

**A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NO RESGATE DAS
BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**THE METHODOLOGY OF PROBLEMATIZATION IN THE RESCUE OF
TRADITIONAL GAMES: EXPERIENCE REPORT OF PHYSICAL EDUCATION
CLASSES FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**

**LA METODOLOGÍA DE LA PROBLEMATIZACIÓN EN EL RESCATE DE LOS
JUEGOS TRADICIONALES: INFORME DE EXPERIENCIA DE LAS CLASES DE
EDUCACIÓN FÍSICA PARA ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n3-130>

Data de submissão: 26/02/2026

Data de publicação: 26/03/2026

Diesi Souza Ventura

Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) -
Campus de Presidente Prudente
E-mail: diesi.ventura@unesp.br

Fabiana Maria Pereira Tomazini Zorzan

Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) -
Campus de Presidente Prudente
E-mail: fabiana.m.pereira@unesp.br

Antonio Fernando dos Santos Ribeiro

Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) -
Campus de Presidente Prudente
E-mail: antonio.f.santos@unesp.br

Nair Correia Salgado de Azevedo

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) -
Campus de Presidente Prudente
E-mail: nair.cs.azevedo@unesp.br

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente. O objetivo é fazer um relato de experiência a partir da descrição das intervenções realizada entre outubro e dezembro de 2025, com 35 alunos dos 4º anos do ensino fundamental, em uma escola pública no município de Campo Grande (MS). Utilizando-se da

Metodologia da Problemática do Arco de Megueres e partindo da perspectiva freiriana, as intervenções partiram de problemáticas sobre as brincadeiras populares, suas origens e suas interpretações geracionais. Foi possível concluir que, a ocorrência de momentos em que as famílias vivenciam a cultura lúdica e as passam aos filhos, geram conhecimentos significativos. No entanto, devido a muitos fatores, as famílias têm atribuído a função dessa vivência às escolas. Por sua vez, muitas escolas impossibilitam com que as Culturas Lúdicas aconteçam, pelo fato de, entre outros motivos, ocorrer uma valorização de alguns conteúdos, em detrimento de outros. A metodologia da problematização do arco de Magueres nos mostra que é possível pensarmos em metodologias ativas capazes de envolver os estudantes em um processo de autonomia crítica nas aulas de educação física. Sendo assim, há uma possibilidade de que as brincadeiras populares ressurgam enquanto cultura lúdica dentro das escolas, fazendo com que outrora era comum em nossas ruas, possa ressurgir nos cantos e encantos das escolas.

Palavras-chave: Arco de Megueres. Culturas Lúdicas Infantis. Metodologia da Problemática. Brincadeiras Populares. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study is linked to the Master's Graduate Program in Physical Education in the National Network (PROEF), São Paulo State University (UNESP), Faculty of Science and Technology (FCT), Presidente Prudente Campus. The objective is to make an experience report based on the description of the interventions carried out between October and December 2025, with 35 students from the 4th year of elementary school, in a public school in the municipality of Campo Grande (MS). Using the Methodology of Problematization of the Arco de Megueres and starting from the Freirean perspective, the interventions started from problems about popular games, their origins and their generational interpretations. It was possible to conclude that the occurrence of moments in which families experience the ludic culture and pass it on to their children, generate significant knowledge. However, due to many factors, families have attributed the function of this experience to schools. In turn, many schools make it impossible for Ludic Cultures to happen, due to the fact that, among other reasons, there is an appreciation of some contents, to the detriment of others. The methodology of problematizing the Magueres arch shows us that it is possible to think of active methodologies capable of involving students in a process of critical autonomy in physical education classes. Therefore, there is a possibility that popular games will resurface as a playful culture within schools, making what was once common in our streets, may reappear in the corners and charms of schools.

Keywords: Arco de Megueres. Children's Play Cultures. Problematization Methodology. Popular Games. Early Years of Elementary School.

RESUMEN

Este estudio está vinculado al Programa de Máster de Posgrado en Educación Física en la Red Nacional (PROEF), Universidad Estatal de São Paulo (UNESP), Facultad de Ciencias y Tecnología (FCT), Campus Presidente Prudente. El objetivo es elaborar un informe de experiencia basado en la descripción de las intervenciones realizadas entre octubre y diciembre de 2025, con 35 alumnos de 4º curso de primaria, en un colegio público del municipio de Campo Grande (MS). Utilizando la Metodología de Problematización del Arco de Megueres y partiendo de la perspectiva freireana, las intervenciones partieron de problemas sobre los juegos populares, sus orígenes y sus interpretaciones generacionales. Se pudo concluir que la ocurrencia de momentos en los que las familias experimentan la cultura lúdica y la transmiten a sus hijos genera un conocimiento significativo. Sin embargo, debido a muchos factores, las familias han atribuido la función de esta experiencia a las escuelas. A su vez, muchas escuelas hacen imposible que existan las culturas lúdicas, debido a que, entre otras razones,

