alunos das turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental Ciclo I. Seu objetivo é contribuir para a construção de uma nova proposta possível para a Educação Física Escolar brasileira.

Palavras chave: Educação física escolar, jogos cooperativos, jogo de queimada.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um resumo e uma adaptação da Dissertação de Mestrado defendida por mim em 2006 na FEF-UNICAMP – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas¹⁶. Naquela ocasião foram apresentadas diversas atividades, como modalidades esportivas, jogos e brincadeiras, desenvolvidas durante todo o ano letivo, reestruturadas, transformadas e adaptadas para a Educação Física Escolar a partir dos princípios dos jogos cooperativos. Já aqui são abordados resumidamente alguns conceitos de fundamentação e metodológicos e descrito o exemplo do jogo de queimada.

Quanto à metodologia utilizada para a concepção da pesquisa, pela necessidade de atuação direta junto ao objeto de estudo, como pesquisador e, ao mesmo tempo, como professor, era preciso prever um método que permitisse essa intervenção direta nas aulas por sua melhoria, sob todas as contradições e dificuldades da escola pública. Logo, em detrimento de outros métodos de pesquisa chamados tradicionais, foi adotada uma fundamentação orientada a partir dos princípios da pesquisa-ação.

A pesquisa de campo se realizou em Escola Municipal de Ensino Fundamental situada no bairro Cidade Tiradentes, extremo da Zona Leste de São Paulo, um dos bairros mais pobres da periferia da cidade, em que se procurou verificar as possibilidades concretas de transformação de modalidades esportivas e jogos tradicionais nas aulas de Educação Física.

As atividades foram propostas para onze turmas, cinco 3ª e seis 4ª séries do Ensino Fundamental Ciclo I, com duas aulas de quarenta e cinco minutos por semana para cada uma.

ALGUMAS POSSIBILIDADES DE REESTRUTURAÇÃO DOS JOGOS TRADICIONAIS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na escola, pensando nas maiores dificuldades de participação daqueles menos capacitados para a prática do esporte orientado pelo seu modelo de alto rendimento, e, especialmente, da maioria das meninas, Daolio (2003, p. 112-3) explica que parece haver em nossa sociedade um processo que transforma as meninas em “antas” e, por outro lado, os meninos em “trogloditas”.

É como se o professor de Educação Física se preocupasse muito mais com os interesses dos meninos do que das meninas, relegando ele próprio estas últimas à posição de “antas” (DAOLIO, 2003, p. 110), e ajudando a estender essa condição para fora das aulas de Educação Física e da escola, o que parece ainda mais grave.

A influência da mídia exerce um papel decisivo nesse sentido, alterando a maneira como praticamos e percebemos o esporte, fragmentando e distorcendo o fenômeno esportivo ao selecionar imagens e as interpretar para nós, e até nos propondo um certo “modelo” do que é esporte (BETTI, 2004, p. 31, 34). Porém, não pode ser justificativa essa influência para a falta de criticidade na atuação pedagógica dos professores de Educação Física, assim como de todos os outros professores da escola.

¹⁶ Monteiro (2006a).

[...] o professor de Educação Física deve encontrar formas de adaptar os esportes para que todos os alunos consigam participar das aulas de maneira descontraída, e sem se sentirem “antas”, “burros”, “baleias”, “cavalos”, ou quaisquer outros animais. [...] ninguém deve sair da aula portando um suposto fracasso por ter tido um resultado numericamente negativo, e isso não significa responsabilizar os próprios alunos por esse sentimento, mas assumir como tarefa do professor a transformação dos resultados dos jogos, que na aula de Educação Física podem e devem ser diferentes de vitória, derrota ou empate (MONTEIRO, 2006b).

Freire (2002, p. 108) completa que “[...] a marca da escola deve ser firmada pelo objetivo de desenvolver no aluno a consciência sobre as práticas realizadas”. Para ele, “[...] se fosse só para brincar espontaneamente, não precisaríamos de escolas”.

[...] aquilo que é feito na escola deve ter a marca da escola, ou seja, se há coisas que os alunos podem fazer sem o professor, sem a escola, então ela deixa de ser necessária. Por exemplo, se é só para brincar de um jeito que independe de isso ser feito no ambiente escolar, então é melhor brincar fora dele.

