

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

**A TEMATIZAÇÃO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA JUNTO
AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JEAN FABIANO MARCATO LAMANA

BAURU
2023

JEAN FABIANO MARCATO LAMANA

**A TEMATIZAÇÃO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA JUNTO
AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientadora: Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira

Texto de defesa apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Docência para a Educação Básica junto ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru.

BAURU
2023

L214t Lamana, Jean Fabiano Marcato
A tematização dos jogos na Educação Física junto aos anos finais do Ensino Fundamental / Jean Fabiano Marcato Lamana. -- Bauru, 2023
141 p. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Lílian Aparecida Ferreira

1. Escola. 2. Educação Física. 3. Estudos Culturais. 4. Jogos. I.
Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE JEAN FABIANO MARCATO LAMANA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 17 dias do mês de fevereiro do ano de 2023, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de JEAN FABIANO MARCATO LAMANA, intitulada **"A tematização dos jogos na Educação Física junto aos anos finais do Ensino Fundamental" e produto educacional** **"Jogo: Vou desafiar você – Trilha para professores e estudantes na elaboração de um jogo da turma"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru SP, Prof. Dr. ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR (Participação Virtual) do(a) Educação Física / Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: **_ APROVADO _**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA

Dedico este trabalho a meu pai e
minha mãe, Jair e Claudete. E a
Heloisa, minha namorada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus pela minha vida, pelas pessoas que fazem parte dela e por me proporcionar essa oportunidade de aprendizado.

Agradeço aos meus pais, Jair e Claudete, por todos os esforços realizados, por me ensinarem tudo que sei e que sou nesta vida, pelos valores transmitidos e por todo amor, paciência, conselhos e dedicação. Meus exemplos que eu levarei por toda minha existência.

Agradeço a minha namorada Heloisa, amiga e parceira que está presente em minha vida em todos os momentos, me dando apoio e incentivo, acreditando também que a Educação é o caminho e pode fazer toda a diferença na vida das pessoas. Obrigado por todo o amor, carinho e cumplicidade!

Agradeço a minha orientadora Professora Lílian Aparecida Ferreira. A senhora fez a diferença na minha vida, sou muito grato por todos os ensinamentos, apoio, incentivo e atenção que tem comigo, desde a graduação até os dias de hoje. Acredito que a educação é transformadora, e que pessoas iluminadas como a senhora tem o poder de transformar. Mais uma vez, obrigado pela oportunidade de realizar essa pesquisa, foi muito importante em minha trajetória acadêmica e pessoal!

Agradeço aos membros da banca examinadora, o professor Admir Soares de Almeida Junior e o professor Osmar Moreira de Souza Junior, por terem aceitado colaborar com a presente pesquisa e trazerem importantes e significativas contribuições que enriqueceram o nosso caminho. Todas elas, sem dúvida, valorizaram o trajeto investigativo construído.

Meus agradecimentos a todos os membros do Núcleo de Estudos e Pesquisa das abordagens Táticas dos Esportes Coletivos (NEPATEC) e em especial aos seus gestores, a professora Lílian Aparecida Ferreira e o professor Glauco Nunes Souto Ramos, pelos encontros, conhecimentos compartilhados e troca de experiências.

Meus agradecimentos a todos os colaboradores e docentes do programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica da UNESP de Bauru,

pelo alto nível do mestrado ofertado, proporcionando uma formação sólida e ampla, bem como meu companheiro de orientação Pedro, pela parceria, amizade e troca de experiências durante essa jornada.

Agradeço aos professores Leandro Fernandes Garcia pelo apoio e colaboração com a pesquisa, Rodrigo Marques e Flávio Zaghi pela participação no estudo, além de todas as dicas e apoio durante o percurso. Igualmente agradeço o professor Evandro Antônio Corrêa com quem tive o prazer de trabalhar e que me ensinou muito durante minha trajetória acadêmica e pessoal.

Agradeço meus amigos, Mário e Wilson, irmãos que a UNESP me deu, pela amizade e parceria ao longo desses anos e que foram muito importantes também na pós-graduação.

Agradeço meu amigo e ex-diretor João Cardoso pelos conselhos, e direcionamentos que foram e são fundamentais em minha trajetória profissional e pessoal, e ao meu irmão, compadre, e amigo de todas as horas Douglas Bueno Pacheco pela parceria de sempre.

Por fim, meus agradecimentos a todos os colegas professores e gestores da rede estadual de educação, em especial da escola estadual onde realizei a pesquisa (não citarei o nome por questões de ética) que, certamente, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. Muito obrigado a todos os alunos que participaram da pesquisa e a seus familiares por terem autorizado a participação deles nesta investigação.

Agradeço a todos os professores, colaboradores, pais, alunos, coordenação, direção e mantenedora do Colégio da Fundação Educacional “Dr. Raul Bauab”, local onde também atuei profissionalmente durante a trajetória da Pós-Graduação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo	29
Quadro 2: Currículo Paulista: Unidades temáticas e Objetos de conhecimento	49
Quadro 3: Currículo Paulista: habilidades e objetos de conhecimento	51
Quadro 4: Características gerais da proposta de ensino	58
Quadro 5: Levantamento de localidade que os estudantes da turma do 8º A residem	62
Quadro 6: Resumo das ações didáticas realizadas na Unidade Didática	63
Quadro 7: Planejamento e realização das intervenções da Unidade Didática .	65
Quadro 8: Quadro exemplo de síntese com os dados dos questionários 1 e 2.	69
Quadro 9: Quadro exemplo de síntese com os dados dos Diários de Classe..	69
Quadro 10: Quadro exemplo de Síntese e elaboração de categorias.....	70

LAMANA, Jean Fabiano Marcato Lamana. A tematização dos jogos na Educação Física junto aos anos finais do Ensino Fundamental. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, 2023.

RESUMO

O jogo é um fenômeno cultural produzido pela humanidade e carregado de significados que, ao longo do tempo, vem se estabelecendo como uma das manifestações que compõem a cultura corporal e, por isso, o conjunto de conhecimento ensinado na escola nas aulas de Educação Física. O ensino dos jogos como um conhecimento da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, articulado aos contextos culturais de sua produção e às perspectivas discentes, pode potencializar seu valor e reconhecimento ao longo de toda a educação básica. A partir destes pressupostos, o objetivo desta investigação foi analisar a tematização dos jogos junto a uma turma de estudantes dos anos finais do ensino fundamental com base nos Estudos Culturais. A pesquisa, de caráter qualitativo, teve inspiração na pesquisa-participante que foi pautada pelo desenvolvimento de uma unidade didática com a temática jogos para 36 estudantes de uma turma do 8º ano. Os dados foram coletados por meio da aplicação de dois questionários aos estudantes e a produção de diário de aula por parte do pesquisador, que também era o professor de Educação Física da turma. A análise dos resultados permitiu construir três categorias de análise: a) Os rompimentos e ressignificações dos alunos após um processo didático sobre o tema jogos; b) A esportivização da Educação Física e suas influências acerca do tema jogos; c) Os marcadores sociais e os enfrentamentos no ensino da temática jogos nas aulas de Educação Física. Foi possível identificar avanços alcançados pelo grupo de estudantes no percurso das situações didáticas, ligados às reflexões sobre pertencimento cultural com os jogos da comunidade, à definição de jogos e aos marcadores sociais revelados neles. Todavia, o modelo social vigente na relação com o processo de esportivização da Educação Física, somado ao forte papel exercido pelas mídias, alimentam enfrentamentos que guardam relações com os marcadores sociais percebidos durante as aulas. Além desses elementos, o trabalho faz uma denúncia da ausência dos jogos nos anos finais do Ensino Fundamental na orientação e proposição curriculares presentes nas atuais políticas públicas educacionais nacionais e estaduais. Entendemos que o ensino dos jogos ao longo de toda a educação básica, balizado por uma orientação metodológica de diálogo e plural, incentiva a realização de ações para que tenhamos uma escola mais justa e democrática.

Palavras-chaves: Jogos, Educação Física, Escola, Estudos Culturais.

ABSTRACT

The game is a cultural phenomenon produced by humanity and loaded with meanings that, over time, has been establishing itself as one of the manifestations that make up body culture and, therefore, the set of knowledge taught at school along with Physical Education classes. The teaching of games as Physical Education knowledge in the final years of Elementary School, articulated to the cultural contexts of its production and student perspectives, can enhance its value and recognition throughout basic education. Based on these assumptions, the objective of this investigation was to analyze the thematization of games with a group of students in the final years of elementary school based on Cultural Studies. The research, of a qualitative nature, was inspired by the participant research that was guided by the development of a didactic unit with the theme of games for 36 students of an 8th grade class. Data were collected through the application of two questionnaires to the students and the production of a class diary by the researcher, who was also the Physical Education teacher in the class. The analysis of the results allowed us to construct three categories of analysis: a) The disruptions and resignifications of the students after a didactic process on the theme of games; b) Sportivization of Physical Education and its influences on the theme of games; c) Social markers and confrontations in teaching games in Physical Education classes. We identified advances achieved by the group of students in the course of didactic situations linked to reflections on cultural belonging with the community games, definition of games, the social markers revealed in the games. However, the current social model in relation to the sportivization process of Physical Education, added to the strong role played by the media, feed confrontations that are related to the social markers perceived during classes. In addition to these elements, the present work denounces the absence of games in the final years of Elementary School to High School in the curricular orientation and proposition present in current national and state educational public policies. We understand that the teaching of games throughout basic education, guided by a methodological orientation of dialogue and plurality, encourages actions so that we have a fairer and more democratic school.

Keywords: Games, Physical Education, School, Cultural Studies

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - ESTUDOS CULTURAIS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	21
1.1 Reflexões teóricas acerca dos Estudos Culturais: significados e conceitos	21
1.2 Manifestações culturais e o processo de escolarização.....	24
1.3 Os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico: relações e aproximações com a Educação Física	30
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM OS JOGOS	40
2.1 As produções culturais dos Jogos.....	40
2.2 Os Jogos e sua associação com a Educação Física escolar: trajetórias históricas e a atualidade.....	45
CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	54
3.1 Abordagem da pesquisa.....	54
3.2 O contexto da realização da pesquisa e seus participantes.....	55
3.3 Unidade Didática	57
3.4 Técnicas de coleta de dados.....	58
3.5 Desenvolvimento das ações didáticas	60
3.6 Procedimentos para análise dos dados	68
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
4.1 Os rompimentos e ressignificações dos alunos após um processo didático sobre o tema jogos.....	71
4.2 A esportivização da Educação Física e suas influências acerca do tema jogos.....	85
4.3 Os marcadores sociais e os enfrentamentos no ensino da temática jogos nas aulas de Educação Física.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	106
Anexo 1: Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UNESP/Bauru	106
APÊNDICES	109

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis pelos alunos	109
Apêndice 2: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos alunos	111
Apêndice 3: Diários de Aula (Unidade Didática).....	113

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória, desde a infância até a juventude, sempre tive muito contato com o universo das práticas corporais, jogos, esportes e vivências motoras diversas. Experiências na prática de esportes como Futebol, Basquete, Handebol, além do contato com essas modalidades como telespectador, foram significativas para a constituição do meu estreitamento de vínculo com esse cenário.

Tenho lembranças positivas dessas vivências, recordo-me dos jogos realizados na escola e fora dela e da minha, sempre presente preferência, de realizá-los com outras pessoas, com amigos e/ou familiares.

Na infância a prática de jogos e brincadeiras tradicionais foram momentos fundamentais na formação de quem sou, hoje. Junto com primos e amigos que moravam próximo a minha casa, brincávamos na rua, campos de Futebol e em terrenos. Os jogos e brincadeiras preferidos pelo nosso grupo eram: Bobinho, Futebol de rua, Lesca, Esconde-esconde, Pega-pega, Três cortes e Queimada, reuníamos-nos praticamente todos os dias, após o horário da escola.

Depois, já na adolescência, o tempo para essas vivências diminuiu em razão das demandas escolares e outros compromissos e cursos que eu e meus amigos realizamos, e as brincadeiras na rua foram deixando de acontecer. Nesse momento, a escola exerceu um papel importante, pois era o espaço em que continuávamos realizando a prática de jogos. Lembro-me de que nos organizávamos nos horários vagos na escola (falta de professor, ou momentos logo após o turno das aulas) com bolas que levávamos de casa e jogávamos nos espaços disponíveis.

Cursei os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola vinculada ao Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) que possuía bastante espaço para a prática de vivências motoras. Nessa fase da minha vida, os esportes ocupavam papel central nas aulas de Educação Física, porém, nosso grupo de amigos também gostava de realizar outros jogos e brincadeiras. Os nossos preferidos eram: Queimada, Bobinho e jogos

adaptados de Futevôlei. Estendíamos uma corda para fazer o papel da rede e desenhávamos a quadra, delimitando os espaços com giz.

Anos mais tarde, ao ingressar no Ensino Médio em uma Escola Técnica Estadual (ETEC), o tempo para jogar se tornou ainda mais escasso. Os jogos e brincadeiras cederam lugar à rotina de estudos, trabalho e desenvolvimento do curso técnico profissionalizante em Informática, realizado no contraturno das disciplinas regulares do Ensino Médio. As poucas práticas corporais que vivenciava foram limitadas aos esportes, predominantemente o Futebol nas aulas de Educação Física.

Devido a essas experiências tão marcantes da infância e adolescência, também incentivado por excelentes professores de Educação Física, cultivei o sonho de lecionar, ter a possibilidade de contribuir com a formação de pessoas, alimentado pela mesma paixão dos professores que, junto comigo, influenciaram-me nessa jornada que venho construindo.

Tive a oportunidade de cursar a Graduação (Licenciatura em Educação Física) na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP- na cidade de Bauru, desde o ingresso cultivava o desejo de lecionar Educação Física nas escolas de Educação Básica, fato que se fortaleceu durante este percurso, pois tive contato com diversos docentes que potencializaram esse meu interesse em trabalhar na escola, revelando seus desafios e os encantamentos do universo educacional.

Agora, como professor de Educação Física, tenho sido atraído pelo fascínio do tema jogos, pois me impressiona a forma como as pessoas interagem ao jogar, as intenções buscadas e os sentimentos experimentados. Quando o jogo ocorre, podemos afirmar que as pessoas não estão no jogo, mas sim, são o próprio jogo (PARLEBAS, 1987), já que sem elas o jogo não existiria.

Nessa trajetória, despertou-me a curiosidade para compreender o processo histórico dos jogos enquanto tema da Educação Física escolar. Segundo Oliveira (2008), o jogo fez (e segue fazendo!) parte do processo histórico da Educação Física e da humanidade. O autor destaca que atividades em formas de jogos ocorrem desde as épocas iletradas, revelando os modos como as crianças imitavam os mais velhos, em uma espécie de rito para a vida

adulta, sendo próprias de cada localidade e representantes das culturas de seus povos.