se aprecia ciertos contenidos, en detrimento de otros. La metodología de problematización del arco de Maguerez nos muestra que es posible pensar en metodologías activas capaces de involucrar a los estudiantes en un proceso de autonomía crítica en las clases de educación física. Por lo tanto, existe la posibilidad de que los juegos populares resurjan como una cultura lúdica dentro de las escuelas, haciendo que lo que antes era común en nuestras calles reaparezca en las esquinas y los encantos de las escuelas.

Palabras clave: Arco de Meguerez. Culturas de Juego Infantil. Metodología de Problematización. Juegos Populares. Primeros Años de Primaria.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem como finalidade a transmissão de um conhecimento historicamente acumulado sobre o movimento humano e suas relações com o ambiente que se vive. Nesse sentido, a esse conhecimento acumulado, optou-se por denominar a partir da década de 1990 como denomina-se Cultura Corporal de Movimento (Coletivo de autores, 1992). Nessa perspectiva, a Educação Física escolar tem a responsabilidade de possibilitar aos alunos o acesso e a apropriação crítica desse patrimônio cultural (Bracht, 1999; Betti, 1994; 2005). Assim, o objetivo deste artigo foi descrever a aplicação da Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez (MPAM) como uma possibilidade pedagógica de desenvolver a capacidade investigativa dos estudantes e promover a valorização das brincadeiras populares enquanto manifestações da cultura corporal.

O relato de experiência que propomos, busca mostrar a utilização da MPAM como metodologia ativa na construção de alunos mais autônomos e com capacidade de tomada de decisão. Conforme Andretta (2020) o ambiente propício para as brincadeiras tradicionais está cada dia menos em oferta devido a um espaço menor e desprovido de interações em nossa sociedade atual, e nesse sentido a escola torna-se reduto para a transmissão desse conhecimento acumulado.

Andretta (2020) também menciona que, além da saída dos pais ao mercado de trabalho, a violência urbana, a diminuição das interações entre os pares e os adultos, a atual conjuntura das políticas educacionais do governo federal corrobora para o surgimento de outro contexto: a matrícula das crianças em escolas em tempo integral, que tem se concretizado em muitas realidades observadas.

A exemplo disso, podemos citar o estado do Mato Grosso do Sul, que registrou um significativo aumento das matrículas em escolas que oferecem educação de tempo integral: de 62% no ano de 2014, após uma grande queda entre os anos de 2018 a 2020 (que ofereceu entre 29% e 30% de matrículas nesta modalidade), ofertou 45% em 2022 e em 2024, 71% das matrículas na educação em tempo integral. Esse último percentual está acima da meta prevista de 65% dentro do estado do Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2025) e acima também da própria meta do Plano Nacional de Educação 2024-2034 (Brasil, 2025), que prevê 55% de matrículas ofertadas nesta modalidade.

Desta forma, mediante à expansão da oferta da educação em tempo integral, justifica-se a intenção do resgate dos jogos e brincadeiras tradicionais como ferramenta para o estudo dos esportes de invasão, visto que a escola pode ser considerada um local privilegiado para que esse contexto se consolide.

2 INFÂNCIA E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POR QUE PENSAR EM METODOLOGIAS PARA AS CRIANÇAS?

A consolidação da Educação Física moderna está diretamente relacionada às transformações ocorridas na forma de compreender a infância e o corpo ao longo dos séculos XVIII e XIX. Após o processo de moralização e controle das práticas lúdicas, o movimento corporal passou a ser valorizado não apenas como forma de disciplinamento, mas também como elemento fundamental para o desenvolvimento físico, a saúde e a formação integral das crianças (Azevedo; Lima, 2020).

De acordo com Ariès (1981), a partir do século XVIII, intensificou-se a preocupação com as condições físicas da infância, especialmente no que se refere ao fortalecimento do corpo e à prevenção de doenças. Nesse contexto, começou a se reconhecer a importância das atividades que envolviam movimento, uma vez que as crianças demonstravam preferência por práticas corporais. Essa percepção contribuiu para a valorização dos chamados jogos de exercício, considerados benéficos ao crescimento e ao equilíbrio físico.