Castellani Filho (1998, p. 43, 55), analisa que a “desesportivização” da Educação Física deve ser compreendida como uma crítica à mentalidade esportiva dominante na escola, responsável por vê-la como uma instituição adequada e privilegiada para atender objetivos próprios da instituição esportiva, por exemplo, “[...] a otimização do rendimento físico-esportivo”. Pois o esporte é uma construção histórica e social que se caracteriza como um dos mais relevantes fenômenos socioculturais do mundo contemporâneo.

JOGOS COOPERATIVOS

Competição e cooperação

Orlick ([1978], p. 17) lembra que é muito comum associarmos à ideia dos chamados “selvagens primitivos” a imagem de criaturas subumanas, sedentas de sangue, agressivas e competitivas, e que o “homem moderno” é considerado evoluído desse tipo de criatura e geneticamente herdeiro de algumas dessas assustadoras características. Porém, com base em diversos estudos e vários outros autores, desenvolve considerações bem diferentes.

[...] um conjunto amplo de evidências indicam que os homens pré-históricos, que viviam juntos, colhendo frutas e caçando, caracterizam-se pelo mínimo de destrutividade e o máximo de cooperação e partilha dos seus bens. A ideia de que os seres humanos evoluíram e sobreviveram graças somente à feroz e incansável competição e à agressividade não é apoiada pelos fatos.

Para ele, o argumento de que o “homem industrializado” compete instintivamente com seus semelhantes e que a competição é essencial para a sobrevivência, parece ser um mito que se “autoperpetuou”.

Não existe qualquer evidência de um impulso biologicamente herdado para a competição, que prejudique o organismo caso seja ignorado, como é o caso da necessidade de comer, beber ou respirar. A agressividade humana simplesmente não é necessária para a sobrevivência do homem; no máximo, é uma ameaça a ela (ORLICK, [1978], p. 21).

O autor explica ainda que a ideia da “sobrevivência do mais apto” tem sido usada com abuso por pessoas inescrupulosas para justificar os seus próprios comportamentos desumanos. Pois essas teorias de “seleção natural” foram mal interpretadas e deturpadas para legitimar negociatas, crueldades, exploração dos mais pobres e guerras contra os mais fracos. Mas esclarece que “Charles Darwin afirmou claramente que, para a raça humana, o valor mais alto de sobrevivência está na inteligência, no senso moral e na cooperação social – e não na competição”.

Estrutura dos jogos cooperativos

Os jogos cooperativos visam a promover a interação e a participação de todos, e deixar aflorar a espontaneidade e a alegria de jogar. Joga-se para superar desafios e não para derrotar os outros. Joga-se

para se gostar do jogo, pelo prazer de jogar. O esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos (BROTTO, 2002, p. 54-5).

Esses jogos “[...] surgiram da preocupação com a excessiva valorização que a sociedade moderna atribui à competição. Temos competido em lugares, com pessoas, em momentos que não deveríamos, como se essa fosse a única opção” (JOÃO, 2001a).

Brotto (2002, p. 27) define a cooperação como “um processo onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados são benéficos para todos”, e a competição, “onde os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são individualistas e somente alguns se beneficiam dos resultados”.

Orlick ([1978], p. 124-128) e Brotto (2002, p. 85-87) dividem os jogos cooperativos em quatro categorias: Nos **jogos cooperativos sem perdedores** todos formam um único grande time, no qual todos jogam juntos para superar um desafio comum. Os **jogos de resultado coletivo** permitem a existência de duas ou mais equipes, e a motivação principal está na realização de objetivos comuns. Os **jogos de inversão** modificam o conceito rígido de times, pois os jogadores podem se alternar entre os times. E os **jogos semi-cooperativos**, cuja estrutura fortalece a cooperação entre os participantes de um mesmo time e oferece a oportunidade de jogarem em diferentes posições, permitem uma grande variação de possibilidades.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: PESQUISA-AÇÃO

Bracht *et al.* (2003, p. 72) explicam que a pesquisa-ação é oriunda das ciências sociais e humanas, e “pretende superar a falsa neutralidade política da pesquisa tradicional” e aproximar a produção teórica da atividade prática, na medida em que os agentes sociais afetados são envolvidos na condição de sujeitos do conhecimento.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1994, p. 14).

No contexto educacional, ainda conforme Thiollent (1994, p. 74-6), esse tipo de pesquisa social já dispõe de uma certa tradição em diversos países, e nos últimos tempos vem sendo crescentemente utilizada, inclusive no ensino fundamental, provavelmente devido a desilusões dos pesquisadores e professores com as pesquisas tradicionais que se limitam a simples descrição da situação ou avaliação de rendimentos escolares, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação.