Considerando a trajetória da Educação Física, desde suas raízes militares e higienistas advindas da Europa em fins do século XIX até os dias atuais, os jogos começaram a ganhar relevo nas aulas de Educação Física nas instituições escolares e de formação de professores em meados da década de 1950, com o movimento que ficou conhecido como Movimento Desportivo Generalizado. Segundo Cunha (2017), por meio deste movimento outros temas começaram a ser incluídos nas aulas de Educação Física como os Jogos e os Esportes, porém, ainda subordinados à Ginástica, que figurava como tema central das aulas.

No decorrer desta trajetória, de acordo com Betti (1998), a partir de meados da década de 1960, entrou em cena um novo e marcante elemento: a televisão. Nesse novo cenário, os interesses do capital pelas mídias que estavam em ascensão promoveram a valorização do esporte na sociedade (movimento que ficou conhecido como Esportivização da Educação Física). Entrelaçado a esse contexto, o movimento de valorização nacional por meio do esporte, inclusive para fortalecer o regime militar ditatorial da época, vai estabelecer o esporte na escola como um recurso para tal, mobilizando um trabalho de professores para revelar talentos e melhorar os resultados do Brasil nas competições nacionais e internacionais.

Como um contramovimento a esse modelo de esportivização seletiva e excludente que vinha se estabelecendo nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras, alimentado pelos prenúncios da democratização do país e pelas discussões em torno da base epistemológica da Educação Física como área de conhecimento científico, temos o início do que ficou cunhado por Medina (1985) de “crise da Educação Física”. Nesse período, arriscamo-nos a ponderar que os Jogos, como conhecimento da Educação Física, tinham sua inserção nas aulas como meros coadjuvantes do Esporte, ou seja, sem uma identidade própria.

Tendo como base a descrição deste breve percurso de construção da Educação Física como um conhecimento a ser ensinado nas escolas, pude me questionar, assim como fez Neira (2009), sobre os Jogos nas aulas de

Educação Física atualmente, com a seguinte indagação: Será que sabemos jogar na escola? Completando esta interrogação, o autor disserta que:

O discurso pedagógico contemporâneo assimilou o jogar como atividade relevante para o desenvolvimento e supostamente lhe criou um espaço na escola, mas, ao menos no que concerne à sua compreensão como artefato cultural, pairam ainda alguns questionamentos. (NEIRA, 2009, p. 25)

Esse alerta, apontado por Neira (2009), parece-nos fundamental, à medida que a própria constituição da trajetória da Educação Física brasileira confirma fragilidades e desafios em torno dos Jogos representando conhecimento, o que poderia comprometer sua consolidação na escola e nas aulas de Educação Física.

Para Ortiz (2005), apesar de ser atrativo para alunos, os Jogos não eram bem-vistos pela pedagogia tradicional, pois eram considerados como atividade, muitas vezes, associada à perda de tempo, não séria, improdutivo, complementar ou relacionada exclusivamente à infância. Tal realidade parece se confirmar ainda hoje, quando os Jogos são utilizados apenas como ferramenta ou recurso para se ensinar outros conhecimentos considerados “mais importantes” nas aulas de Educação Física, sobretudo, as modalidades esportivas, ou ainda quando aparecem somente como atividades “motivacionais” ou de aquecimento.

Na contracorrente da constatação da realidade atual, estudos vêm sendo realizados para compreender a trajetória dos Jogos na Educação Física escolar, bem como, fortalecer sua identidade própria como conhecimento (CARNEIRO, 2007; DARIDO, 2001; ELKONIN, 1998; GOMES, 2008; MURCIA, 2008; NEIRA, 2009; SILVA *et al.*, 2012).

Como educador, venho me dedicando a refletir sobre o aprendizado que os Jogos podem, de fato, proporcionar aos alunos, questionamento que implica diretamente seu desenvolvimento nas aulas de Educação Física. Quando ensinado como ferramenta, meio, atividade secundária, apenas será útil para aquisição de competências outras, e não com a finalidade em si mesmo. Podemos citar, como exemplo, o Jogo de Queimada, utilizado para se ensinar a habilidade motora arremessar do handebol. Nesse caso, utiliza-se de um rico jogo popular com o objetivo de se ensinar um gesto técnico para uma

modalidade esportiva, excluindo outras tantas possibilidades próprias desse Jogo. Considere-se ainda, o uso do Jogo Pique-Bandeira¹ apenas como forma de aquecimento para um jogo de Basquetebol. Mais uma vez, minimizam-se as possibilidades de aprendizado que o Jogo, por si mesmo, poderia oferecer aos estudantes.

Não queremos com isso excluir a oportunidade de se trabalhar os Jogos como recurso didático, inclusive quando se trata de outras áreas do conhecimento, como: Matemática ou Geografia. Queremos, no entanto, ressaltar os objetivos próprios dos Jogos como uma das manifestações culturais presentes na cultura corporal e que, ao longo do tempo, foi se constituindo como um conhecimento a ser tratado na escola. Portanto, para se entender os Jogos como sendo unidade temática² da Educação Física na escola, é necessário conhecer sua identidade e suas características.

Desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) a Educação Física passou a ser considerada componente curricular na escola e, a nova configuração, apesar de inúmeros desafios ainda presentes, tem trazido vários avanços para a área, tanto com a presença da Educação Física em outras legislações nacionais quanto nas proposições curriculares de âmbitos estaduais e municipais.

Entre as legislações mais recentes, encontramos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento balizador da Educação Básica, e, portanto, também da Educação Física, em todo território nacional. Em tal documento, deparamo-nos com ausência dos Jogos nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) que é retomado no documento do Ensino Médio (BRASIL, 2018), entretanto, de forma bem superficial. Em um exercício de maior aproximação ao documento, constatamos que no 7º ano os Jogos aparecem apenas como objeto de conhecimento³, sendo representados pelos

¹ Pique Bandeira é um Jogo Tradicional, também conhecido como “rouba-bandeira”, “captura à bandeira” ou outra nomenclatura dependendo da localidade em que é praticado. Vence a equipe que conseguir pegar a bandeira da outra equipe e conseguir evitar que a outra equipe pegue a sua.

² Unidade Temática: nomenclatura utilizada pela BNCC; consiste na reunião de um conjunto de conteúdos de uma mesma temática em uma unidade. Na BNCC, essas unidades aparecem em praticamente todos os componentes curriculares ao longo de todo o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018).

³ Objeto de conhecimento: conteúdos, conceitos e processos que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Jogos Eletrônicos. É válido pontuar também que no Currículo Paulista⁴ (SÃO PAULO, 2019), alinhado à BNCC, a organização da unidade temática Jogos igualmente deixa esta lacuna para os anos finais do Ensino Fundamental.

Partindo dessa análise, fomos despertados a pensar que essa ausência de continuidade de desenvolvimento dos Jogos ao longo da Educação Básica pode fragilizar o acesso dos estudantes a um vasto conjunto de conhecimentos, dentre eles, por exemplo, os Jogos Populares e Tradicionais, bem como, às culturas que os produziram, limitando o processo de aprendizagem. Reforço, neste espaço de reflexão, a minha experiência pessoal com as práticas corporais na escola, testemunhando a lembrança de que no Ensino Médio perdi o contato com os Jogos, à medida que as modalidades esportivas passaram a figurar como temas hegemônicos nas aulas de Educação Física.

Considerando o que foi apontado até aqui, queremos potencializar a discussão a respeito do ensino dos Jogos nas aulas de Educação Física e, por essa via, ganha relevo o referencial teórico dos Estudos Culturais, possibilitando que possamos acessar costumes/hábitos dos povos criadores dos Jogos, suas características regionais e o intuito de cada jogo. Na perspectiva curricular, denominada “currículo cultural”, a experiência escolar se torna um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e ideias, da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos, possibilitando uma arena de disseminação de sentidos e discussões, de produção de identidades, interpretação e questionamentos entre e a partir das culturas (NEIRA, 2011).

Aderindo a essa proposição, entendemos que os Estudos Culturais podem contribuir para refletirmos sobre o ensino dos Jogos nas aulas de Educação Física de forma a resgatar o reconhecimento de suas potencialidades educativas tanto do ponto de vista de suas vivências quanto dos sentidos e significados por elas construídos e representados.

O presente trabalho foi realizado durante o contexto da pandemia de Covid-19, que se instalou no mundo em março de 2020. Devido ao nefasto

(BRASIL, 2018)

⁴ Currículo Paulista: Currículo elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, utilizado a partir de 2019 nas escolas públicas estaduais de São Paulo até os dias atuais.

cenário, e a impossibilidade de efetivar às aulas no formato presencial, no primeiro momento, a pesquisa foi voltada para realizar um levantamento com os professores sobre o tema Jogos, no formato remoto, por intermédio do Google Forms. Para tanto, 45 professores e professoras de Educação Física que à época lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental foram indagados com questões abertas e fechadas sobre Jogos. Ainda com a impossibilidade das aulas presenciais, o diálogo foi estendido com o envolvimento de dois professores, selecionados por amostragem intencional, por meio de uma entrevista coletiva semiestruturada sobre Jogos. Com o avanço da vacinação e a diminuição da letalidade dos casos, bem como a flexibilização dos protocolos em relação ao isolamento social, às aulas retornaram no formato presencial, e houve a oportunidade de realizar o trabalho em campo. Em tal etapa, a pesquisa assumiu, de fato, seu foco investigativo para esse estudo com um trabalho no qual o pesquisador também era o professor de Educação Física da turma. A pesquisa teve como foco o processo de análise da tematização dos Jogos por meio do desenvolvimento de uma unidade didática com estudantes do 8º ano, nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, o objetivo geral do presente estudo foi analisar um processo de tematização⁵ dos Jogos nos anos finais do ensino fundamental sob a perspectiva dos Estudo Culturais.

Os objetivos específicos estiveram voltados para:

- Analisar o que os estudantes manifestavam ao participarem de uma experiência de ensino assentada nos Jogos;
- Identificar as possibilidades e os limites de um processo de ensino sobre Jogos nas aulas de Educação Física;

As expectativas com a pesquisa visam a colaborar com a reflexão de professores da área e contribuir com o ensino dos Jogos nos anos finais do

⁵ Tematização: expressa-se em realizar várias atividades de ensino com o objetivo de oferecer aos alunos e alunas uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal. Trata-se de um enfoque da prática social de uma determinada manifestação corporal em busca de recuperar o seu sentido original abordado por Paulo Freire em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (NEIRA, 2008). Quando "[...] tematiza uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, o professor emaranha a própria cultura experiencial e as dos alunos com outros saberes" (NEIRA, 2004, p. 96).

Ensino Fundamental, de forma a consolidá-lo como um conhecimento próprio das aulas de Educação Física.

O texto que aqui se apresenta está organizado da seguinte forma:

No primeiro Capítulo: “ESTUDOS CULTURAIS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA” abordamos a temática da cultura na perspectiva dos Estudos Culturais, seus significados e conceitos, considerando suas contribuições para a Educação Física. Ainda no primeiro capítulo, é abordado o Multiculturalismo Crítico, suas relações e aproximações com a escola e com a Educação Física, valorizando os procedimentos relacionados à história e à contextualização das manifestações culturais no processo educacional brasileiro.

O segundo Capítulo: “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM OS JOGOS” traz uma explanação sobre a trajetória da Educação Física no Brasil, seus processos históricos e os caminhos percorridos na construção dos Jogos como um de seus conhecimentos. Também são explorados os conceitos dos Jogos e seus processos de produção histórico-cultural, suas inserções nos currículos e nas políticas públicas educacionais mais recentes.

A METODOLOGIA foi explorada no Capítulo 3, com a apresentação da abordagem da pesquisa, bem como as técnicas utilizadas para a coleta de dados. Também foram apresentados os participantes da pesquisa, bem como o contexto em que ela se deu. Igualmente, foram expostos os procedimentos utilizados no processamento da análise dos dados.

No Capítulo 4, o foco concentrou-se nos RESULTADOS E DISCUSSÕES em torno dos dados obtidos durante a pesquisa, buscando desenvolver uma análise por meio de categorias que articulassem os elementos revelados nas coletas com o referencial teórico assentado nos Estudos Culturais. Foram definidas três categorias de análise: a) Os rompimentos e ressignificações dos alunos após um processo didático sobre o tema jogos; b) A esportivização da Educação Física e suas influências acerca do tema jogos; c) Os marcadores sociais e os enfrentamentos no ensino da temática jogos nas aulas de Educação Física.

O texto de defesa se encerra com as CONSIDERAÇÕES FINAIS, nas quais foram assinaladas as ponderações acerca das possibilidades e desafios

referentes à pesquisa no processo de tematização dos jogos nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1

ESTUDOS CULTURAIS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse capítulo, trabalharemos os conceitos de cultura sob a perspectiva dos Estudos Culturais, valorizando os aspectos relacionados à história e aos conceitos e produção do movimento relacionando-o à Educação Escolar no Brasil e à Educação Física.

1.1 Reflexões teóricas acerca dos Estudos Culturais: significados e conceitos

A cultura de um povo é marcada por seus costumes, símbolos, significados e valores que constituem uma grande rede de compartilhamento de vivências em sociedade. Os Estudos Culturais são balizados pelos estudos de todas as crenças, artes, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade. Segundo Grossberg (2001):

As principais categorias de pesquisa dos Estudos Culturais são: gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política de estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna. Da mesma forma também ressalta que os Estudos Culturais parcialmente balizados por estes itens de interesse, em momentos futuros pode aumentar seu leque de possibilidades, pois nenhuma lista pode limitar os tópicos dos quais os Estudos Culturais podem tratar no futuro. (GROSSBERG, 2001, p.8)

Para Santos (2006), o termo cultura diz respeito à humanidade em um contexto amplo e da mesma forma à cada nação, povos e sociedade e grupos humanos. Assim, passa ser fundamental compreender os sentidos de uma realidade cultural para aqueles que nela habitam. Tal nível de compreensão, para o autor, é uma importante conquista contemporânea.

No mesmo sentido, para Giroux (2001), os Estudos Culturais estão comprometidos em compreender a relação entre cultura, conhecimento e poder. Podemos dizer que os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, algumas vezes, contradisciplinar que atua na

tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (GROSSBERG, 2001).

A articulação destes conceitos possibilita novas formas de compreensão e organização dos conhecimentos e saberes da Educação Física no contexto educacional, um novo olhar a partir de lentes que se preocupam com a compreensão cultural. Dessa forma, segundo Grossberg (2001), para os Estudos Culturais, o termo cultura é entendido tanto como uma forma de vida (compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder); quanto uma gama de práticas culturais (formas, textos, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, entre outros).

Podemos destacar, segundo Grossberg (2001), que os Estudos Culturais não são simplesmente uma prática teórica, e sim uma articulação entre teoria e prática, que atuam na perspectiva intelectual e também política, de forma a vincular compreensões sobre a “[...] natureza construtiva e a política da própria representação” (GROSSBERG, 2001, p.15).