Esse movimento ocorreu em um momento marcado pelo avanço do pensamento médico e higienista, que passou a defender a necessidade de práticas corporais regulares como forma de promover saúde, vigor físico e disciplina. Progressivamente, os exercícios e jogos deixaram de ser apenas manifestações espontâneas da infância e passaram a ser organizados, sistematizados e incorporados ao cotidiano escolar (Ariès, 1981).

Nesse processo, o corpo assumiu centralidade no projeto educativo moderno. A Educação Física surge, vinculada a uma lógica que articula desenvolvimento físico, controle comportamental e formação moral. O movimento corporal passa a ser permitido e incentivado, desde que orientado, supervisionado e adequado aos objetivos pedagógicos da escola. Entretanto, essa valorização do corpo em movimento não eliminou a lógica de controle que historicamente marcou o processo civilizatório da infância. Conforme destaca Azevedo (2016), muitas práticas escolares ainda são orientadas por uma concepção de normalização dos comportamentos, na qual se busca ajustar as crianças a modelos previamente definidos.

Nesse sentido, “pensar na criança como um ser ‘ideal’ e não ‘real’ faz parte de nossa rotina, seja na escola, quando tentamos padronizá-la por meio de conceitos nos quais todos precisam se encaixar” (Azevedo, 2016, p. 79). Além disso, o espaço escolar continua a produzir formas de regulação do corpo que limitam a espontaneidade e a expressão corporal. A autora ressalta que o controle do movimento se manifesta, muitas vezes, por meio da exigência de imobilidade e silêncio, configurando o que denomina de “silêncio do corpo”, entendido como “uma estratégia

institucionalizada para impor às crianças a imobilidade e também outros tipos de privações” (Azevedo, 2016, p. 177).

Essa perspectiva mostra que a Educação Física moderna se constitui em meio a uma tensão permanente: ao mesmo tempo em que reconhece a importância do movimento para o desenvolvimento infantil, também está inserida em um sistema educativo que historicamente valoriza a disciplina, a ordem e o controle dos corpos. Nesse sentido, a Educação Física moderna não pode ser entendida apenas como resultado da valorização da atividade física, mas como parte de um processo histórico que organizou a infância e definiu formas de controlar, orientar e dar sentido ao movimento no contexto escolar.

A articulação entre as análises históricas de Ariès (1981) e as reflexões de Azevedo (2016; 2022) nos permite compreender que o movimento corporal, ao ser incorporado à escola passa a ocupar um lugar ambíguo, sendo simultaneamente reconhecido como necessário ao desenvolvimento e submetido a normas que orientam, limitam e disciplinam sua expressão.

Esse processo, inicialmente observado no contexto europeu, também se manifesta de forma particular em outros cenários históricos. No caso brasileiro, a construção da infância ocorreu em um contexto marcado pela colonização e pela desigualdade social. Desde o período colonial, a educação esteve ligada à ação missionária e à transmissão de valores considerados necessários para a organização da vida em sociedade. Com o avanço do processo de escolarização, essa lógica passou a orientar práticas que priorizam a disciplina, a organização dos comportamentos e o controle do corpo infantil (Azevedo, 2022).

Mesmo com as mudanças ocorridas na educação ao longo do tempo, muitos desses traços ainda podem ser percebidos no cotidiano das escolas. Isso aparece especialmente na forma como o movimento, o brincar e as expressões corporais das crianças são organizados, permitidos ou, em alguns casos, restringidos. No contexto brasileiro, a organização da Educação Física escolar também foi sendo construída a partir de diferentes marcos legais que expressam mudanças nas concepções de educação e de formação humana (Azevedo, 2022).

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço ao estabelecer a educação como direito de todos e orientada para o desenvolvimento pleno da pessoa (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) consolidou a Educação Física como componente curricular da Educação Básica integrando-a ao projeto pedagógico da escola e reafirmando sua contribuição para a formação integral dos estudantes.

Na década de 1990, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enquanto referencial de qualidade para o currículo na Educação Básica, trouxe orientações mais específicas para

a área, organizando o ensino a partir da perspectiva da cultura corporal de movimento e reconhecendo jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginásticas como conteúdos escolares (Brasil, 1997). Durante muitos anos, os PCNs constituíram a principal referência curricular para a organização das práticas pedagógicas na Educação Física e, embora este documento não tivesse status normativos de Lei, ele tem uma importância histórica quando pensamos em uma organização curricular para a Educação Básica brasileira, especialmente para a Educação Física escolar.

Mais recentemente, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 (Brasil, 2017), estabeleceu os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Básica, reafirmando a Educação Física como área responsável pelo trabalho com a cultura corporal e organizando os conteúdos em unidades temáticas, entre elas jogos e brincadeiras. Por ser um documento recente, sua implementação ainda tem exigido momentos de estudo, discussão e reorganização das práticas pedagógicas. No cotidiano escolar, isso significa rever planejamentos, repensar objetivos e buscar formas de aproximar as orientações da BNCC da realidade das aulas.