O desenvolvimento da presente pesquisa se fundamentou em outros trabalhos orientados pela pesquisa-ação pela necessidade de intervenção pela transformação do objeto em questão. E, não por acaso, se incumbiu dos mesmos objetivos de forma geral: “[...] adquirir conhecimentos sobre a realidade e, ao mesmo tempo, utilizá-los para modificar esta mesma realidade [...]” (BRACHT *et al.*, 2003, p. 26).

Podemos considerar três objetivos específicos da pesquisa-ação abordados por Thiollent (1994) em sua obra: Resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento. O autor conclui que a ênfase pode ser dada a um desses três objetivos e, muitas vezes, o trabalho realmente só consegue alcançar um ou outro. Contudo, com maior amadurecimento metodológico, a pesquisa-ação, quando bem conduzida, poderá vir a alcançá-los simultaneamente.

PESQUISA DE CAMPO

Conversa com os alunos

Após as primeiras “visitas” com cada turma às quadras e primeiras brincadeiras do ano, conversei com os alunos sobre algumas observações por mim realizadas nas primeiras atividades e sobre alguns princípios que norteariam as demais aulas durante o curso.

Lembrei aos alunos alguns dos diversos problemas identificados naquelas aulas anteriores. Falava sobre determinado problema identificado, ajudando-os a enxergá-lo, e em seguida conversava sobre ele, desde já tentando incentivá-los a pensarem e sugerirem variações para melhorar as aulas e os jogos. Lembrei que naquelas duas primeiras aulas na quadra não houve praticamente nenhuma forma de solidariedade, cooperação e respeito entre eles, mas o que vimos foram manifestações de discriminação e

descaso, muitas vezes especificamente de um grupo sobre outro, no caso, dos meninos em relação às meninas¹⁷.

Utilizei o exemplo do jogo de queimada para falar sobre algumas divergências entre a estrutura dos jogos competitivos e o que se procura desenvolver na escola. Expliquei que o objetivo das nossas aulas de Educação Física seria fazer com que cada um aprendesse um pouco mais, como também proporcionar diversão, ensinar com alegria. Fazendo os alunos pensarem na queimada, fiz algumas perguntas:

- Geralmente, quem é “queimado” primeiro? Quem já sabe mais ou quem sabe menos e ainda está aprendendo?
- Quem é “queimado” e vai para o “morto” (ou “coveiro”), recebe a bola mais ou menos vezes?
- Quem recebe menos a bola, joga mais ou menos?
- Quem joga menos, aprende mais ou menos?
- E quem precisa aprender mais? Quem sabe mais ou quem ainda está aprendendo?
- Então essa forma tradicional do jogo de queimada serve para que todos aprendam?

Procurei convencer, então, os alunos de que precisaríamos modificar algumas coisas das modalidades esportivas que aprenderíamos durante o ano para que todos pudessem participar bastante e também aprender.

Expliquei também que as regras poderiam ser construídas por nós mesmos, e que aquelas que eles sugerissem e concordassem, seriam experimentadas. Estabeleci para isso uma única regra: Nenhuma regra sugerida por eles seria acatada se impedisse a participação de qualquer um dos colegas. Pois as regras deveriam ser montadas pensando na participação de todos, com o objetivo de melhorar algo para todo o grupo.

Para Lovisolo (1995, p. 94), “as regras significam um pacto entre as partes em conflito pela qual decidem elaborar uma regra e a ela se submeter. O horizonte da regra é a superação, nunca definitiva, do conflito, da desordem, da violência”.

Podemos favorecer a mudança das regras no jogo, criando um clima de cumplicidade entre os praticantes, incentivando-os a refletir sobre as possibilidades de transformação do jogo, na perspectiva de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem de todos, ajudando-os a dialogar, a decidir em consenso e a praticar as mudanças desejadas (JOÃO, 2001a).

Também conversei com os alunos sobre as formas de se escolherem os times, anunciando que seriam formados sempre aleatoriamente e de maneira mista, com meninas e meninos em quantidades semelhantes em todos eles, tentando assim evitar as tão comuns brigas e rivalidades desnecessárias entre esses grupos.