Algumas tensões trazidas pelos Estudos Culturais se dão pela história e significados da própria palavra “cultura”. Segundo Giroux (1997), o uso de tal termo evidencia

[...] as maneiras distintas nas quais um grupo social vive e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que lhe são "dadas". Estas podem ser "inconscientes" ou não; certamente elas são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais. (GIROUX, 1997, p.167)

De acordo Costa et al. (2003), os Estudos Culturais disseminaram-se nas humanidades, nas artes, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia. Por conseguinte, avançam em distintos campos, e têm se apropriado de teorias e metodologias da linguística, antropologia, crítica literária, psicologia, teoria da arte, filosofia, ciência política e musicologia.

Vale destacar que, a compreensão do processo educacional, assim como de outros movimentos de desenvolvimento humano na sociedade, deve partir do entendimento dos processos culturais neles instaurados e, conseqüentemente, de uma análise ampla e responsável do cenário, para

proporcionar, como salientado anteriormente, a possibilidade de novas formas de interação e trabalho docente em sala de aula.

No entanto, a forma de olhar do Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois, não existe nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica, ambígua desde o início. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva. Portanto, esta escolha configurando uma prática de pesquisa depende das questões que são feitas, e essas últimas dependem de seu contexto (GROSSBERG, 2001).

Dessa maneira, a cultura de cada sociedade exerce influências nas pessoas, causa impacto na forma de viver e de se relacionar. Preocupado com esta questão, Hall (1997) ressalta a compreensão de que:

O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 26)

Para Bauman (2005), a identidade, em sua essência, é construída por meio dos vínculos que conectam as pessoas umas às outras. O pensar sobre se ter uma identidade não ocorre enquanto se acredita em um pertencimento, mas quando se pensa em uma atividade a ser continuamente realizada.

A partir dos parágrafos acima, podemos interpretar o trecho retirado do livro: "Manual da Criança Caiçara", por Marie Ange Bordas (2011), quando as crianças da Barra da Ribeira destacam:

Pois é, o pessoal "de fora", cada um tem seu jeito de enxergar a gente. Durante muito tempo o dicionário dizia que caiçara era sinônimo de preguiçoso e vagabundo. Mentira! Caiçara não gosta de viver parado, não! Tanto é que vive de pescar, de plantar e de colher. (BORDAS, 2011, p. 10)

Podemos considerar que as comunidades caiçaras vivem perto do mar, em diversas comunidades, principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, também são encontrados em outros estados

como Bahia e Maranhão, mas será que todas as pessoas destas comunidades são iguais e fazem tudo de uma mesma forma? É válido ressaltar que é necessário respeitar a identidade característica de cada comunidade/povo, para evitar distorções, ou que generalizam culturas com línguas e hábitos tão diferentes.

Nessa concepção sobre identidade, Dubar (1997) entende-a como resultado do processo de socialização, ou seja, o cruzamento dos processos relacionais, à medida que o sujeito é analisado pelo outro nos sistemas de ação em que os sujeitos estão inseridos e, igualmente, revelador de uma biografia, correspondente à história, às habilidades e aos projetos da pessoa.

1.2 Manifestações culturais e o processo de escolarização

Segundo Santos (2006), cultura está diretamente associada à educação, à formação escolar e ao estudo. A diversidade cultural é a riqueza da humanidade, por isso uma das tarefas da escola é construir com os alunos conceitos culturais e mostrar a eles a existência de outras culturas, aumentando assim, seu leque de vivências e abertura ao mundo. Portanto, a escola deve ser (local como) o ponto de partida, porém, deve ser internacional e intercultural como ponto de chegada (GADOTI, 1992).

Os Estudos Culturais, bem como o Multiculturalismo Crítico, são vertentes oriundas das teorias pós-críticas do currículo (SILVA, 2009).

Convém ressaltar que os Estudos Culturais não podem ser definidos como “uma única coisa”, uma vez que adotam diferentes posicionamentos em contextos específicos. A passagem do tempo, encontros com novos eventos históricos e a própria ampliação dos Estudos Culturais em novas disciplinas e novos contextos nacionais, inevitavelmente, transformarão seus conceitos e usos (GROSSBERG, 2001).

Em busca de ampliar a compreensão deste cenário, um fator importante para a compreensão dos Estudos Culturais no processo educacional é a compreensão de currículo que, definido por Silva (2009), é reconhecido como um “documento de identidade”. O currículo é sinônimo de texto, discurso, documento, o currículo é relação de poder. Sacristã (2013), assim se manifesta:

O termo currículo deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para determinar carreira, e por extensão, determinava a ordenação e a representação desse percurso. Esse conceito em nosso idioma bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado refere-se ao percurso ou ao decorrer da vida profissional e a seus êxitos (currículo vitae). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante, e de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, o que o aluno deverá aprender e em que ordem. (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

De acordo Costa *et al.* (2003), currículo, do ponto de vista cultural, diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, do que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação. Tal conjunto de saberes, valores, formas de compreender e de reconhecer o que está sendo ensinado circunscrevem a ideia de currículo. Para os mesmos autores, a significação de currículo se efetiva com o conceito de campo de lutas e de disputas.

Para fortalecer a discussão sobre cultura e o processo educacional, vale destacar que o campo teórico dos Estudos Culturais oferece elementos para a compreensão das questões relacionadas às conexões entre cultura, significação, identidade e poder. Para ampliar a discussão, o Multiculturalismo Crítico favorece o entendimento de representações de raça, classe e gênero que se encontram no interior da constituição das identidades.

O Multiculturalismo, na perspectiva de McLaren (2000), compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significados, e não dá enfoque apenas ao jogo textual, como forma de resistência, mas sim à tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Assim, postula-se ou infere-se que “O Multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior” (MCLAREN, 2000, p. 122).

Outra característica do Multiculturalismo Crítico é a resistência, ou seja, a adoção de um posicionamento claro e bem definido, o qual se recusa a ver a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual. Nesse sentido, adota-se como posição central a perspectiva de que as diferenças são produzidas pela ideologia e a recepção de signos culturais (MCLAREN, 2000).

Sobre as diferenças, McLaren (2000) ressalta que elas estão dentro da cultura e devem ser entendidas como diferenças políticas e não simplesmente como diferenças textuais, linguísticas, formais. O autor defende que as relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas.

Com tal posicionamento, McLaren (2000) admite que um currículo multiculturalista pode contribuir com os professores para ajudá-los a identificar que seus educandos são diferencialmente sujeitos às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados por meio de uma política de significação.

Tal identificação pode ajudar na construção de ações nas escolas que compreendam a importância dos aspectos culturais locais de forma crítica, e inseri-los em seus Projetos Político Pedagógico, proporcionando aos estudantes o acesso ao conhecimento contextualizado, oportunizando novas formas de interações com os processos educacionais que façam sentido e sejam coerentes com a realidade vivenciada.

Para alcançar as transformações desejadas e fortalecer tais discussões, é necessária a compreensão dos momentos históricos, das narrativas e da trajetória da educação escolar no processo. Situaresmos, portanto, algumas teorias e momentos históricos que embasaram tais movimentos.

Como ponto de partida, McLaren (2000) coloca que a Pedagogia Crítica deve capacitar seus praticantes a se posicionarem com autoridade perante o assunto, porém, não de forma autoritária, recomendando que:

Ao criticar o legado disfuncional do positivismo que presume uma objetividade sem preconceitos, a pedagogia crítica busca construir uma coalização intelectual inovadora e significativa na luta anticapitalista, antirracista, antissexista, antihomofóbica e anticolonialista. Na sua contextualização pelo esmaecimento, periferização, e marginalização das pessoas de cor e no seu desafio da inescapável fragmentação e diferenciação do sujeito pós-moderno, ela mobiliza um discurso de esperança, e de possibilidade que se recua ao colocar o “sucesso” e a “falha” na pessoa e não no sistema. (MCLAREN, 2000, p. 50)

Neira (2009) assinala que quando se trata de Educação, não se pode esquecer que educar é prioritariamente uma escolha, tais escolhas ocorrem com base em visões de mundo, de humanidade e de sociedade. Para escolher,

se faz necessário refletir e compreender o processo histórico. Assim, daremos continuidade à presente discussão e apresentaremos alguns conceitos sobre as teorias dos currículos desde a vertente tradicional até a Crítica e Pós-Crítica.

Na vertente tradicional, Neira (2009) destaca alguns posicionamentos:

De um lado situam-se partidários da ideia de que o controle social deve ser determinado por aqueles que, ao longo do tempo da história, mantiveram-se no poder por condição da herança, consolidando pressupostos conservadores da cultura e sociedade. Ancorados nos valores de um passado fixo, naturalizado, imutável, e que o conhecimento deve ser conhecido como um fato, mera informação. De outro, situam-se os depositários dos princípios da liberdade e de igualdade presentes no contrato social, buscando afirmar essa condição como universal. Essa perspectiva por sua vez ancora-se nos imperativos e nas normas das relações de produção e do mercado. Aqui o modelo curricular é [...] tradicional e conservador, porém realça o caráter instrumental, funcional e econômico da educação. (NEIRA, 2009, p.95)

Por essa mesma via, Silva (2009) aponta que a teoria tradicional caminha no sentido da neutralidade, tendo, como escopo principal, promover a identificação dos objetivos da educação escolarizada, formando o trabalhador especializado ou proporcionando uma educação geral e acadêmica. Tal perspectiva educativa enfatiza a capacidade de armazenamento de informações, memorização dos temas, tendo como modelo de avaliação balizadores burocráticos que são norteados por princípios parciais e pontuais, com a finalidade da classificação do desempenho e de resultados considerados satisfatórios.

A partir de meados da década de 1960, de acordo com Silva (2009), surgiram novas correntes de pensamentos que mobilizaram inúmeros movimentos culturais e sociais de modo a questionar os pressupostos sociais que eram referência até então. Tais movimentos foram fundamentais para a composição do que passou a ser denominada por novas teorias críticas, preocupadas em compreender o mundo. Inicialmente foram fundamentadas na teoria dialética-crítica de Karl Marx (1818-1883) que, dentre vários questionamentos e reflexões sobre a sociedade, também problematizava o papel da educação escolar.

Portanto, podemos dizer que a teoria crítica surge como alternativa ao cenário de dominação e instrumentalização da razão humana, inspirado pelo

iluminista Kant e pelo ideal reflexivo e contestador da dialética proposta por Marx, uma vez que a alimentava uma resistência contra o controle e o poder de opressão sistemática, oriundos do capitalismo (PAULA, 2008). Nesse sentido, o objetivo da Teoria Crítica é resgatar o caráter humano da razão, indo na direção contrária da substituição da razão reflexiva pelo domínio da razão instrumental, organizado de acordo com interesses do capitalismo, deixando a autonomia humana em segundo lugar (ALVESSON; DEETZ, 1998).

Com base nestas reflexões, há uma clara insatisfação com a escola seletiva e excludente, culminando na crítica do esvaziamento dos temas que eram apenas repassados sem um verdadeiro significado. Eyng (2015) pontua que:

As teorias críticas operam os conceitos fundamentais de: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência”. (EYNG, 2015, p. 138)

Para Paula (2008), o pensamento crítico exige não apenas vontade, mas a consciência de que o caminho que será explorado pelo pesquisador é incerto, da mesma forma que a compreensão da ordem vigente, não obrigatoriamente, é a assertiva e que tal ordem pode e deve ser contestada, reavaliada e questionada. Dessa forma, vão sendo construídas as ideias da teoria pós-crítica, denunciando o esgotamento das ideias modernistas e da crítica à razão, uma aversão declarada ao positivismo e às sofisticadas formas de controle social (ALVESSON; DEETZ, 1998).

Para situar, esse movimento tem influência do campo pós-moderno, percebido pela globalização, pelo pluralismo, pelo relativismo, pelo indivíduo primordialmente como consumidor, pela comoditização do conhecimento, pela espetacularização da sociedade e pela dissipação da objetividade e da racionalidade (HARVEY, 2007).

De acordo com Silva (2009), do mesmo modo que ocorre na teoria social geral e na teoria do currículo, a teoria pós-crítica se alinha à teoria crítica para nos auxiliar a compreender os processos, os quais, por meio da relação de poder e controle, fazem-nos ser o que somos.

Considerando essa proposição, as teorias pós-críticas trazem em seu seio uma concepção de currículo com questões que evidenciam as diversidades presentes no mundo atual. Eyng (2015) destaca que:

As teorias pós-críticas operam os conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”. (EYNG, 2015, p. 138)

Silva (2009), coloca que os currículos atuam como práticas de subjetivação e de significação. Seus discursos são produzidos a partir das relações de saber-poder, compreendendo gênero, etnia, raça, sexualidade, multiculturalismo como formas de seleção e representação da cultura.

Podemos destacar, como evidencia Eyng (2015), que o multiculturalismo surge como uma maneira de reagir ao currículo dominante, que enaltece a cultura branca, machista, europeia e heteronormativa, ou seja, a cultura da classe dominante.

O Quadro 1 nos ajudar a delimitar mais claramente as diferenças e aproximações entre as teorias crítica e pós-crítica.

Quadro 1: Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo

Teorias do Currículo	
Críticas	Pós-Crítica
Ideologia	Identidade, Alteridade e Diferença
Reprodução Cultural e Social	Subjetividade
Poder	Significado e Discurso
Classe social	Saber-Poder
Capitalismo	Representação
Relações sociais de produção	Cultura
Conscientização	Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade
Emancipação e Libertação	Estudos Culturais
Currículo Oculto	Multiculturalismo
Resistência	-

Fonte: Adaptado de Silva (2009)

Como podemos perceber, as teorias pós-críticas têm como ponto de partida em seu discurso questões centradas na identidade e na diversidade. Segundo Gomes (2008):

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas,

saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (GOMES, 2008, p. 18)

Na atual sociedade, formatada em redes e que se anuncia democrática, observamos uma maior oferta de recursos e acessos a bens culturais a grupos localizados ao centro, em relação aos grupos que estão nas periferias. Por via desse desenho social, de uma sociedade multicultural e segregada, a teoria pós-crítica apresenta a proposta de uma nova leitura de cenário. Segundo Costa *et al.* (2003):

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. (COSTA et al, 2003, p. 56)

1.3 Os Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico: relações e aproximações com a Educação Física

A história recente da Educação Física no Brasil, a partir da crise epistemológica e do movimento renovador, tem produzido tensões na área. A produção científica no campo parece diagnosticar as ausências emergentes, mostrando uma direção de enfrentamento das desigualdades e das injustiças sociais e curriculares (NEIRA, 2019).

Na Educação Física atual, convivem propostas de diversas matizes e com objetivos variados, por exemplo, a melhoria dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos; outras buscam padrões tipificados de comportamento e aquelas que promovem o desenvolvimento de competências para se obter uma vida fisicamente ativa. Nesses casos, todas se agregam aos significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações

hegemônicas de mundo, reduzindo espaços para outras concepções (NEIRA *et al.*, 2012).