Embora seja um documento curricular importante, a BNCC (Brasil, 2017) não está isenta de críticas e, mesmo ao citarmos a importância dela, é preciso aqui fazer algumas ressalvas. Algumas polêmicas envolvendo sua construção por, em sua grande maioria, instituições econômicas que não tinha relação direta com a Educação, é uma das questões que podem ser citadas como exemplo. Outras questões, como a abordagem por competências, a desconsideração pelas áreas do conhecimento ao priorizar alguns conteúdos e contribuir para a diminuição de outros também podem ser elencadas (Azevedo, 2026).

Entre outras palavras, há uma pressão generalizada em cima dos professores e das crianças para que a lógica neoliberal econômica, materializada pela incessante busca por metas, pela plataforma do ensino e pelas atividades docentes cada vez mais burocráticas, se consolide de forma precoce nas escolas, especialmente, as públicas. Nesse contexto, o espaço para o brincar e jogar é praticamente nulo, visto que a lógica de mercado prioriza apenas a relação tempo-lucro, demonstrado pelo cerceamento das Culturas Lúdicas Infantis desde a Educação Infantil (Azevedo, 2026, p. 59).

A autora ainda faz outras observações: a educação proposta pela BNCC é rasa, simplista, objetiva a formação de obra barata para o mercado de trabalho e promove uma educação tecnicista, além de não valorizar a Educação Física, visto que “essa mesma lógica tende a secundarizar questões relacionadas ao lúdico, o que pode ser percebido pelo próprio lugar atribuído a essa área dentro da BNCC: uma área “anexa” às outras” (Azevedo, 2026, p.61).

Apesar de todas essas críticas, a BNCC é o que está posto e, sigamos lutando para que, num futuro próximo, possamos participar de uma construção mais coletiva e democrática de uma possível

nova versão da BNCC – é isso que defendemos aqui neste trabalho: que a BNCC possa, em breve, ser reformulada por aqueles que estão presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, observa-se que os momentos de brincadeira neste documento não podem se limitar somente ao lazer. Neles, as crianças constroem relações, negociam regras, resolvem conflitos, exploram o espaço e experimentam diferentes formas de participação. Essa realidade dialoga diretamente com o cotidiano das aulas de Educação Física nos anos iniciais, em que muitas vezes, o brincar precisa disputar espaço com rotinas, conteúdos e expectativas escolares. Reconhecer o valor dessas experiências torna-se fundamental para que a prática pedagógica considere a criança em sua forma própria de aprender e se expressar, pois:

(...) novas capacidades podem ser adquiridas e aprimoradas pela criança enquanto brinca, incluindo muitas habilidades que servirão, conforme a evolução nesse processo, para a aquisição de conhecimentos em sala de aula. Por exemplo, ao propor a variação de uma determinada brincadeira como o ‘zerinho’, em que as crianças tentam pular corda sequenciando os pulos em que a proposta é ir aumentando a quantidade deles, ela se preocupa, num primeiro momento, em cumprir com esse propósito, executando a ação não apenas no campo motor, mas antecipando sua ação no campo mental (Azevedo, 2016, p. 108).

Essas situações evidenciam que o brincar envolve planejamento, antecipação, tomada de decisão e construção de estratégias, reforçando seu potencial como experiência significativa de aprendizagem. Compreender essa trajetória histórica torna possível olhar de forma mais crítica para o lugar que o lúdico ocupa hoje na escola. O desafio é garantir condições para que as crianças possam brincar, explorar e se expressar por meio do corpo. Ainda que documentos legais recentes, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reconheçam o brincar como direito e como expressão da cultura corporal, ainda persistem, no cotidiano escolar, tensões entre a valorização da ludicidade e a organização institucional do tempo, do espaço e dos comportamentos infantis.

Nessa direção, a análise proposta por Ariès (1981) no início deste tópico, permite compreender que o lugar do jogo na educação é resultado de transformações históricas e sociais. Inicialmente compartilhados por toda a comunidade, os jogos foram progressivamente abandonados pelos adultos das classes superiores, passando a ser associados à infância e às camadas populares. Posteriormente, sob a influência de novos saberes pedagógicos e médicos, essas práticas foram incorporadas ao sistema escolar e transformadas em instrumentos educativos. Esse percurso histórico mostra que o brincar não é apenas algo natural da infância, mas uma prática cultural construída socialmente, que expressa valores, modos de educar e formas de compreender o desenvolvimento das crianças.