Brotto (2002, p. 88-9), com base em Walker, explica que para gerar ambientes de aceitação recíproca e integração cooperativa, devemos, entre outras atitudes, empregar critérios criativos para a formação dos grupos, incentivando a aproximação espontânea e a integração. Devemos ainda tomar o cuidado de não empregar critérios que possam levar a discriminação racial, de classe social ou qualquer outra. Alguns critérios sugeridos são dia ou mês de nascimento, signos, grupos de letras iniciais ou número de letras do nome ou cores das roupas.

Meninos e meninas devem brincar juntos para que um grupo possa se reconhecer como diferente, mas jamais se sinta inferior ou superior ao outro. Porém, como coloca Daolio (2003, p. 116-7) devem ser consideradas algumas questões.

Aí está, em minha opinião, a difícil tarefa para os professores de Educação Física: respeitar as diferenças entre meninos e meninas e, ao mesmo tempo, propiciar a todos os alunos as mesmas oportunidades de prática e desenvolvimento de suas capacidades motoras. Pender para um extremo seria respeitar as diferenças entre os sexos, achando que elas são naturais e, portanto, não devem ser contrariadas. Estaria-se reforçando a falsa ideia de que os meninos são mais dotados e as meninas são “antas”. Pender para outro extremo seria propiciar a todos as mesmas oportunidades em termos motores, querendo que os resultados de meninos e meninas sejam idênticos. Estaria-se impondo uma igualdade inexistente.

¹⁷ Dessa forma, volto a me perguntar: “Será, então, que a forma do esporte de alto rendimento necessariamente leva à internalização destes valores, discriminação e descaso, e não de outros como solidariedade, cooperação, respeito ou justiça? Será que as aulas de Educação Física mais tradicionais realmente cultivam a discriminação de uns em relação a outros?” (MONTEIRO, 2006b).

Desenvolvimento das aulas: Jogo de queimada

Antes do início de cada jogo, estabeleci uma única regra, que previa que somente seria “queimado” aquele aluno atingido pela bola nas pernas ou nos pés.

Essa medida visou prevenir acidentes como boladas mais fortes no rosto ou no abdome (pelo fato de haver alunos mais velhos e maiores do que outros), e também possibilitar que alunos em níveis de desenvolvimento motor iniciais pudessem se defender e reter a bola “abraçando-a”, não “se queimando”.

Gallardo (2004, p. 61), citando Williams, classifica o desenvolvimento nas crianças da habilidade de receber uma bola em três estágios de desempenho: Inicial, elementar e maduro. Somente no estágio maduro é que uma criança se torna capaz de receber a bola sem precisar “abraçá-la”. Já Tani *et al.* (1988, p. 81-2), utilizando os autores Seefeldt, Reuschlein e Vogel, apresentam cinco estágios, e somente nos dois mais avançados a criança não utiliza o peito ou outras partes do corpo para ajudar a controlar a bola.

Desconhecendo esses níveis e reificando a estrutura de um jogo ou modalidade esportiva, não o transformando em nome do que quer que seja, o professor corre o risco de discriminar grande parte dos seus alunos. Impondo uma forma de atividade que eles não são capazes de realizar, o professor prioriza, por outro lado, aqueles que já se encontram em um nível privilegiado em relação aos demais, deturpando a atividade educativa e até se negando a ela. E tudo isso perfeitamente justificável pela estrutura estabelecida do esporte de alto rendimento, automaticamente transportado para a escola e considerado educativo.

Pôde-se verificar inclusive que ao longo das aulas esta pequena mudança de uma regra, além de diminuir os muitos acidentes causados pela necessidade de se arremessar a bola cada vez mais forte em partidas mais competitivas em busca de resultados numericamente positivos, abriu um grande leque de novas formas de arremesso, como jogar a bola rasteira, ou quicando, ou tentar fazê-la quicar muito próximo dos pés do colega para ele não conseguir interceptá-la com as mãos, e consequentemente de defesa, como no caso de alguns alunos que eventualmente procuravam se defender agachados, utilizando os braços para proteger as pernas. A grande novidade era a criatividade dos alunos que tentavam, através de novas possibilidades, enganar os colegas, e não a força dos mais velhos, dando poucas chances aos menores.

Parece notório que “aprendendo a jogar cooperativamente descobrimos que podemos criar inúmeras possibilidades de participação e inclusão, através da modificação gradativa das regras e estruturas básicas do jogo” (JOÃO, 2001a).