Podemos perceber, a partir destas denúncias, que está havendo um movimento na Educação Física, sendo evidenciado por novas teorias, sobretudo por meio da revisão de pressupostos teórico-metodológicos e novas propostas de pesquisas.

Neira (2010, 2016, 2019) defende a importância de se pensar nas chamadas teorias pós-críticas, alertando os professores para colocar em prática o currículo cultural da Educação Física, destacando que:

O exercício da docência na Educação Física cultural implica tomar várias decisões político-pedagógicas, a começar pela definição da prática corporal que será tematizada. O professor ou professora faz uma boa leitura no contexto que se encontra e, na medida do possível, participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição onde atua, evitando assim, o risco de enveredar por assuntos de pouca relevância, descontextualizados, que se afastam da finalidade da escola e que, provavelmente, redundarão em desgaste e perda de tempo. (NEIRA, 2019, p. 29)

Reafirmando a necessidade de ressignificar a Educação Física por seus agentes educadores e a partir de uma compreensão das teorias críticas e pós-críticas, Kunz (1991, 1994, 2003) compartilha das críticas realizadas às perspectivas tradicionais da Educação Física, ponderando em defesa de uma consideração do sujeito como ser histórico, capaz de analisar e criticar construtivamente a realidade, um sujeito que se movimenta de forma intencional e constrói sua trajetória com o foco no entendimento fenomenológico do mundo.

A Educação Física Cultural, segundo Neira (2019), possibilita a inserção e valorização das práticas corporais existentes nas comunidades, modificando modos de fazer instalados e alterando a forma com que os sujeitos escolares significam os saberes abordados em aula, às situações didáticas e o papel do componente curricular.

No mesmo sentido, Bracht (2005) reafirma a busca por transformações e novas concepções para a Educação Física ao colocar que:

Uma das razões para utilizar o termo cultura é a de que ela força uma redefinição da relação da Educação Física com a Natureza e com seu conhecimento fundamentador. É preciso superar um certo

“naturalismo” presente historicamente na nossa área. Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados (BRACHT, 2005, p. 3)

Nesse processo contínuo da civilização, a Educação Física caminhou com amplos desafios. Por este motivo, Neira (2015, 2019) defende a importância de um currículo que valorize a cultura corporal da comunidade e submeta o patrimônio de conhecimentos em circulação a uma análise crítica, denunciando as relações de poder que legitimam determinadas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes em detrimento de outros.

Práticas como o funk, o rap, o skate, o parkour, o hip hop, o carrinho de rolimã, o baralho, o maculelê e a capoeira devem receber as mesmas atenções que as consideradas hegemônicas, tendo em vista a realização de uma ação educativa atenta à formação de identidades democráticas (NEIRA, 2019, p. 26)

Com base nesses pressupostos, preocupações que reconheciam os enfoques socioculturais do corpo passaram a ganhar relevo na área. Desse modo, dentre outras conceituações, foram cunhados os termos cultura corporal, sendo que este objeto pedagógico da Educação Física se transformou com a inserção de práticas pedagógicas e intenções educativas afastadas daquelas propaladas pelas ideias tradicionais (NEIRA; GRAMMORELLI, 2015). Velozo (2009, p. 27) ressalta que:

A aula de Educação Física é um local e um tempo de cultura porque nela os seres humanos se envolvem numa manifestação ritualística e simbólica, mesmo sem se darem conta disso. Eles se encontram num lugar e num tempo que é produto e produtor de cultura, pois neles as pessoas se envolvem numa espécie de rede de significados que constitui as práticas corporais e não cessam a todo o tempo de produzi-los e reproduzi-los. O ser humano não é um mero receptor da cultura, ele é também o seu produtor. (VELOZO, 2009, p. 27)

Segundo Neira (2019), o exercício da docência na Educação Física cultural implica escolher decisões também no campo político-pedagógico, com início pela definição da prática corporal que será tematizada e ministrada em sala de aula. Identificamos que as influências de vários movimentos da área, o

que inclui os seus intelectuais, contribuíram para que a Educação Física escolar passasse por processos de mudanças (que continua passando!). Também, da mesma forma, obtiveram-se avanços na legislação e, em 20 de dezembro em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), que trouxe legitimação para a área no âmbito escolar. O principal deles foi a inserção da Educação Física como componente curricular na educação básica, reconhecendo-a como um conhecimento relevante na formação de pessoas.

Com tal reconhecimento, a Educação Física escolar passa a assumir a responsabilidade por garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal e contribuir para um processo de ensino que lhes permitam exercê-la e apreciá-la criticamente (BRASIL, 1997).

A efetiva garantia do acesso às práticas culturais, valorizando as manifestações de grupos minoritários ou desprestigiados socialmente, rompendo com a naturalização que estabelece a expressão “normal” e valida práticas da cultura dominantes, se dá, para Neira (2008), com base na justiça curricular e com a distribuição equilibrada das diversas manifestações culturais, prestigiando a valorização do patrimônio cultural tradicionalmente excluído do currículo, de modo a romper com a exclusividade de valores que intensificam as noções de superioridade/inferioridade que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder.

Para Neira (2016), é necessária uma avaliação cuidadosa dos professores, com base em certos princípios para selecionar as práticas corporais e tematizá-las. Nesse sentido, os princípios curriculares defendidos pelos estudos culturais são:

Reconhecimento da Cultura Corporal: na elaboração de uma prática pedagógica em alinhamento com a cultura dos estudantes, esse princípio inspira a escolha da prática corporal a ser tematizada e as atividades a serem desenvolvidas nos procedimentos didáticos. O conhecimento acessado pelos alunos em seu dia a dia, por intermédio de conversas com familiares e amigos, vivências pessoais, passeios, observações e contato com as mídias formam um importante referencial que são acessados para ler e interpretar a realidade em que estão inseridos. Também é válido considerar que, para tanto, está fora de questão perguntar aos alunos o querem estudar, fazer eleições, ou

simplesmente reproduzir o que os estudantes fazem em outros espaços, porém é importante reconhecer sua cultura, criar condições aos alunos e alunas de forma a se manifestarem a respeito do tema. Ação que está longe de ser uma tarefa fácil, pois existem questões discriminatórias que passarão despercebidas, pela mera inclusão de práticas corporais com que os alunos se identificam, e, portanto, não fazem questionamentos e se distanciam do modo de pensar dos grupos minoritários.

Articulação com o projeto pedagógico da escola: além de saber com clareza as intenções educativas da escola em que atua, é necessário ao professor extrair o repertório cultural acessado pelos alunos e cruzá-los com objetivos definidos pelo coletivo, considerando as metas da escola, que devem ser traçadas com a participação de todos. Dessa forma, não se trata de permanecer na cultura naturalmente trazida pelos alunos, mas sim valorizar os saberes dela provenientes, realizando a análise, aprofundamento e ampliação mediante o entrecruzamento com o repertório de outras culturas e numa postura política pedagógica.

Justiça Curricular: esse princípio tem como objetivo romper com a atribuição de valor de superioridade/inferioridade das práticas corporais que favorecem a conotações discriminatórias aos setores sociais, promovendo uma distribuição equilibrada, por meio da valorização do patrimônio cultural que é tradicionalmente excluído do currículo, da pluralidade dos grupos presentes na sociedade e na escola. Em função disto, os alunos podem entender a heterogeneidade social, validação da diversidade cultural por meio da democratização das políticas de identidade.

Descolonização do Currículo: possibilita o diálogo entre as culturas, de partilha e convivência com o diferente, em razão da participação equitativa das múltiplas identidades. Nesse cenário, é importante considerar os desafios nos quais até mesmo os estudantes que fazem parte dos setores menos favorecidos, por vezes, podem ter internalizado representações hegemônicas.

Evitar o Daltonismo Cultural: a existência de diversas culturas no ambiente escolar é uma riqueza que não pode ser desconsiderada nem excluída pela homogeneização, para tanto é fundamental lidar com a heterogeneidade, por meio de atividades que favoreçam a troca de

experiências entre alunos, reconheçam as diferenças e potencializem as características de cada um.

Ancoragem Social: na Educação Física cultural, os professores devem adotar como ponto de partida para o trabalho a prática contextualizada, o que permite realizar junto com os estudantes uma análise sócio-histórica e política. Essa noção, deve se distanciar da tradição das pautas acerca dos esportes euro-estadunidenses nas brincadeiras descontextualizadas ou nos exercícios psicomotores de forma não-críticas.

Posto isso, de modo a compreender os passos pedagógicos para o trabalho com a proposta de Educação Física cultural na escola, Neira (2009) apresenta procedimentos didáticos e exemplos de ações que podem ser realizadas pelo professor, a saber:

Mapeamento: o mapeamento é realizado para definir qual manifestação será abordada no trabalho de determinada temática de acordo com o patrimônio cultural corporal da comunidade. Segundo Neira (2019), mapear significa identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos, ou mesmo aquelas que não fazem parte das suas vivências, mas que se encontram na localidade da escola ou no universo cultural mais amplo a que o aluno pertence. Mapear também tem o sentido de reconhecer os saberes que os discentes possuem sobre determinada prática corporal. Para a melhor compreensão do leitor, alguns exemplos práticos para realizar o mapeamento podem ser: pesquisar o entorno da comunidade, visitando os bairros onde os estudantes residem com suas famílias, pesquisar o entorno onde a escola está inserida, observar os momentos de entrada e saída dos estudantes, observar os intervalos, observar as condições estruturais e materiais da escola, dialogar com os profissionais que atuam na escola, conversar com os estudantes. Mapear é importante para definir as possibilidades e objetivos que serão trabalhados durante o processo.

Leitura: o patrimônio cultural encontra-se em um emaranhado de relações e significados, promover a leitura das práticas corporais é uma ação didática que antecede a crítica cultural, que lhe dá embasamento. (NEIRA, 2019). As práticas corporais (jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas) são textos da cultura produzidos pela linguagem corporal, sendo possível diversas leituras nas quais os alunos analisam e refletem sobre suas diversas formas,

estruturas, regras, técnicas, táticas, recursos ambientais, preconceitos revelados, culturas fortalecidas e culturas invisibilizadas... É por meio do processo de leitura que seguimos para a problematização.

Vivências: valorizar a prática corporal que, segundo Neira (2019), é uma das características do currículo cultural da Educação Física, sem que haja preocupação com a performance motora de rendimento com base nos padrões estabelecidos, mas que permita aos estudantes uma aproximação com o jogo efetivo. Trata-se de experimentar o movimento e conjuntamente olhar sua própria estrutura e dinâmica, possibilitando aos estudantes, compreender a influência de sua cultura de origem nessa configuração, bem como, sua representação atual. Posteriormente, é possível ampliar essa vivência, reconfigurando os sentidos e as lógicas do próprio jogo. Seguem passos: organizar as atividades de vivência, conversar sobre as regras necessárias para o desenvolvimento das vivências e sobre o desenvolvimento efetivo das vivências corporais com os alunos. Podemos perceber que as vivências corporais são pontos de partida para a remodelação das práticas e essas mudanças devem ser incorporadas na execução da prática corporal propriamente dita. Assim, o professor deve favorecer a organização e otimizar o tempo/espacos da aula, de modo que, enquanto uma parcela dos alunos realiza as vivências, outros fazem a leitura e análise do jogo para sugerir modificações. Considerando as características de cada escola, as práticas corporais costumam ser reconfiguradas e podemos considerar que o currículo cultural reconhece as práticas hegemônicas, porém, não as impõe com suas características originais para os alunos (NEIRA, 2019).

Problematização: valoriza o acesso às significações de outras origens, fomenta análises mais profundas e viabiliza o diálogo entre os membros do grupo a partir de narrativas diferentes. A ideia, na perspectiva cultural do currículo, é que os alunos coloquem em “xeque” tudo aquilo com que lidam de forma acrítica, desnaturalizando o que parecia “normal” ou “natural” (NEIRA, 2019). As dinâmicas empreendidas pelo professor nessa fase são: ouvir os alunos, buscando não os influenciar, de modo a valorizar suas narrativas próprias, registrar essas falas com o objetivo de promover a partilha e a discussão em prol da problematização, analisar as falas dos estudantes e

verificar a relação/influências das mídias, das práticas culturais hegemônicas, dentre outras ações que podem ser realizadas.

Ressignificação: significa atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outros contextos com base na própria experiência cultural. Segunda Neira (2019), trata-se de posicionar os alunos como sujeitos históricos para que, mediante suas vivências, possam atribuir significados em práticas corporais criadas em outras culturas, de modo a ressignificá-las em suas técnicas corporais, regras, formatos e códigos. Cumpre para tal, promover discussão sobre as vivências realizadas de modo a favorecer com que o estudante elabore novas formas de pensar sobre a situação e registrar as impressões expostas pelos alunos.

Aprofundamento: conhecer melhor determinada prática corporal implica identificar peculiaridades, como também identificar fatores que influenciam na sua composição e abordar saberes que não surgiram na primeira leitura.

Ampliação: é necessário recorrer a outros discursos e fontes de informação, de preferência a olhares distintos dos apresentados para os estudantes até o momento.

Envolvendo essas duas etapas (Aprofundamento e Ampliação), apresentamos sugestões de ações, como: questionar onde a prática começou/surgiu; incentivar atividades para pesquisa e compreensão do contexto social, histórico e político; expor vídeos ou outros tipos de apresentações sobre as origens da prática corporal; trazer textos com objetivo de mobilizar a reflexão sobre as narrativas encontradas acerca da cultura de origem da prática corporal; propor realização de pesquisas em grupos sobre o jogo e sua origem; montar exposições, painéis, maquetes com a rede de conhecimentos trazidas pelos alunos; compartilhar com outros estudantes da escola.

Registro: facilita o trabalho do professor na retomada do processo de socialização dos saberes, discussão em sala de aula e reorientação dos encaminhamentos pedagógicos (NEIRA, 2019). As anotações podem ser realizadas em diários, filmagens fotografias ou gravações em áudio, da seguinte maneira: registrar em diário de aula o desenvolvimento das práticas, a adesão dos alunos e o progresso das aprendizagens nos aspectos gerais; registrar interesses, dúvidas, conflitos e ideias trazidos pelos estudantes no

decorrer do processo, registrar atividades realizadas em aulas pelos estudantes (desenhos, produções de texto); registrar questionários, enquetes, aplicados aos alunos durante o processo.