Para a Educação Física, essa compreensão é fundamental, pois permite reconhecer que suas bases estão relacionadas a processos sociais amplos que envolveram a moralização, a escolarização e a cientificização do movimento humano. Esse olhar histórico ajuda a compreender que, na escola, o brincar nem sempre aparece como experiência livre, sendo frequentemente reorganizado para atender às rotinas, aos conteúdos e às expectativas pedagógicas.

Essa questão fica ainda mais evidente quando observada no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro ano, etapa marcada pela transição entre a Educação Infantil e a escolarização formal. Nesse momento, a criança chega à escola trazendo uma cultura de movimento e de brincadeiras construída em diferentes espaços sociais, mas passa a conviver com uma organização do tempo, do espaço e das atividades que, muitas vezes, reduz as oportunidades de experiências lúdicas (Azevedo, 2022).

Assim, ao discutir a trajetória histórica dos jogos e das brincadeiras, é possível compreender as tensões, permanências e possibilidades relacionadas ao uso do lúdico nas aulas de Educação Física nos anos iniciais. Investigar essa realidade busca aproximar a produção acadêmica das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de práticas mais sensíveis às experiências das crianças.

3 A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MEGUEREZ

Ao pensar em uma educação problematizadora, recorreremos ao conceito da práxis freiriana (Freitas; Freitas, 2022; Ângelo, 2006), descrita como reflexão crítica e ação transformadora da realidade e que são cabíveis no currículo da educação física escolar. Nos referimos à problematização da ação do homem sobre o mundo, que para Freire (1996) implica em uma ação crítica para transformá-lo, e que requer a reflexão e ação sobre o meio. Dessa forma, essa concepção de educação é contrária ao que Freire (1987) denomina de Educação Bancária - uma educação em que alunos e professores são vistos como depósitos de conteúdos que não devem ser questionados, mas sim absorvidos de forma passiva.

Considerando, então, a concepção de problematização pela perspectiva freiriana, este trabalho optou por utilizar a MPAM descrita por Liziero (2024): como uma possibilidade metodológica. Liziero (2024) enfatiza que a MPAM compõe o rol de metodologias ativas, possuindo princípios como o aluno como centro da aprendizagem, autonomia, reflexão, problematizar a realidade, trabalho em equipe, inovação e o professor como mediador/facilitador/ativador (Diesel; Baldez; Martins, 2017, apud Liziero, 2024).

Desenvolvida pela professora Neusi Berbel na Universidade Estadual de Londrina/PR, o conteúdo problematizador foi pensando, inicialmente, para as áreas de saúde (Berbel, 1998, p. 140) e foi posteriormente aplicada na Educação Básica (Liziero, 2023; 2024; Ventura, 2023). A Metodologia da Problematização, enquanto metodologia de ensino, de estudo e de trabalho, pode ser utilizada sempre que oportunamente, em situações em que os temas estejam relacionados com a vida em sociedade (Berbel, 1998, p. 142.)

Assim, a MPAM (Berbel, 1998; 2011; 2012) buscou romper com a pedagogia tradicional e desenvolver um método pedagógico renovador, capaz de aumentar a responsabilidade e o compromisso com a aprendizagem, formando alunos autônomos, construtores do conhecimento, detentores de experiências e capazes de refletir sobre a realidade ao longo do processo de aprendizagem.

Volta-se para a realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem (Berbel, 1998, p. 144).

A intenção deste estudo é fazer um relato de experiência a partir da descrição das intervenções realizada entre outubro e dezembro de 2025, com alunos dos 4º anos do ensino fundamental, em uma escola pública no município de Campo Grande, MS. As intervenções fazem parte de uma pesquisa composta por 35 alunos de 9 a 11 anos¹, pertencentes a duas salas dos 4º anos do ensino fundamental, como parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de ciências e Tecnologia (FCT), campus de Presidente Prudente.

4 METODOLOGIA: AS ETAPAS DO ARCO DE MAGUEREZ

Ao pensar em crianças de 9 a 11 anos, optamos por adaptar a problematização descrita por Berbel (2011) com a ação “prática” inserida na aplicação da realidade e o aluno como produtor da realidade a ser pesquisada. Decidimos utilizar a versão descrita por Bordenave e Pereira (1982, apud Berbel, 2011) na perspectiva do professor como desenvolvedor do problema a ser pesquisado. Patindo desses pressupostos, foi lançada a seguinte problemática: como as brincadeiras de nossos pais e avós podem nos ajudar a modificar as nossas aulas de educação física?

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente, cujo CAAE é: 91528225.3.0000.5402; número do parecer: 7.932.588.