Em determinadas turmas alguns alunos, logo no início, sugeriram que cada “coveiro” voltasse para o seu time com a chegada do seguinte, provavelmente influenciados pela conversa sobre o jogo na aula anterior. Mas também, pelo fato de estarem na 3ª série, portanto, pela primeira vez em aulas de Educação Física¹⁸, parecia que a maioria não conhecia o jogo tradicional, o que poderia até facilitar as novas propostas.

Essas primeiras sugestões demonstraram o quanto pode ser útil a discussão caminhar sempre ao lado da realização dos jogos e seus significados ou tarefas. Bracht (1992, p. 68) e Freire (2002, p. 108) concordam que é necessário o professor se sentar com seus alunos para conversar sobre as atividades, como um importante fator de tomada de consciência.

Na segunda aula de queimada, em outras turmas, surgiram também sugestões que levavam mais ou menos à ideia de manter somente um “coveiro” de cada vez, que volta para o seu time com a chegada do próximo. Nas demais, então, eu mesmo sugeri, perguntando se eles queriam tentar. A maioria sempre se mostrava interessada em experimentar novas formas, principalmente a grande maioria dos que acabam participando menos nos jogos mais tradicionais.

Alguns alunos, já no momento da divisão dos times, demonstravam seu entusiasmo em relação às novas ideias para a Educação Física daquele ano.

Já sei: Quem estiver com o uniforme vermelho vai para um time e quem estiver com o azul vai para o outro¹⁹!

Eram comuns no início alguns alunos questionando problemas que para eles pareciam essenciais. Alguns valores que parecem estar cristalizados e parecem fazer parte da nossa maneira de jogar, e principalmente da maneira de jogar das crianças, e que não apontam para objetivos pedagógicos, dão a

¹⁸ Nas escolas da rede municipal de São Paulo as aulas de Educação Física previstas para serem ministradas pelo Professor de Educação Física iniciam na 3ª Série do Ensino Fundamental Ciclo I.

¹⁹ Nos últimos anos a Prefeitura do Município de São Paulo tem fornecido uniformes para os alunos em cores alternadas e em diferentes tons, ora vermelhos, ora azuis.

impressão de, na verdade, não serem invariáveis, mas sim de poderem ser transformados simplesmente modificando a estrutura e os objetivos dos jogos em questão.

Mas como é que vai saber quem ganha?

Mas assim nunca acaba o jogo.

Assim não tem graça!

Após os jogos, na conversa do final da aula, principalmente naquelas turmas onde houvera mais questionamentos no início, eu reunia os alunos e perguntava:

- O jogo foi legal?
- Vocês gostaram?
- Todos se divertiram?
- Se um time tivesse sido vencedor e o outro derrotado, teria sido legal para todos?
- Precisa saber quem é o vencedor para que o jogo seja legal?

A cada pergunta, vinha sempre uma resposta em coro que confirmava a força das novas propostas.

Em uma das turmas, a segunda aula aconteceu um pouco diferente. Devido ao problema de uns participarem mais e outros menos, foi sugerido e decidido por votação que poderiam arremessar a bola um de cada vez. Também foi sugerido que o “coveiro” retornasse para o seu time, mas também por votação, ficamos com a formação tradicional do chamado “cemitério” ou “morto”. Nesta primeira situação de conflito, preferi seguir o que foi decidido por eles para proporcionar mais confiança e encorajar outras ideias.

Mas logo surgiu uma nova e muito criativa sugestão, que poderia ser enquadrada em um estágio à frente, nos jogos cooperativos de inversão²⁰, que seria abordado nos próximos encontros. Assim, terminamos a aula desta nova forma, sem “coveiro”, e quando a bola saía, quem estava mais próximo ia buscar.

Quem for “queimado” vai para o outro time!

Novas variações foram gradativamente compondo os jogos de todas as turmas. Primeiro, aproveitando algumas sugestões de alunos de várias delas, fizemos com um “coveiro” de cada vez, que voltava para o seu time com a chegada do seguinte. E depois, ao sair, o “coveiro” deveria retornar ingressando na outra equipe. Os alunos gostaram muito.

Assim é mais legal porque dá pra jogar com todo mundo!

Alguns alunos, já na segunda ou terceira aula jogando queimada, demonstravam a sua satisfação e boa aceitação dos novos princípios ds jogos reestruturados.