Avaliação: a avaliação no currículo cultural da Educação Física, além da observação diária das aulas, apoia-se nos registros realizados pelos docentes e discentes, num processo de avaliação contínua. É realizada durante o trajeto, professores e alunos têm a abertura de (mexer) interferir nesse texto, apagar, reescrevê-lo, dando a ele uma forma aberta, inacabada, sendo estes sujeitos atores e roteiristas desta escrita e vivências (NEIRA, 2019). No desfecho do processo, também é válido organizar atividades avaliativas finais com o objetivo de identificar os efeitos do percurso vivido (analisar trabalhos dos estudantes, como: coreografias, demonstrações explicações filmagens). Portanto, cruzar os dados registrados pelos docentes e discentes durante o processo com os produtos da avaliação final, constitui-se em algo fundamental para entender quais eram os modos iniciais de significar as práticas corporais e quais foram as transformações encontradas. Além disto, sugere-se a autoavaliação, de modo que os estudantes possam participar do entendimento do seu próprio processo de mudança construído ao longo deste percurso. Podemos utilizar, no momento de avaliação, diversos recursos, tais como: refletir sobre processo, revisitando os registros realizados, analisar os registros que os estudantes produziram durante as aulas, promover momentos de apresentações das produções dos alunos para outros alunos da classe/escola, proporcionar momento de autoavaliação.

A compreensão dos conceitos relativos à perspectiva dos Estudos Culturais e seu processo histórico, relacionando-o com a Educação Física, possibilita-nos novas reflexões e possibilidades de prática pedagógica na escola. Essa busca por alternativas no processo de ensino e de aprendizagem pode indicar novas trajetórias com a intencionalidade de construir, de maneira sólida, um processo educacional rumo a uma Educação Física crítica e reflexiva. Portanto, a proposta do capítulo foi promover reflexões a respeito da Educação Física no contexto do ensino culturalmente compreendido e orientado.

Especificamente nesse estudo, nosso foco está centrado na unidade temática Jogos. É por esse motivo que exploraremos tal temática no capítulo

seguinte, com a expectativa de identificar seu processo histórico e seus conceitos na articulação com a Educação Física.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM OS JOGOS

No presente capítulo trataremos uma breve explanação sobre os caminhos percorridos pela Educação Física escolar no Brasil, seus processos e mudanças de maior relevo na constituição dos jogos como um de seus conhecimentos. Em seguida, apresentaremos algumas teorias sobre os Jogos, bem como pesquisas sobre o tema, suas relações com as políticas públicas educacionais mais recentes.

2.1 As produções culturais dos Jogos

Segundo Caillois (2017), o jogo é um dos principais motores para as sociedades, estando entre as mais altas manifestações da cultura.

Etimologicamente, jogo vem do latim *ludus*, para Buytendijk (1977) refere-se a atividades lúdicas em geral, jogos de azar, competições esportivas, brincadeiras, representações e até tocar um instrumento.

Carneiro e Dodge (2007), apresentam-nos a terminologia atividade lúdica, devido à dificuldade de conceituação dos termos Jogos e brincadeiras.

Os Jogos abrem diversas possibilidades, dando condições para que sejam acionados processos de invenção, recriação e ressignificação desde as mudanças de regras até o ato de jogar em si (SILVA, SAMPAIO 2012).

Segundo Parlebas (2001), podemos conceituar os Jogos como:

a) não sendo institucionalizados, sem envolvimento midiático ou de federações e órgãos regularizadores,

b) possuindo regras que determinam a característica de um jogo que podem ser construídas e reconstruídas de acordo com o interesse dos jogadores.

c) tendo objetivo motor e isso significa ter a intencionalidade motriz. Jogos de tabuleiro, por exemplo, não se enquadram na categoria de jogo motor.

Portanto, a partir destas definições, Parlebas (2001) classifica os Jogos e os esportes em quatro grandes categorias:

a) Esporte: caracterizado por possuir regras institucionalizadas, há um órgão ou federação que rege à sua prática. Exemplo: futebol;

b) Quase esporte: é o jogo semi-institucionalizado, aquele que ainda não possui um órgão ou federação, porém tem característica de um esporte (local para a prática, materiais específicos expectadores), exemplo: paintball;

c) Jogo tradicional: atividade não institucionalizada, não há um órgão que determine regras, sendo passíveis de alterações. Possui caráter lúdico, não se sabe a origem de muitos jogos tradicionais, mas é fato que estão enraizados em larga tradição cultural, exemplo: queimada.

d) Quase jogo esportivo: atividades livres que não seguem as regras do jogo, muitas vezes praticadas apenas pela própria diversão, sem importância (imposição) de regras, ou visando fins lucrativos, exemplo: Mountain Bike.

Após a apresentação destes conceitos, é válido ressaltar que nesse trabalho centraremos esforços no entendimento dos jogos como fenômenos culturais, havendo a necessidade de integração de sua análise à cultura a que pertence, reconhecendo que eles perpassam a vida humana, constroem e reconstroem relações sociais, sendo possível, por meio deles, compreender organizações sociais em diferentes momentos históricos (ELKONIN, 1998).

Desta maneira, o ato de jogar é um fenômeno intimamente ligado à história humana, produzido culturalmente ao longo dos tempos. Revela-se como algo inerente ao ser humano, carregado de sentidos e significados, materializando um fenômeno antropológico que serviu como um facilitador da comunicação entre os seres humanos (MURCIA *et al.*, 2008).

Segundo Neira (2009), jogar é uma atividade espontânea e automotivada, parte fundamental da nossa herança cultural. Igualmente, essa ação é um componente do nosso bem-estar cotidiano, uma forma de nos conhecermos e nos relacionarmos com o mundo e com as pessoas. Há um estreitamento de vínculo entre jogar e a própria constituição da humanidade, afinal: “Não há dúvidas que jogar é preciso? Jogar é preciso porque é humano, para ser humano” (NEIRA, 2009, p. 25).

Os Jogos, como elementos culturais, são patrimônios históricos, criam identidade, atribuem forma, ditam os valores comuns à determinada

comunidade. Podemos dizer que, no Brasil, a paixão por Jogos é um traço cultural fortemente ritualizado, envolvendo vários fenômenos de cultura popular e símbolos da cultura brasileira (GASTALDO, 2016).

Portanto, os Jogos devem ser compreendidos a partir de sua construção histórica e cultural, a partir de sua interação com a realidade, assim, Parlebas (2001) define o conceito de Etnomotricidade como campo de natureza das práticas corporais, considerando o ponto de vista de relação com a cultura e o meio social em que estão inseridos. Segundo o autor, o enraizamento social das práticas corporais amplia nosso foco para além dos aspectos técnicos e biomecânicos.

Nessa ou concepção, identificamos fortes raízes culturais na criação e realização dos Jogos. Tal produção ocorre no mesmo compasso com o qual as civilizações evoluem em seus costumes. Com o objetivo de ilustrar esse cenário em um contexto histórico, do ponto de vista cultural, revelando nuances de culturas distintas, torna-se interessante o exemplo de um jogo tradicional de Bali que tem fortes raízes culturais. Geertz (1973) traz (ou apresenta, cita, faz) a análise da briga de galos em Bali, revelando como o jogo possui raízes na cultura, trazendo à luz costumes sobre seu povo, sua identidade, seus modos de ser, regras e etiquetas sociais.

Da mesma forma que a América do Norte se revela em um campo de Basebol, num campo de Golfe, em uma pista de corridas, ou em torno de uma mesa de Pôquer, grande parte de Bali, se revela numa rinha de galos. É apenas na aparência que os galos brigam ali, na verdade são os homens que se defrontam. (GEERTZ, 1973, p.188)

Fazendo uma ligação entre essa análise e o contexto das práticas corporais, podemos destacar a dança para determinados países do continente africano, à medida que vários acontecimentos da vida são comemorados com dança e música, o nascimento, a fertilidade, o plantio ou a colheita. É possível destacar que a dança tem o poder de acentuar a unidade entre os integrantes de um grupo social, tornando possível a participação de homens, mulheres e crianças. Os participantes por hábito dançam descalços, mantendo a tradição de respeito à terra, nessa visão pertencemos à terra, assim como os nossos ancestrais. Portanto, podemos identificar a cultura de um povo sendo

externalizada em virtude do movimento humano, traduzido em forma de dança (GUERRA, 2009).

Trazendo as implicações desses modos culturais de olhar para pensar sobre os Jogos e suas produções nas aulas de Educação Física, somos levados a considerar a valorização de sua prática na escola, com o viés cultural⁶, explorando suas potencialidades e possibilitando um caminho para ampliar os conhecimentos entre os estudantes.

A falta de identidade do trabalho com os Jogos, quando estes são utilizados para alcançar outros objetivos (exemplo: Jogar “jogos de estafeta” para trabalhar multiplicação e divisão em matemática), dá relevo a um olhar superficial e funcionalista aos Jogos. Dessa maneira, vale destacar que Neira (2006) identificou que as crianças não reconheciam a escola como espaço de seus Jogos. Daí salientar que:

Para nós, não há maneira de incorporar o jogo às práticas escolares se as atividades propostas não respeitarem a cultura lúdica que a criança traz. É esse exercício de cidadania que, muito além do discurso, permitirá ao educador compreender que jogar é conhecer; acreditar que a criança é o sujeito, assumir sua função de propiciador e parceiro, e não de mentor do jogo, ou seja, ter coragem de, nas atividades escolares, problematizar junto à criança os jogos que sabem, para então, pedagogicamente, socializá-los, ampliando seu repertório da cultura lúdica (NEIRA, 2009, p. 26)

Tal discussão amplia os horizontes e inspira cuidados com o trabalho com os Jogos, bem como a forma de jogar na escola e a produção dos Jogos nesse ambiente. Tais variáveis e formas de pensar estão diretamente relacionadas com a seleção daquilo que se ensina (bem como a forma de escolha de como serão ministrados com os (as) estudantes). Segundo Neira (2011), escapar da lógica tecnicista, levando em conta o currículo cultural da Educação Física, é possível por meio da tematização, já que nesta ação, os professores emaranham as próprias culturas corporais assim como a de seus alunos, com outros saberes (acadêmicos, de senso comum, populares) e essa triangulação resultará na produção de novos sentidos, proporcionando um trabalho que reconheça o tema jogos com um novo olhar, valorizando a

⁶ Viés: 1. O mesmo que diagonal; obliquidade; través; esguelha. 2. Tendência; orientação; linha; rumo; direção. 3. Natureza; caráter; tipo; categoria. (FERREIRA, 2004). O viés cultural é o fenômeno de interpretar e julgar fenômenos por padrões inerentes à própria cultura.

diversidade cultural. Daí a importância da compreensão dos jogos como tema curricular da Educação Física.

Partindo da premissa de que os jogos constituem tema da Educação Física, e que as aulas costumam ser realizadas em locais abertos (quadras, gramados, pátios, etc.), a aula ministrada fica exposta a todos os sujeitos que convivem nesse espaço, por isso, muitas vezes, questiona-se o trabalho do docente de forma reducionista e pejorativa, sugerindo indagações, tais como: “Ser professor de Educação Física é moleza, só brinca, não é?”, “Como eu queria ser professor de Educação Física, só da joguinho?!” Tais procedimentos parecem impor uma cultura de que o ato de jogar não é sério e não contribui com a formação do indivíduo.

Segundo Neira (2009), a sociedade, ao delimitar um papel centrado na racionalidade que valoriza exclusivamente o *cógitus*, tende a estabelecer uma formação funcional do aluno na escola, não encontrando justificativa para a presença do jogo nesse âmbito. Contrapondo a essa perspectiva, reside a defesa pela necessidade de compreender o jogo como patrimônio cultural, e desse modo, problematizá-lo no currículo da Educação Física na escola.

Portanto, valorizar a prática de jogos motrizes na escola significa oferecer aos estudantes novos espaços, possibilidades e expectativas, considerando o ensino dos jogos, de forma ampla, não reducionista e com a finalidade de estudar o jogo em si mesmo, valorizando-o mediante sua perspectiva cultural.

Para iniciar essa discussão, segundo Franchi (2013), podemos entender cultura como um processo de interação entre homem e natureza, e entre homens, sendo os jogos produzidos em diferentes momentos históricos e por diversos grupos sociais, como um elemento da cultura e com o passar do tempo esse jogo é transformado adequando-se às necessidades de quem joga. Considerando tal característica do jogo que o torna fundamental na escola na valorização e apropriação da cultura bem como no exercício de habilidades, tais como: socialização e criatividade proporcionando ao jogador entender o jogo junto com seu grupo e propor adequações e/ou novas possibilidades de praticá-lo.

Dessa forma, problematizar o jogo considerando seus aspectos culturais, possibilita ao professor, uma prática docente consciente e coerente

com a realidade educacional em que o jogo está sendo inserido, que deve estar fundamentada em conhecimentos relativos ao sujeito e ao processo, dentre eles: “Para quem ensinar”, “O que ensinar”, “Como ensinar”, e “Para que ensinar”. Assim, deve-se ensinar o jogo considerando seus aspectos de modo integral, cultural e funcional, e não o fragmentando, buscando outros objetivos e deixando o jogo em si para segundo plano.

Ensinar jogos com essa vertente é reconhecer a cultura, segundo Neira (2009), coloca em ação o currículo cultural da Educação Física no reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade, articulado com o projeto político pedagógico da escola, em busca de promover a justiça cultural, de modo a ancorar os conhecimentos na sociedade. E, reforça ainda que:

Reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade com vistas a desenvolver um trabalho educativo em profundo sintonia com a cultura de chegada é o princípio que mobiliza simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas (NEIRA, 2019, p. 43-44).

Portanto, segundo Neira (2011), o que reconhecemos como pressuposto para uma educação democrática é que não existem Jogos, Brincadeiras, Danças, Lutas ou Ginásticas melhores ou piores, pois o currículo cultural tem como possibilidades romper com as fronteiras, de modo a estabelecer relações entre as distintas manifestações de gestualidade sistematizada, para viabilizar a análise e compartilhamento de um vasto leque de sentidos e significados.

2.2 Os Jogos e sua associação com a Educação Física escolar: trajetórias históricas e a atualidade

A aproximação da Educação Física com os Jogos se deu, de fato, em meados da década de 1950, com o Movimento Desportivo Generalizado. Para a compreensão desse cenário, é importante resgatar a trajetória da Educação Física, desde suas raízes militares e higienistas advindas da Europa em fins do século XIX, inseridas nas instituições escolares e de formação da época, passando por importantes marcos históricos como em 1851, no qual houve o início da legislação referente à matéria, obrigando a prática de Ginástica nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro), no final do Império a

recomendação era para o uso da Ginástica Alemã, utilizada nos meios militares (OLIVEIRA, 2008). Nesse período, uma boa aula de Educação Física era aquela que exauria o aluno, utilizando os movimentos Gímnicos⁷ e Calistênicos⁸ aplicados pelo professor como um disciplinador.

A partir do Movimento Desportivo Generalizado, segundo Cunha (2017), outros temas começaram a ser incluídos nas aulas de Educação Física, como os Jogos e os Esportes. Na inclusão dos Jogos nas aulas de Educação Física, os professores que adotaram essa prática, começaram a ministrar os jogos e os esportes como atividades complementares à ginástica, denominada como a atividade central de uma aula ou sessão de Educação Física. Desta forma, podemos entender a inclusão dos Jogos nas aulas, bem como o esporte, ainda que representados à margem na organização da Educação Física (CUNHA, 2017).