Importante destacar que o conteúdo estudado no bimestre em que a intervenção foi realizada, estava alinhado a BNCC (Brasil, 2017) e ao Referencial Curricular de Campo Grande, MS (Campo Grande, 2019), cuja unidade temática estudada são os “jogos e brincadeiras” e os “esportes de invasão”.

(CG.EF35EF01.s) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.

(CG.EF35EF05.s). Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

(CG.EF35EF18.n) Vivenciar atividades lúdicas e variações dos esportes de campo, de taco, de rede, de parede e de invasão. MS (Campo Grande, 2019, p. 68-69)

Seguindo as etapas do arco descritas por Liziero (2024, p. 40), iniciamos com a primeira fase do arco, a *observação da realidade*, propondo uma atividade de escuta ativa em que os alunos escolhiam uma pergunta sobre jogos e brincadeiras que eles conheciam. Liziero (2024) nos diz que *observação da realidade* é a identificação de questões a serem estudadas e o momento da aquisição de informações e identificação de um problema. Assim, os alunos fizeram o levantamento das informações necessárias para ampliar a discussão sobre a problemática levantada.

Na segunda fase do arco, o *levantamento dos pontos-chave*, listamos as situações que mais nos chamaram a atenção durante a aula mobilizadora: como as brincadeiras podem ajudar os esportes de invasão? Como as brincadeiras antigas nos ajudam a construir novas brincadeiras?

Diante desse cenário, foi solicitado aos alunos que levassem para casa um questionário investigativo e neste solicitamos aos familiares que respondessem a duas perguntas: Quais as brincadeiras que marcaram sua infância? Poderia compartilhar conosco como se brinca? (Regras, formatos e variações) e; quais as brincadeiras que você ensinou seu filho(a) a jogar? Por favor, faça a descrição da brincadeira. Destarte, foi proposto uma atividade para que os alunos investigassem suas famílias e fizessem um levantamento dos jogos e brincadeiras conhecidos por seus familiares.

Na aula seguinte, 13 questionários voltaram respondidos e a partir destes começamos nossas investigações. Sequencialmente, passamos para o que Liziero (2024) e Berbel (2011) descrevem como a terceira etapa do arco, a *teorização*, na qual busca-se no conhecimento científico produzido historicamente, por diferentes meios, subsídios e respostas às indagações levantadas anteriormente na aula mobilizadora e com os pontos-chave. Esta etapa levantará diferentes possibilidades de soluções e foi neste momento que ocorreu a produção do material pedagógico contando a história da origem dos jogos e brincadeiras de maneira adaptada a realidade de nossos alunos. Aqui, mostramos o que segundo Huizinga (2000) pode ser interpretado como a cultura anterior ao ser humano, e, no caso

deste trabalho, uma cultura do brincar, visto que ao mesmo tempo o jogo assume o contorno social a ele dado.

Embora com outros pressupostos, mas em vias semelhantes, Kishimoto (2003) menciona que o brincar reflete as relações que temos em casa, na rua, na escola e em nosso ambiente social. Nesse sentido, o significado das brincadeiras é construído a partir das experiências vividas pelas crianças em seus contextos sociais.

Formuladas essas teorias que darão subsídios ao trabalho pedagógico, passamos para a fase das *hipóteses* para solucionar o nosso problema: como as brincadeiras de nossos pais e avós podem nos ajudar a modificar as nossas aulas de educação física? Baseando-nos em Günther (2003), utilizamos a base de compreensão do comportamento humano defendida por esse autor para coduzir esta etapa:

São três os caminhos principais para compreender o comportamento humano no contexto das ciências sociais empíricas: (1) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; (2) criar situações artificiais e observar o comportamento ante tarefas definidas para essas situações; (3) perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram). (Günther, 2003. p. 1)

Desse modo, perguntamos aos familiares como brincavam e quais brincadeiras faziam. Assim, relacionamos todas as brincadeiras descritas pelos familiares e as aplicamos em nossas aulas.