Professor, é melhor do jeito que a gente fez na outra aula, sem ninguém perder! É mais legal!

Adotada a forma de jogo de inversão, com a sua continuidade, na maioria das turmas, os alunos começaram a se abraçar e comemorar com os colegas a chegada ao outro time. Assim, muito bem escreveu Orlick ([1978], p. 128) que “é difícil rivalizar-se com o outro time ou perder para ele, quando se está ou se vai para o outro lado em algum momento do jogo”.

Registremos ainda uma interessante sugestão de uma aluna, que durante uma aula tornou o jogo da sua turma um pouco diferente de todas as demais.

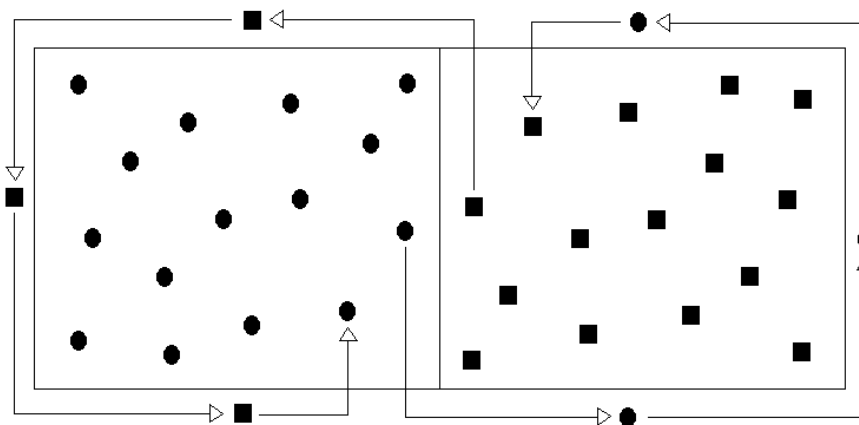
Quem for “queimado” vai para o “coveiro” e quem “queimou” vai para o outro time!

Assim, o “coveiro” continuaria se movimentando da mesma forma, indo para o “morto” e entrando no outro time com a chegada do seguinte, e aquele que “queimou”, automaticamente trocava de equipe.

Já a alteração seguinte teve os objetivos de ocupar melhor os espaços fora da quadra, fazer com que os alunos permanecessem mais tempo como “coveiros” e, simplesmente, aumentar a complexidade do jogo.

Nesta nova forma haveria três “coveiros” em cada meia quadra, três para cada time, um em cada lateral e outro no fundo. Cada aluno “queimado” teria que passar pelas três posições em sequência, conforme a chegada dos seguintes do seu time, para poder retornar, e sempre ingressando no outro time. Conforme o esquema:

²⁰ Orlick ([1978], p. 128-9) e Brotto (2002, p. 85-7), conforme citado anteriormente.



Cada “coveiro”, portanto, seria responsável pelas bolas que chegassem à sua área, ou seja, lateral esquerda, lateral direita, ou fundo da quadra, buscando que assim não tivessem motivos para brigar uns com os outros por chances de participação, já que também mudariam de posições e de áreas.

Esta última variação tornou o jogo mais rápido, dinâmico e divertido. Na maior parte das vezes, os alunos entenderam logo e sempre procuravam, de maneira rápida e descontraída, e não enfadonha, dividir os seus lances com aqueles que haviam participado menos. Eles gostaram muito dessa forma de jogo.

Registre-se também uma das sugestões mais interessantes e criativas de todas, durante um jogo em uma das últimas aulas desta modalidade. Esta ideia desmontou ainda mais a estrutura tradicional da queimada e tornou aquele jogo muito mais complexo, e ao mesmo tempo, dinâmico e divertido.

Vamos fazer assim: Pode “queimar” o “coveiro” também! E quem “queimar”, troca de lugar com ele!

Enfim, na grande maioria das turmas, a nossa queimada terminou muito bem. Os alunos entenderam logo e gostaram muito. Estou certo de que todos se divertiram muito, ninguém se sentiu discriminado ou incapaz, e ninguém ficou prejudicado de forma nenhuma com essa nova estruturação do jogo de queimada. É preciso ainda lembrar que parte dela se deve à criatividade dos próprios alunos. Eles ajudaram a confeccionar os seus próprios jogos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas formas do jogo da queimada detalhadas nestas páginas, assim como as novas modalidades descritas no texto completo, têm como um de seus objetivos, a implementação do conflito em relação aos valores e às normas e regras já estabelecidos dos jogos e do esporte. Para, assim, fazer com que “coloquem em xeque” essa ideológica ideia de que sua estrutura organizada, regrada, concorrencial e competitiva é essencial para o aprendizado, a diversão e o próprio desenvolvimento do jogo.