Assim, podemos destacar que os Jogos foram incluídos nas práticas da Educação Física, porém com uma posição de coadjuvante em relação às práticas da Ginástica. Avançando historicamente, pontuaremos outro marco importante na compreensão desse contexto, o surgimento de um novo elemento dinamizador da cultura: a televisão. De acordo Betti (1998), sua principal característica é a espetacularização das imagens, a televisão, aliada a interesses comerciais, encontrou no esporte a matéria-prima ideal, criando o esporte telespetáculo⁹. A partir desse movimento, o esporte começou a figurar com maior frequência na sociedade, bem como na Educação Física na escola, portanto, o jogo mais uma vez aparece em posição coadjuvante, porém, desta vez em detrimento aos esportivos. E, considerando esse contexto histórico da Educação Física no Brasil, os Jogos, muitas vezes, eram desenvolvidos com diferentes finalidades e objetivos, como, por exemplo, de ser uma prévia para se chegar aos esportes, tornando as características, cultura e função desse jogo como algo secundário (DARIDO, 2007).

Kunz (1991), ao considerar a natureza sócio-histórica da construção da Educação Física, reconhece que, ao longo do tempo, os conhecimentos

⁷ Gímnicos: adjetivo que vem da variação de ginástico. Constumeiramente utilizado na área da Educação Física.

⁸ Conjunto de exercícios físicos onde se usa apenas o peso do próprio corpo em prol de movimentar grupos musculares de maneira natural.

⁹ Conceito utilizado por Mauro Betti (1998) em sua obra “A Janela de Vidro” para contextualizar o esporte como espetáculo transmitido pelas mídias e sua influência na sociedade.

ligados à área foram se circunscrevendo com base nos/nas: Jogos, Esportes, Ginástica, Lutas, Danças, práticas sociais estes que, inclusive, carregam possibilidades inúmeras de ressignificação.

Mediante esse processo de esportivização, houve um fortalecimento da presença do esporte nas escolas, conferindo-lhe o papel de principal conhecimento das aulas de Educação Física, o que torna a preocupação com ampliação dos conhecimentos dos estudantes, para além dele, como algo relevante para a pluralidade de linguagens e experiências por parte dos estudantes. Ainda assim, mesmo com várias experiências positivas, há muitos desafios para um ensino que vá além da dimensão técnico-esportivista que é costumeiramente observada nas aulas e ligada ao saber fazer, ao executar e não, por exemplo, ao compreender os Jogos na construção do patrimônio cultural. Ou seja, os alunos eram (e ainda são!) estimulados a praticar os Jogos, e não a compreenderem os seus significados e os valores que estão associados a eles (FARIA, 2004; BRACHT, 2005; 2007, OLIVEIRA 2008).

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular¹⁰ foi elaborada para orientar e normatizar a Educação Básica em todo território nacional. Neste documento, a Educação Física é:

[...] componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo [...] (BRASIL, 2018 p. 213).

Deste modo, a Educação Física é articulada à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010). Suas unidades temáticas envolvem Brincadeiras e Jogos, Danças, Ginásticas, Lutas, Esportes e Práticas Corporais de Aventura.

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) o ensino da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental está organizado em

¹⁰ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, fundamental e médio (BRASIL, 2018)

dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos), divididos da seguinte forma no decorrer dos anos letivos:

- 6º e 7º ano: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura,
- 8º e 9º ano: Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

Considerando essa divisão, ressaltamos que os Jogos na BNCC (BRASIL, 2018), numa perspectiva ampla, são contemplados apenas até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que para o 6º e 7º há indicação de Jogos Eletrônicos. Depois disso, não há mais referência, comprometendo as possibilidades educativas que os jogos poderiam oferecer aos estudantes. Ainda assim, o que parece mostrar um viés contraditório, no mesmo documento é destacada a importância de se distinguir o jogo como conhecimento específico daquele jogo como ferramenta auxiliar de ensino, ou seja:

O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. (BRASIL, 2018 p.212).

Observando esse cenário, somos levados a refletir sobre os motivos que podem justificar a não presença efetiva desse conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ainda com referência à BNCC (BRASIL, 2018), parece se fazer presente uma associação dos Jogos ao universo da infância, sendo pouco utilizado na juventude e na vida adulta, fato identificado pela ausência do tema nos 8º e 9º anos. Galhardo (2020) conjectura que a associação dos jogos/brincadeiras como algo característico da infância pode se dar por consequência da própria história e transformação da sociedade, pois na revolução industrial, com a carga de trabalho atribuída aos operários, a

sociedade alimentou uma concepção de que a humanidade precisaria produzir riquezas e, daí, jogar passou a ser visto como algo improdutivo.

Alimentando elementos para a crítica ao apresentado pela BNCC (BRASIL, 2018), Oliveira e cols. (2016) denunciam que os Jogos são ensinados nas escolas apenas como acessório para o desenvolvimento de outros temas, como o esporte, por exemplo, com objetivos que não são em si mesmos, como iniciação esportiva ou para aquecimento, dentre outros objetivos. Castelani Filho (1993), pontua que não se trata de desconsiderar o esporte como tema da Educação Física escolar, mas reconhecer o esporte como uma prática social que ganhou relevo e se materializa como fenômeno sociocultural no mundo contemporâneo, mas que não é o único conhecimento da área.

A proposição curricular do Estado de São Paulo passou por constantes modificações nos últimos anos, dentre elas a implementação do *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2019). O Currículo Paulista foi homologado em agosto de 2019 e apresentou alinhamento com a nova Base Nacional Comum Curricular. A proposta por ele anunciada é definir e explicitar aos profissionais da Educação que atuam no Estado de São Paulo, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento dos estudantes e ressaltar a ideia de formação integral do indivíduo, sendo um documento norteador da formação docente e demais políticas públicas educacionais.

O Currículo Paulista nos anos Finais do Ensino Fundamental é dividido em 4 etapas/ano: 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano, que por sua vez, são organizados bimestralmente, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Currículo Paulista: Unidades temáticas e Objetos de conhecimento

6º Ano							
1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento
Esportes	Esporte de campo e taco, rede/parede	Danças	Danças do mundo	Práticas Corporais de Aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos do mundo
Esportes	Esporte de marca e invasão	Danças	Dança urbanas	Corpo, movimento e saúde	Capacidades físicas	Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos
Esportes	Esporte Paraolímpico	Ginástica	Ginástica Geral	Corpo, movimento e saúde	Formas de Aquecimento	Brincadeiras e jogos	Jogos de tabuleiro
-	-	Ginástica	Ginástica de Condicionamento Físico	Corpo, movimento e saúde	Exercício físico e atividade física	Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional-indígena e africana

-	-	-	-	-	--	Lutas	Capacidades físicas
-	-	-	-	-	-	Lutas	Lutas do Brasil
7º Ano							
1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	Danças	Danças Urbanas	Esporte	Esporte de marca e invasão	Esporte	Esporte de precisão e técnico combinatório
Lutas	Lutas do Brasil	Ginástica	Ginástica de condicionamento físico	Esporte	Esporte de precisão e técnico combinatório	Corpo, Movimento e Saúde	Capacidades físicas
Práticas Corporais de Aventura	Práticas Corporais de Aventura urbanas	-	-	Esporte	Esporte Paraolímpico	Corpo, Movimento e Saúde	Exercício Físico e atividade Física
-	-	-	-	-	-	Corpo, Movimento e Saúde	Exercício físico
8º Ano							
1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento
Esporte	Esporte de precisão e técnico-combinatório	Esporte	Esporte Paraolímpico	Danças	Danças urbanas	Práticas Corporais aventura	Práticas Corporais de Aventura urbanas
Esporte	Esporte de rede e parede e campo e taco.	Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	Danças	Danças de salão	Práticas Corporais aventura	Práticas Corporais de Aventura na natureza
Esporte	Esporte Paraolímpico	Lutas	Lutas do Brasil	Ginástica	Ginástica de Condicionamento físico	Corpo, movimento e saúde	Capacidades físicas
-	-	Lutas	Lutas do mundo	Ginástica	Ginástica de Conscientização Corporal	Corpo, movimento e saúde	Exercício físico e medicamento
-	-	-	-	-	-	Corpo, movimento e saúde	Exercício físico
9º Ano							
1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento
Práticas Corporais de Aventura	Práticas Corporais de Aventura na natureza	Lutas	Lutas do mundo	Esporte	Esporte de invasão e combate	Ginástica	Ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças de salão	Esporte	Esporte de rede/Parede e campo e taco	Esporte	Esporte Paraolímpico	Corpo, movimento e saúde.	Exercício físico
-	-	Esporte	Esporte de invasão e combate	-	-	Corpo, movimento e saúde.	Hábitos alimentares
-	-	-	-	-	-	Corpo, movimento e saúde.	Treinamento Físico

Fonte: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/habilidades-essenciais-anos-finais202021/>

Habilidades essenciais

Podemos identificar que os Jogos aparecem nos anos finais do Ensino Fundamental apenas no 6º ano, 4º bimestre, como Brincadeiras e Jogos, com a proposta de trabalhar como objeto de conhecimento Brincadeiras e Jogos no mundo. No mesmo bimestre, também aparece com a proposta de trabalhar os Jogos Eletrônicos e os Jogos de Tabuleiro. Nesse momento, os Jogos dividem o bimestre com o tema Lutas. No 7º ano, os Jogos ganham relevo novamente,

no 1º bimestre com a proposta de trabalho com os Jogos Eletrônicos, dividindo o bimestre com o tema Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Por fim, os Jogos aparecem novamente no Currículo Paulista no 8º ano, 2º bimestre, com a proposta de trabalhar Jogos Eletrônicos. Vale ressaltar que, no Quadro 2, foram apresentadas todas as unidades temáticas e os objetos de conhecimento.

Com o objetivo de compreender melhor a proposta do Currículo Paulista em relação ao trabalho com os Jogos, daremos enfoque às habilidades proposta com base no Quadro 3.

Quadro 3: Currículo Paulista: habilidades e objetos de conhecimento

6º Ano – 4º Bimestre		
Unidades temáticas	Habilidades	Objetos de conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF05EF04) ¹¹ Experimentar e recriar individual e coletivamente, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos do mundo	Brincadeiras e jogos do mundo
Brincadeiras e jogos	(EF06EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, identificando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.	Jogos eletrônicos
Brincadeiras e jogos	(EF06EF24*) Praticar um ou mais jogos de tabuleiro, utilizando as habilidades técnico/táticas básicas e respeitando as regras.	Jogos de tabuleiro
7º Ano – 1º Bimestre		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos de conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF07EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias	Jogos eletrônicos
8º Ano – 2º Bimestre		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos de conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF07EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias	Jogos eletrônicos

Fonte: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/habilidades-essenciais-anos-finais202021/Habilidadesessenciais>

Por meio dos Quadros 2 e 3 podemos analisar com maior profundidade a proposta de trabalho com os Jogos, organizados de modo a serem ministrados em apenas três momentos diferentes nos anos finais do Ensino Fundamental, no 6º ano, 7º ano e 8º ano, a partir do 9º ano o tema não é contemplado. Observamos que esse enfoque se dá apenas até o 6º ano com

¹¹ Código da habilidade: Exemplo EF05EF04: EF = Ensino Fundamental; 05 = o ano que se refere a habilidade, neste exemplo, 5º ano; EF = Educação Física, componente curricular; 04 = o número da habilidade.

os objetivos Brincadeiras e Jogos no mundo, possibilitando o trabalho com Jogos que explorem vivências corporais em seu sentido mais amplo.

Na sequência da análise, aparecem os Jogos Eletrônicos e Jogos de Tabuleiro. Ainda podemos destacar o trabalho com o objeto de conhecimento Jogos Eletrônicos, que ganha relevo em três momentos e envolve duas propostas diferentes. Na primeira experimentar, usufruir as diversas possibilidades com os Jogos Eletrônicos, reconhecer seus sentidos e significados a eles atribuídos por diferentes grupos sociais e etários, já, no segundo momento, identificar as transformações nos Jogos Eletrônicos em função dos avanços tecnológicos. Ambas as propostas buscam levar o aluno a refletir sobre a realidade na qual os Jogos Eletrônicos estão inseridos na sociedade.

Identificamos que o Currículo Paulista, em congruência com a BNCC, propõe o trabalho com os Jogos apenas até o 7º ano, sendo que neste ano/série o foco está nos Jogos Eletrônicos, valorizando as vivências corporais apenas até o 6º ano.

A partir dessas reflexões, alguns questionamentos surgiram como, por exemplo: Será que essa proposta curricular atende a toda demanda de complexidade e possibilidades que os Jogos podem oportunizar para contribuir não só para a aquisição de habilidades essenciais do estudante, mas para uma formação plural que conheça e respeite a diversidade?

A relação curricular aqui identificada com a unidade temática Jogos parece fragilizar a Educação Física como área do conhecimento, uma vez que a ausência desse conhecimento implica exclusão de inúmeras manifestações culturais a ele correspondentes, podendo ainda aludir a um grau de menor importância quando comparado com a unidade temática esportes.

Sobre a seleção dos conhecimentos a serem desenvolvidos pelo professor, percebemos que os Jogos, por vezes, ficam em uma posição de menor relevância, o que, certamente, como apontam Guerreiro e Araújo (2004), tem influências históricas, marcadas pelo processo de esportivização.

Tais prerrogativas, apresentadas no decorrer deste capítulo, ganham relevância nesse estudo por trazerem ponderações relativas aos atuais documentos balizadores da educação escolarizada no país e no estado de São

Paulo, nos quais os Jogos são pouco explorados nos anos finais do Ensino Fundamental.

O capítulo seguinte será destinado à apresentação da trajetória metodológica científica que balizou este trabalho.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Abordagem da pesquisa

O presente trabalho tem natureza qualitativa pois, seguindo os pressupostos apontados por André (1995), alinha-se à defesa de uma visão articulada dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Ainda, segundo Gomes (2002, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Triviños (1987), assinala que a validade da pesquisa qualitativa não se dá pelo tamanho da amostra, mas sim pela profundidade em que as descrições e interpretações dos fenômenos são realizadas.

No interior das possibilidades da pesquisa qualitativa, balizaremos a presente proposta pela pesquisa-participante, por meio desta abordagem, o pesquisador atua junto com os sujeitos que integram a pesquisa, trata-se de um processo coletivo, tendo como premissa a participação do pesquisador na relação direta com os participantes do estudo e na tentativa de mudança da realidade apresentada (BARTELMÉBS, 2012). Segundo Gajardo, (2001):

A pesquisa participante surge, conceitual e metodologicamente, no início da década de oitenta, quando a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracteriza pela presença de regimes autoritários e modelos de desenvolvimento manifestadamente excludentes, no aspecto político, e concentradores, no econômico (GAJARDO, 2001, p.39)

A pesquisa-participante é fundamentalmente dialética, permite a participação da comunidade em assuntos que lhes dizem respeito, segundo Bartelmebs (2012):

A pesquisa participante é uma forma de compreender a pesquisa para além de uma aplicação de métodos rígidos e frios na leitura de uma dada realidade. Ela implica em inserção do sujeito como pesquisador - participante. Portanto, é ver-se de fato como um sujeito que produz compreensões, mas que não o faz sozinho, pois, na pesquisa participante a comunidade pesquisada tem uma forte participação na ação de pesquisar. (BARTELMÉBS, 2012, p. 60)

Desta forma, Demo (2001) considera que, apesar de a pesquisa participante ser uma alternativa para colaborar com a participação da comunidade em pesquisas que lhes dizem respeito, não se elimina de todo a questão delicada do poder, mas busca-se uma alternativa democrática para lidar com ele.