Quadro 1 - Brincadeiras da infância relatadas pelas famílias e transmissão para os filhos

Respondente	Brincadeiras que marcaram a infância	Brincadeiras ensinadas aos filhos / descrição
1	Pular elástico; bets; pega-pega	Não informado
2	Circuito de brincadeiras (circuito motor); bandeirinha; queimada	Não informado
3	Jogo da velha; bets; pega-pega; cabo de guerra; corrida do saco; voleibol; futebol	Não informado
4	Bets; esconde-esconde; pular corda	Não informado
5	Passa anel	Não informado
6	Queimada	Stop – jogo em que os participantes escolhem categorias (ex.: nome, cidade, fruta) e devem preenchê-las com palavras iniciadas por uma letra sorteada.
7	Bets; bandeirinha; dama; stop; queimada; peteca	Dama e Stop – jogos de tabuleiro e palavras que estimulam raciocínio e estratégia.
8	Bets; pular corda	Não informado
9	Voleibol; pular elástico; amarelinha	Não informado
10	Pular corda	Não informado
11	Futebol; pega-pega	Não informado
12	Carrinho de rolimã; futebol; brincadeiras com barro; carrinho de sucata	Não ensinou brincadeiras ao filho
13	Bruxa das cores; passa anel; cola-cola americano	Ensinou todas as brincadeiras citadas

Fonte: Questionário aplicado pelos autores às famílias dos alunos (2025).

Sarmiento (2002) descreve as culturas da infância como aquelas que vivem do vai e vêm das representações do mundo feitas pelas crianças, e essas em interação com as representações dos adultos. Assim, as respostas mostram a presença de diversas brincadeiras tradicionais na memória das famílias, destacando-se especialmente bets, pega-pega, pular corda e queimada, que apareceram em mais de um relato. Porém, observa-se que para a maioria dos adultos não há a transmissão dessas representações as novas gerações. Percebe-se também que apenas 2 dessas famílias transmitiram brincadeiras às crianças.

Assim, finalizamos o arco de Magueréz com a fase de *aplicação da realidade*, na qual os alunos realizaram intervenções por meio de uma ação transformadora, subsidiada pelas etapas anteriores do arco (Berbel, 1999). Vivenciamos as brincadeiras, recriamos e repensamos, em nossas rodas de conversa, as diversas formas que aquelas brincadeiras poderiam tomar em nossa aula de educação física. Compreendemos a aplicação de alguns jogos no ensino dos esportes de invasão, como por exemplo, a brincadeira bandeirinha, bem como a variedade de jogos e brincadeiras populares (Amarelinha, pula elástico e outros.)

Para Sarmiento (2007), “os vários planos são interceptados pelas culturas da infância, isto é, pelos modos de apropriação e produção simbólica das crianças, gerados na interação de pares e nas representações adulto-criança” (Sarmiento, 2007, p. 27). Logo, a interação com a produção dos adultos e a transmissão facultada pelo método e pelo ambiente escolar (transmissão entre os pares e os adultos) ampliaram a percepção sobre o aprender os esportes de invasão, bem como as brincadeiras tradicionais.

5 CONCLUSÃO

As experiências familiares são ricas e diversificadas, porém as famílias estão deixando de transmitir esse conhecimento para seus filhos, atribuindo à escola a responsabilidade de transmitir essa cultura lúdica. Em outro ponto, Azevedo (2017) descreve que a escola pode estimular ou impedir as culturas lúdicas, e que a mediação docente é importante para valorizá-las.

Desta forma, o presente artigo evidenciou o uso da metodologia da problematização com o arco de Magueréz como metodologia ativa para construção de alunos pesquisadores, capazes de intervir de maneira crítica nas rodas de conversa e ao mesmo tempo instrumentalizando os alunos com as teorias científicas acerca dos jogos e brincadeiras, evidenciando o papel da escola como mola propulsora da cultura lúdica intergeracional.

Lembramos que as escolas possuem hoje um status social importante: o *lôcus* privilegiado para que as Culturas Lúdicas Infantis aconteçam. Mediante o que foi exposto neste trabalho, pode-se

perceber que as crianças têm ficado muito mais tempo nessa instituição, a exemplo das já citadas escolas de educação em tempo integral e, de fato, o Brasil tem caminhado há algumas décadas para que essa ampliação se fizesse.

Nesse sentido, mesmo com um período de queda nas matrículas nas escolas de educação em tempo integral, ocorridas especialmente em governos anteriores (2018-2022), a educação integral passa atualmente por uma importante mudança em relação aos investimentos financeiros realizados nas últimas décadas. Entretanto, é preciso refletir sobre o objetivo que deveria ser prioritário na educação integral: a ampliação do repertório cultural, científico e pedagógico da educação como um todo.

Em relação ao reconhecimento da escola de educação integral fazemos uma ressalva: ela não pode ser vista como “um lugar para os alunos ficarem enquanto os pais trabalham”, já que essa visão representa um olhar assistencialista apenas. A educação integral não deve estar associada a uma espécie de “pagem” dos estudantes brasileiros, mas ela deve sim ser reconhecida como um direito e como uma oportunidade de ter acesso a conteúdos que, de rotineiramente, muitos não teriam acesso. Além disso, o respeito ao conhecimento do professor e seu reconhecimento enquanto profissional da educação demonstrado não apenas por um salário digno, mas também por meio de sua ação social, cultural e científica, podem ser um diferencial quando estamos falando de educação integral.