Logo, “[...] o conflito na pedagogia tem a intenção de desenvolver a tomada de consciência da própria ação. É a consciência que faz o sujeito saber o que faz, que desenvolve a autonomia, principal fundamento de toda pedagogia” (JOÃO, 2001b).

Freire (2002, p. 87) explica que “o jogo é [...] uma das mais educativas atividades humanas [...]. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco”.

Então, conforme Orlick ([1978], p. 107), “[...] por que não criar e participar de jogos que nos tornem mais cooperativos, honestos e atenciosos para com os outros? Por que não usar o poder transformador dos jogos para ajudar a nos tornarmos o tipo de pessoa que realmente gostaríamos de ser?”

A partir do que nos mostrou a descrição desta pequena pesquisa, podemos realmente conceber que o esporte pode se transformar e se modificar. Assim como hoje, sua estrutura competitiva e agressiva tem grande aceitação, talvez pelo fato de seus valores se alinharem aos das sociedades hegemônicas, podemos, à medida que se difundem novos valores, desenvolver a mesma aceitação em atividades com novas estruturas.

Busca-se também que os alunos não se sintam presos a alguma instância metafísica reguladora das modalidades esportivas, que ideologicamente propicia que estejam sempre presentes determinados valores potencialmente a se desenvolver, como instrumentos de manutenção da ordem social vigente.

Daolio (2003, p. 118), como uma das influências para estas considerações, com suas palavras reforça alguns dos objetivos aqui estabelecidos.

Vislumbro uma prática escolar de Educação Física que faça da diferença entre os alunos condição de sua igualdade, em vez de ser critério para justificar a subjugação de uns sobre outros. Desta forma, meninos e meninas poderão fazer aulas conjuntamente sem nenhum tipo de constrangimento, e a Educação Física não estará mais contribuindo para a criação de “antas”... nem de “trogloditas”.

Portanto, temos hoje, nós, professores de Educação Física, como missão, já caminhando sobre um chão menos biológico e menos tecnicista do que o de quinze ou vinte anos atrás, fruto da então missão dos autores e atores do pensamento acadêmico da década de 1980²¹, o desafio de desenvolver um jogo de complexidade e liberdade tais, onde cada aluno tenha tarefas diferenciadas de acordo com suas próprias capacidades e habilidades, e cuja estrutura valorize a participação de cada um, intensamente mergulhada em suas emaranhadas complexidade e liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, M. **A janela de vidro**: Esporte, televisão e educação física. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. et al.. **Pesquisa em ação**: Educação física na escola. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: O jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2 ed. Santos: Projeto Cooperação, 2002.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: **Cultura: Educação física e futebol**. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 107-22.
- _____. **Educação física brasileira**: Autores / atores da década de 1980. Campinas: Papyrus, 1998.
- FREIRE, J. B. **O jogo**: Entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. **Educação de corpo inteiro**. Jogos cooperativos: Para jogar uns COM os outros e VenSER... Juntos! 2001a. Disponível em http://www.decorpointeiro.com.br/divulgacao_02.htm. Acessado em 23 jul. 2004.
- _____. **Escravos de Jó**. 2001b. Disponível em http://www.decorpointeiro.com.br/texto_04.htm. Acessado em 16 jul. 2004.
- GALLARDO, J. S. P. (coord.). **Educação física**: Contribuições à formação profissional. 4 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.
- LOVISOLO, H. R. **Educação física**: A arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MONTEIRO, F. P. **Transformação das aulas de educação física: Uma intervenção através dos jogos cooperativos**. 2006a. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000382786>. Acessado em 14 jan. 2007.
- _____. As influências que reforçam o cultivo da discriminação nas aulas de educação física. **Revista Digital Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 11, n. 95, abr. 2006b. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd95/discrim.htm>. Acessado em 03 jun. 2006.
- ORLICK, T. **Vencendo a competição**: Como usar a cooperação. São Paulo: Círculo do Livro, [1978].
- TANI, G. et al.. **Educação física escolar**: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

²¹ Daolio (1998).