Sobre a inserção do pesquisador nas investigações no ensino escolar, inspirado pela pesquisa-participante, Bartelmebs (2012), coloca que:

É assim que, ao chegarmos à escola para nela executarmos um projeto de pesquisa, precisamos reconhecer aquele espaço como dialético. Isto é, um espaço onde há teorias e práticas que se complementam e que são antagônicas, mas que sobrevivem num mesmo ambiente, caracterizando um espaço misto. Nesse espaço misto e heterogêneo é que o pesquisador precisa se inserir, e não apenas isto, é preciso compartilhar dessa realidade para poder construir uma visão sobre ela. (BARTELMÉBS, 2012, p. 61)

É por essa perspectiva de compreensão que o pesquisador do estudo participou ativamente do processo investigativo, à medida em que assumiu uma natureza ambígua que o colocou simultaneamente na condição de professor de Educação Física da turma envolvida no estudo e na condição de pesquisador.

3.2 O contexto da realização da pesquisa e seus participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada no interior do estado de São Paulo. A escola é localizada em uma região central da cidade, em um bairro de classe média alta. Porém, devido à baixa demanda de alunos que a escola recebe das proximidades na qual está localizada, acolhe estudantes das regiões periféricas da cidade, de bairros habitados por população em situação socioeconômica desfavorecida.

Até o momento de realização do estudo, a escola não tinha aderido ao Programa de Ensino Integral (PEI)¹² do Governo do Estado de São Paulo e por manter-se organizada no ensino Regular¹³ era muito procurada por jovens e adolescentes (Ensino Médio) que já estavam inseridos no mercado de trabalho. A escola atendia 1150 alunos, e funcionava nos três períodos (manhã, tarde e noite), na seguinte organização: período da manhã 9º ano e Ensino Médio; período da tarde: 6º ano, 7º ano e 8º ano; e período da noite Ensino Médio regular e EJA¹⁴. A escola contava com um diretor, três vice-diretores, dois coordenadores, um gerente de organização escolar, seis agentes de organização escolar, 91 professores, sendo três de Educação Física.

Sobre seu espaço físico, no momento da pesquisa a escola contava com 13 salas de aula, duas salas de vice direção, uma sala de coordenação, uma sala de direção, uma sala do gerente de organização escolar, uma secretaria, uma sala dos professores, um banheiro dos professores (feminino e masculino), uma cozinha dos professores, uma sala de informática com 20 computadores, uma sala de leitura (acervo de 735 livros), uma sala de vídeo com computador, projetor e televisão, pátio interno, banheiro dos alunos, um refeitório e cozinha, pátio externo, um corredor lateral externo, uma quadra coberta poliesportiva, uma quadra descoberta poliesportiva. Sobre o horário de aulas, no ano da pesquisa a escola funcionou nos três turnos (manhã, tarde e noite) das 7h às 12h35 (manhã); das 13h às 18h35 (tarde); e das 19h às 23h (noite).

¹² Escolas PEI: Programa de Ensino Integral, criado em 2012, pelo governo do Estado de São Paulo. O programa alterou o funcionamento das escolas públicas estaduais: são dois formatos: 7h e 9h. No primeiro, as escolas oferecem dois turnos – das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15. No segundo modelo, (9h) as escolas funcionam em turno único, as aulas ocorrem entre 7h e 16h. São trabalhadas práticas pedagógicas, como Tutoria, Nivelamento, Protagonismo Juvenil com Clubes Juvenis e Líderes de Turma, além de componentes curriculares específicos, como Orientação de Estudos e Práticas Experimentais, que potencializam a formação integral do estudante a partir do seu Projeto de Vida e os alunos permanecem todo o período na unidade escolar.

¹³ Escolas com Ensino Regular: As escolas que não aderiram ao programa PEI permanecem com o ensino denominado regular. Essas escolas podem funcionar em até três turnos (manhã, tarde e noite) e os estudantes permanecem na unidade escolar apenas em um dos turnos. A escolas regulares receberam a procura de muitos estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho.

¹⁴ EJA: Educação de Jovens e adultos é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada.

Os participantes da pesquisa foram 36 alunos de uma turma do 8º ano “A” do ensino fundamental, com idades entre 12 e 14 anos, sendo 21 meninos e 15 meninas, e o professor/pesquisador de Educação Física. É válido ressaltar que os alunos do 8º ano “A”, vieram de um processo de ensino remoto mediante a Pandemia de Covid-19, portanto cursaram o 6º ano (2020) e o 7º (2021) em sua maior parte com atividades ministradas em ambientes virtuais, a escola utilizou como forma de comunicação com seus alunos o Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP)¹⁵, as redes sociais da escola (Facebook e WhatsApp) e formulários do Google, sendo importante considerar que, em diálogo com os profissionais da escola e com os próprios estudantes, o engajamento nas atividades ministradas em ambiente remoto foi baixo, podemos apontar para diversos procedimentos, tais como: a dificuldade de algumas famílias de acesso à internet e a meios que viabilizassem o ensino remoto.

Os critérios para inclusão destes estudantes no estudo foram ser uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental e aceitar participar da pesquisa.

Cumprido destacar que o projeto em questão foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos da universidade envolvida com a pesquisa sob o número de parecer 5.101.418 (Anexo 1). Além desse procedimento, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE dos responsáveis pelos alunos (Apêndice 2), e dos alunos (Apêndice 3), manifestando autorização para a realização do estudo.

3.3 Unidade Didática

Nesse cenário, foi desenvolvida a Unidade Didática acerca do tema jogos. A proposta, bem como a sua realização, consistiu em uma ação de campo, e é de autoria do professor/pesquisador em parceria com os estudantes da turma investigada. De modo a delimitar as ações deste processo, apresentaremos a seguir o Quadro 8 com as características gerais da proposta de ensino, uma vez que ela demandou uma dinâmica intensa com os estudantes participantes do estudo.

¹⁵ CMSP: Centro de Mídias da Educação de São Paulo, é uma iniciativa da SEDUC-SP para auxiliar e apoiar, de forma ao vivo, os alunos e professores das escolas públicas do estado de São Paulo. Foi criado em 2020, durante a pandemia da Covid-19.

O nome apresentado para a unidade escolar é fictício, para garantir o anonimato da instituição na qual foi desenvolvida a pesquisa.

Quadro 4: Características gerais da proposta de ensino

Ano letivo:	2022
Bimestre:	1º bimestre e 2º bimestre
Escola:	E.E. Leão Dourado (nome fictício)
Ano/série:	8º ano
Frequência das aulas:	2 aulas semanais
Tempo de aula:	45 minutos cada
Quantidade de aulas:	20 aulas
Período de:	01/02/2022 a 01/06/2022

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando o trabalho com o tema jogos nos anos finais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento das situações didáticas foi inspirado e organizado em alinhamento com os Estudos Culturais e na perspectiva do currículo cultural da Educação Física (NEIRA, 2019).

Dando prosseguimento às orientações pautadas neste referencial teórico, os jogos que foram desenvolvidos nas aulas foram identificados a partir do Mapeamento. Tal ação põe em relevo a realidade e o contexto da escola e a comunidade em seu entorno, bem como os estudantes da turma investigada.

3.4 Técnicas de coleta de dados

Por se balizar por uma pesquisa participante, que estabelece diálogo constante com as pessoas nela envolvidas, entendemos que a unidade didática desenvolvida guarda profunda relação com a coleta dos dados para a pesquisa, por isso, traremos elementos desse processo conjunto (aqui) nesse tópico.

Junto com a elaboração da Unidade Didática em interlocução com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do interior do estado de SP, procedemos a coleta de dados utilizando diários de aula elaborados pelo professor/pesquisador (Apêndice 3) e por meio da aplicação de dois questionários aos estudantes (Apêndice 4).

Segundo Zabalza (2004), os diários de aula são documentos em que nos quais os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. O autor destaca que, do ponto de vista metodológico, os diários fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisas baseados em documentos pessoais, uma corrente de orientações basicamente qualitativa que foi adquirindo um grande relevo em pesquisas educacionais.

De acordo com Zabalza (2004, p. 25), o uso didático do diário de aula segue dois caminhos, quais sejam, recurso para registrar a evolução de cada aula ministrada e recurso para a pesquisa e avaliação dos processos didáticos

[...] os diários oferecem uma via potente de acesso ao estudo vigoroso e rigoroso dos processos de ensino. Foram especialmente úteis nos números estudos, para chegar às crenças concepções e ao conhecimento profissional dos docentes no âmbito do paradigma do pensamento do professor nas últimas duas décadas.

A nossa expectativa com a produção dos diários era registrar informações relativas às interações dos alunos com as atividades propostas, possibilitando a observação de procedimentos relacionados à realidade dos alunos e da comunidade em que estavam inseridos; à adesão dos estudantes às atividades propostas; às percepções de mudanças ou não nas interações entre os estudantes; à identificação de elementos que nos ajudassem no planejamento e no replanejamento dos planos de aula. Ao todo foram produzidos 13 diários de aula no período em que a unidade didática foi desenvolvida nas aulas de Educação Física em parceria com os estudantes da turma do 8º ano A.

As aulas ocorreram às quartas-feiras, das 17h05 às 18h35, e os diários foram escritos ao final da mesma semana na qual a aula havia ocorrido (até sexta-feira). Como orientação para a escrita dos diários, demos relevo às interações entre os estudantes que aconteciam nas aulas. O professor/pesquisador também registrou imagens de alguns momentos da aula para melhor traduzir os acontecimentos por ele percebidos. Segundo Gomes (2002), o registro visual amplia o conhecimento do estudo, pois proporciona a documentação de momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado

Além dos diários de aula, os dados foram coletados pela aplicação de dois questionários aos estudantes. Segundo Gil (1999):

[...] o questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128)

O Questionário 1 envolveu as seguintes perguntas: 1) O que é jogo? 2) O que é esporte? 3) Você tem preferência por jogos ou esportes? Por quê? 4) Cite exemplos de jogos que você conhece 5) Cite exemplos de esportes que você conhece 6) Quais jogos você costuma jogar? 7) Você costuma jogar em lugares fora da escola? (ruas, praças, bairros, terrenos). Tal questionário foi aplicado na segunda aula da Unidade Didática, com o objetivo de fazer um mapeamento sobre o conhecimento dos alunos e da turma sobre a temática jogos.

O Questionário 2 problematizou as questões a seguir: 1) Antes deste semestre, você sabia diferenciar jogos e esportes? Quais são as principais características dos jogos? 2) Em sua opinião, você participou efetivamente das aulas com as atividades propostas com o conteúdo jogos ou não? Por quê? 3) Agora com o término das aulas sobre o conteúdo jogos, você aprendeu ou não sobre o conteúdo Jogos? Se sim, o quê? Se não, por quê? 4) Você tem ou não alguma sugestão, ou crítica que gostaria de fazer sobre o que foi ensinado sobre jogos durante as aulas? Descreva-as. Tal questionário foi aplicado na vigésima e última aula da Unidade Didática com o objetivo de identificar o que tinha sido mais significativo para os estudantes ao longo da realização das situações didáticas.

3.5 Desenvolvimento das ações didáticas

Na perspectiva cultural, docentes e discentes assumem a autoria curricular, apesar de responsabilidades e atribuições distintas, sugerem alterações, propõem e enriquecem as aulas (NEIRA, 2019).

Inspirado no Currículo Cultural da Educação Física (NEIRA, 2019) elaboramos a unidade didática com a temática jogos, que foi realizada com a turma do 8º ano “A”, no 1º e 2º bimestre letivos. As aulas ocorreram em diversos espaços da escola: quadra coberta, quadra descoberta, sala de aula e

pátio. Foram utilizados como materiais: lousa, giz, material impresso, material esportivo (bolas, cordas, cones, apito, bambolê).

A intervenção na escola utilizou como parâmetro o desenvolvimento das situações didáticas, conforme a proposta: Mapeamento, Leitura, vivências, Resignificação, Aprofundamento, Ampliação, Registro e Avaliação (NEIRA, 2019).

Balizados pela perspectiva cultural, entendemos que cada grupo social demarca contatos e sentidos próprios com as práticas corporais. As famílias costumam socializar as crianças em um patrimônio cultural específico, mas à medida que crescem, diversificam e multiplicam as oportunidades de acesso às brincadeiras, danças, lutas esportivas e ginásticas (NEIRA, 2019, p. 59).

Considerando essa realidade e articulando-a com os procedimentos didáticos, o planejamento foi pautado pelos seguintes princípios curriculares, ético-políticos: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade¹⁶, promover a articulação com o projeto político pedagógico da escola¹⁷, discutir a justiça curricular¹⁸, descolonizar o currículo¹⁹, rejeitar o daltonismo cultural²⁰ e ancoragem social dos conhecimentos²¹.

O Mapeamento foi realizado seguindo o princípio ético-político em reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade. Deve-se ressaltar que, como procedimento metodológico, foram realizadas visitas do professor/pesquisador aos bairros em que os alunos residiam. Para isso, foi feito um levantamento na secretaria da escola que resultou na identificação dos bairros onde o maior número de estudantes do 8º ano turma “A” residia, resultando no Quadro 5.

¹⁶ Consiste em um referencial importante para ler e traduzir o mundo à sua volta (NEIRA, 2011), tem como objetivo desenvolver um trabalho na escola em sintonia com a cultura de chegada, mobiliza simultaneamente a definição das práticas corporais a serem tematizadas e uma parcela das ações didáticas.

¹⁷ Visa o alinhamento com o Projeto Político Pedagógico da escola, nele o docente tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal dos estudantes, um tema cultural, cujo o estudo corresponda com os objetivos institucionais definidos coletivamente.

¹⁸ Romper com a exclusividade que intensificam noções de superioridade/inferioridade, que atribuem conotações discriminatórias. (NEIRA, 2019)

¹⁹ Uma proposta descolonizada de currículo fabrica condições para diálogo entre culturas, e partilha coletiva com o diferente, discutindo a existência de culturas particulares autênticas (NEIRA, 2011)

²⁰ Segundo Neira (2019) o Currículo Cultural reivindica atividades que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos. Visto que a existência de diferentes culturas no espaço escolar é uma riqueza que não pode ser desprezada e nem esquecida mediante a homogeneização ou uniformização.

²¹ Análise social, histórica e política da prática corporal.