Por fim, e não menos importante, a Metodologia da Problemática do Arco de Maguerez nos mostra que é possível pensarmos em metodologias ativas capazes de envolver os estudantes em um processo de autonomia crítica nas aulas de educação física. Sendo assim, há uma possibilidade de que as brincadeiras populares ressurgam enquanto cultura lúdica dentro das escolas, fazendo com que outrora era comum em nossas ruas, possa ressurgir nos cantos e encantos das escolas.

É dessa maneira que a gente pode promover o surgimento de uma infância brincante que é capaz de jogar, reproduzir brincadeiras já conhecidas de outras maneiras, recordar jogos de nossos tempos de criança e, quem sabe, inserirmos mais tempo de movimento corporal e menos tempo de telas. Mas, este assunto é um papo para outro trabalho a ser publicado.

REFERÊNCIAS

ANDREETA, T.; GOING, L. C.; SAKAMOTO, C. Z. O brincar e a escola: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 40, n. 98, p. 22-34, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2020000100004>. Acesso em: 17 mar. 2026.

ÂNGELO, A. Pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100032&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 17 mar. 2026

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas Lúdicas Infantis na escola: entre a proibição e a criação**. Curitiba: CRV, 2022.

AZEVEDO, N. C. S. O jogo e a brincadeira como resistência das culturas lúdicas infantis no contexto escolar. In: **Educação Infantil**, v. 3. Campina Grande: Realize Editora, 2024. p. 280–301. DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112731>>. Acesso em: 07 jan. 2026.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M.; LIMA, J. M. A ludicidade e a criança: (des)arranjos no Ensino Fundamental de nove anos. **@mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 93–103, jan./jul. 2010. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao>>. Acesso em: 07 jan 2026.

AZEVEDO, N. C. S.; LIMA, J. M. Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 4, p. 21–31, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch>>. Acesso em: 07 jan. 2026.

BERBEL, N. N. Problematization and Problem-Based Learning: different words or different ways? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/S9yYmX8f8X8f8X8f8X8f8X8f/>>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BERBEL, N. A. N.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. A metodologia da problematização com o Arco de Magueres: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 264–287, out. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2012000100006>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Magueres**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EdUEL, 2012.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 25-45, out. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/discorpo/article/view/22564>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, jul./set. 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mR3X8W5Z9f/>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990].

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 1998.

CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular para a educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – REME: Linguagens – Volume 4: Educação Física**. Campo Grande, MS: SEMED, 2019. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed>. Acesso em: 17 mar. 2026.

CLEMENTE, F. M. Uma visão integrada do modelo Teaching Games for Understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 263-275, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/3n9X4Y7Z8W9/>. Acesso em: 17 mar. 2026.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREITAS, A. L. C.; FREITAS, L. A. A. A educação problematizadora em Paulo Freire: desafios para a sociedade contemporânea. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022120, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.15397. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15397>>. Acesso em: 17 mar. 2026.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. 126 p. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/298353396>>. Acesso em: 17 mar. 2026.

Günther, H. Como elaborar um questionário. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº1.) Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003. Disponível em: <<https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>>. Acesso em: 10 março de 2026.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LIZIERO, L.; ROMERO, L. R. Metodologia da problematização com o arco de Maguerez na educação básica: apontamentos sobre a sua aplicação. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 5., 2023, [S. l.]. **Anais [...]**. Mato Grosso do Sul: UEMS, 2023. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8866>>. Acesso em: 17 mar. 2026.

LIZIERO, L. **Metodologia da problematização com o arco de Maguerez na educação física: aplicação em séries iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Luiz Rogério Romero. 2024. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

LIZIERO, L.; ROMERO, L. R. Metodologia da problematização na educação física escolar: estratégias didáticas e princípios metodológicos. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 23, p. e35701, 2025. DOI: 10.36453/cefe.2025.35701. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/35701>>. Acesso em: 17 mar. 2026.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

VENTURA, D. S. Esportes de invasão nas séries iniciais do ensino fundamental: experiência com a metodologia da problematização. In: SANTOS, F. F.; BARCELOS, R. C. (org.). **Escola integral**: diálogos, experiências e práticas pedagógicas. Campo Grande, MS: Inovar, 2023. p. 16-31. DOI: 10.36926/editorainovar-978-65-5388-170-9_001. Disponível em: <<https://editorainovar.com.br/wp-content/uploads/2023/10/E-book-Escola-Integral.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2026.