Quadro 5: Levantamento de localidade²² que os estudantes da turma do 8º A residem

Bairro	Quantidade de alunos
Jardim Paulista	06
Residencial Itaquera	05
Bairro 25 de Março	05
Jardim Morumbi	04
Jardim Ipiranga	03
Jardim Augusta	03
Outros bairros	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após o levantamento, o professor/pesquisador selecionou quatro bairros para observação. Agrupou os bairros por proximidade e organizou suas visitas em duas datas. No dia 23/04 (sábado) visitou os bairros Jardim Paulista e Residencial Itaquera, e no dia 30/04 (sábado), visitou: Bairro 25 de Março e Jardim Morumbi.

O mapeamento também foi realizado na unidade escolar, nos dias 07 e 08 de março, onde o professor/pesquisador esteve na E.E Leão Dourado com o objetivo de observar o ambiente escolar.

Considerando o Mapeamento realizado, a intervenção foi baseada na experiência docente, lembrando que não havia orientação curricular oficial para ministrar o tema para esse nível de ensino (anos finais do ensino fundamental – 8º ano) nesta rede estadual na qual realizamos a pesquisa.

Os procedimentos didáticos efetivados tiveram sua inspiração teórica na proposta cultural da Educação Física, com apoio em Neira (2019), sendo: Mapeamento; leitura e problematização; vivências; resignificação; aprofundamento e ampliação; registro e avaliação.

Para ilustrar melhor esse cenário, segue Quadro 6 com o resumo das ações didáticas com base nos processos metodológicos dos Estudos Culturais:

²² Os Bairros informados no quadro que indicou a localidade dos estudantes receberam nomes fictícios para garantir o sigilo da pesquisa

Quadro 6: Resumo das ações didáticas realizadas na Unidade Didática

Aula	Procedimentos Didáticos	Ações realizadas
Mapeamento Aula 01 Aula 02 Aula 03 Aula 11 Aula 13 Aula 15	Mapeamento	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar o entorno da comunidade e da escola, - Observação dos momentos de entrada e saída dos estudantes, - Observação dos intervalos, - Observação das condições estruturais e materiais efetivas da escola, - Dialogar com os profissionais que atuam na escola, - Conversar com os estudantes. - Organizar rodas de conversa para ouvir os estudantes perante o tema em pauta.
Aula 01 Aula 02 Aula 03 Aula 07 Aula 08 Aula 15	Leitura e Problematização	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir os alunos, buscando não os influenciar, de modo a valorizar suas narrativas próprias, - Registrar essas falas na lousa com o objetivo de promover a partilha e a discussão em prol da problematização, - Analisar as falas dos estudantes e verificar a relação/influências das mídias, das práticas culturais hegemônicas...
Aula 04 Aula 05 Aula 06 Aula 08 Aula 12 Aula 14 Aula 19	Vivências dos jogos	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar as atividades de vivência, - Conversar sobre as regras necessárias para o desenvolvimento do jogo, - Desenvolvimento efetivo das vivências corporais com os alunos.
Aula 11 Aula 13 Aula 17 Aula 18	Ressignificação	<ul style="list-style-type: none"> - Promover discussão sobre as vivências realizadas, de modo a pensar novas formas para jogar, - Registrar as impressões expostas pelos alunos.

<p>Aula 05 Aula 07 Aula 08 Aula 09 Aula 10 Aula 11 Aula 13 Aula 15 Aula 16</p>	<p>Aprofundamento e Ampliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar: onde a prática começou/surgiu, - Incentivar atividades para pesquisa e compreensão do contexto social, histórico e político, - Expor vídeos sobre as origens da prática corporal, - Propor realização de pesquisas em grupos sobre o jogo e sua origem, - Montar um painel com essa rede de conhecimentos trazidas pelos alunos e pelo professor/pesquisador, - Compartilhar na lousa ou em slides as pesquisas dos estudantes, - Promover discussão das características do jogo, - Trazer textos com objetivo de mobilizar a reflexão sobre as narrativas encontradas acerca da cultura de origem da prática corporal.
<p>Registro docente foi realizado em todas as aulas.</p> <p>Aula 02 Aula 16 Aula 17 Aula 18 Aula 20</p>	<p>Registro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registro diário do desenvolvimento das práticas (docente) - Registro dos interesses, dúvidas, conflitos e ideias trazidos pelos estudantes no decorrer do processo. - Atividades realizadas em aulas pelos estudantes (desenhos, produções de texto). - Questionário aplicado para o aluno acerca da temática: jogos.
<p>Aula 09 Aula 10 Aula 16 Aula 20</p>	<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os registros do processo, - Analisar os registros que os estudantes produziram durante as aulas, - Analisar a pesquisa realizada pelos alunos, - Promover um momento de apresentação das pesquisas feitas dos alunos, - Proporcionar momento de autoavaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor

No Quadro 7 descreve-se o “Planejamento das intervenções”, tendo em vista tematizar²³ o conteúdo jogos:

²³ Tematizar equivale a desenvolver diversas atividades de ensino de maneira a propiciar aos alunos uma compreensão mais elaborada dos vários aspetos que caracterizam qualquer prática corporal (NEIRA 2019).

Quadro 7: Planejamento e realização das intervenções da Unidade Didática

Aula / Data	Objetivos	Ações planejadas	O que realmente foi realizado	Avaliação
Mapeamento 07/03 e 08/03	Identificar a realidade da escola e da comunidade; Observar os espaços físicos da unidade escolar; observar as interações existentes entre os sujeitos escolares Observar a existência de práticas corporais em alguns bairros em que os estudantes residem.	Visita e observação na unidade escolar (horário de entrada, intervalo e saída dos alunos) Visita e observação nos bairros que os alunos residem;	Observação e análise dos horários de entrada, intervalo e saída dos alunos; conversa com os inspetores de aluno e vice direção. Levantamento da localidade onde que os alunos residem, visita no local, observação de práticas corporais existentes nestes locais	Registro do professor em diário. Registros fotográficos da escola e dos bairros visitados
Aula 01 09/03 – 1ª aula	Identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema jogos e sua diferença com outros temas da Educação Física (esporte)	Mapeamento Diagnóstico com os alunos. - Diferença / jogo e esporte Roda de conversa	Mapeamento diagnóstico com os alunos. - Diferença / jogo e esporte Roda de Conversa.	Registro do professor na lousa e registro fotográfico. Registro do professor em diário.
Aula 02 16/03 – 1ª aula	Identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema jogos, por meio de outras formas de expressão (a escrita)	- Mapeamento Diagnóstico: Levantamento de questões sobre o tema jogos. Questionário: “Conteúdos da Educação Física: jogos x esportes”	Mapeamento Diagnóstico com os alunos. Realização do Questionário: “Conteúdos da Educação Física: jogos x esportes”	Registro do professor em diário. Registro individual dos alunos sobre questões levantadas sobre o tema.
Aula 03 30/03 – 1ª aula	Apresentar para os alunos a devolutiva dos estudos realizados na atividade da aula anterior. Socializar o tema levantando-o individualmente com os alunos Diagnosticar quais jogos fazem parte da cultura dos alunos do 8º ano “A”	Devolutiva da atividade: Atividade: “Conteúdos da Educação Física: jogos x esportes” Elaboração coletiva da lista de jogos que compõe a cultura dos alunos do 8º ano “A”	Mediante a dúvidas apresentada pelos alunos, foi realizada roda de conversa anterior à devolutiva da atividade. Devolutiva e socialização das respostas. Construção de lista de jogos que fazem parte da cultura do aluno (votação) Os jogos mais votados foram: 1º Queimada, 2ª Pique-bandeira, 3º três cortes, 4º Pega-pega.	Registro do professor em diário. Registro do professor em lousa e registro fotográfico

<p>Aula 04 30/03 – 2ª aula</p>	<p>Vivenciar jogos da realidade cultural dos alunos</p>	<p>Vivência de jogos que foram levantados pelos alunos (Queimada, três cortes).</p>	<p>Vivência do jogo “Queimada” com variações de regras. Não houve tempo para a vivência do Três-Cortes, que será realizado na próxima aula.</p>	<p>Registro do professor em diário</p>
<p>Aula 05 / Aula 06 06/04 (1ª e 2ª aula)</p>	<p>Dialogar com os estudantes quais percepções tiveram da vivência do jogo de Queimada</p> <p>-Vivenciar jogo “Pega-pegas”, Pique-bandeira” e “Três cortes”</p>	<p>Devolutiva dos alunos sobre a vivência do jogo “queimada”</p> <p>Vivência dos jogos “Pega-pegas”, “Pique-bandeira”, “Três cortes”</p>	<p>Vivência dos jogos “Pega-pegas”, “Pique-bandeira”, “Três cortes”. Roda de conversa final com relatos dos alunos da experiência vivenciada</p>	<p>Registro do professor em diário</p>
<p>Aula 07 / Aula 08 13/04 (1ª e 2ª aula)</p>	<p>Refletir sobre os jogos escolhidos pelos alunos e a existência de jogos de outras culturas</p> <p>Proposta de pesquisa. Jogos e Educação Física na perspectiva cultural</p>	<p>Roda de conversa sobre os jogos escolhidos e vivenciados</p> <p>Proposta de pesquisa. Jogos e Educação física na perspectiva cultural</p>	<p>Roda de conversa sobre os jogos escolhidos e vivenciados</p> <p>Diálogo sobre currículo da Educação Física e seleção de temas</p> <p>Proposta de pesquisa. Jogos e Educação Física na perspectiva cultural</p> <p>Vivência da Amarelinha Africana</p>	<p>Registro do professor em diário</p>
<p>Aula 09 / Aula 10 27/04 – 1ª e 2ª aula</p>	<p>Socializar pesquisa</p> <p>Dialogar sobre jogos de outras culturas – ampliar o repertório dos alunos</p>	<p>Apresentar o trabalho de pesquisa</p> <p>Realizar roda de conversa sobre características de outras cultura e possibilidades de jogos</p>	<p>Apresentação do trabalho de pesquisa</p> <p>Roda de conversa sobre características de outras cultura e possibilidades de jogos</p>	<p>Diário do professor e registro dos alunos</p>
<p>Aula 11 04/05 – 1ª aula</p>	<p>Estudar elementos das culturas Africanas</p>	<p>Trazer elementos das culturas africanas, textos e vídeos</p>	<p>Estudo de elementos das culturas Africanas e roda de conversa com os alunos</p>	<p>Registro do professor em diário</p>
<p>Aula 12 04/05 – 2ª aula</p>	<p>Vivenciar jogos de outras matrizes culturais – Africanas (escolher jogo de determinada localidade, de acordo com o</p>	<p>Vivenciar jogos escolhidos pelo professor</p>	<p>Realização dos jogos das culturas africanas: “Terra e Mar” e “Da ga” (jogo da jiboia)</p>	<p>Registro do professor em diário</p>

	pesquisado pelos alunos)			
Aula 13 11/05 – 1ª aula	Estudar Elementos das Culturas Indígenas	Trazar elementos da culturas Indígenas, textos e vídeos	Estudo de elementos das culturas Indígenas e roda de conversa com os alunos	Registro do professor em diário
Aula 14 11/05– 2ª aula	Vivenciar jogos de outras Matrizes – Indígenas (escolher jogo de determinada localidade, de acordo com os jogos pesquisados pelos alunos)	Vivenciar jogos escolhidos pelo professor	Realização dos jogos da culturas Indígenas: “Corrida de Tora” e “Gavião e Passarinho”	Registro do professor em diário
Aula 15 18/05 – 1ª aula	Problematizar com os alunos sobre o porquê os não conhecem jogos de outras culturas	Roda de conversa Produção textual dos alunos	Roda de conversa sobre a organização do currículo da Educação Física, o processo de esportivização e a não valorização de outras culturas que estão inseridas em nosso país	Registro do professor em diário
Aula 16 18/05 – (2ª aula)	Expor os trabalhos de desenho realizados pelos grupos	Montagem dos painéis para exposição dos desenhos	Criação dos painéis para a exposição	Registro do professor em diário
Aula 17 / Aula 18 25/05 – (1ª e 2ª aula)	Recriar jogo a partir do jogo escolhido da cultura local (queimada)	Roda de conversa, adaptação do jogo pelos estudantes	Elaboração do jogo adaptado pelos estudantes, primeiro passo: núcleos de diálogo com pequenos grupos. Segundo passo: junção das ideias com a turma	Registro do professor em diário
Aula 19/Aula 20 01/06 – (1ª e 2ª Aula)	Ensinar/socializar e vivenciar jogo adaptado para outra turma de 8º ano Avaliação dos alunos	Roda de conversa, Realização de atividade avaliativa pelos estudantes	Roda de conversa, Realização de atividade avaliativa pelos estudantes	Registro do professor em diário

Fonte: Elaborado pelo autor

3.6 Procedimentos para análise dos dados

Após o levantamento de dados pelos instrumentos mencionados, foi organizada, de maneira articulada e sistematizada, a análise dos mesmos.

Segundo Gomes (2002), a análise e a interpretação de dados requerem o movimento de olhar atentamente para os dados da pesquisa e, dessa forma, seguir determinados passos: pré-análise, exploração do material, tratamentos dos resultados obtidos e interpretação.

Para tanto, foi utilizada a proposta de Gomes (2002), a qual apresenta os seguintes procedimentos para sua operacionalização:

A) Ordenação dos dados: mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Para isso, foi realizado: releitura do material, transcrições dos diários de classe, organização das respostas dos participantes nos questionários trabalhados;

B) Classificação dos dados: realizou-se a elaboração de categorias, com base no que é relevante nos textos, partindo do princípio que o dado não existe por si só, são construídos a partir de um questionamento que fizemos sobre eles, com base na fundamentação teórica. A partir disso foram elaborados os/as eixos/categorias específicas. Segundo Gomes (2002), a palavra categoria refere-se a um conceito que abrange elementos com características comuns, ou que se relacionam entre si, estando ligada à ideia de classe ou série.

C) Análise final: O processo de codificação dos dados se deu, de início, com uma leitura minuciosa, analisando as técnicas de coleta em ordem cronológica de acontecimentos e registros; articulações entre os dados e os referenciais teóricos, respondendo às questões da pesquisa com base nos objetivos. Para trabalhar com os dados, após a coleta, primeiro transcrevemos as respostas aos questionários 1 e 2, depois transcrevemos os diários de aula. Em seguida foi realizada uma síntese para identificar as categorias resultantes do trabalho de pesquisa elaborando a construção do Quadro 8 e do Quadro 9.

QUADRO DE ANÁLISE - Questionário 1/Questionário 2			
NOME FICTÍCIO	RESPOSTA COMPLETA	SÍNTESE	CATEGORIAS PRELIMINARES
Aluno exemplo	Resposta integra dos alunos	Síntese da resposta, essencialidade	Identificação de pontos congruentes nas respostas dos alunos em cada item perguntado.

Quadro 8: Quadro exemplo de síntese com os dados dos questionários 1 e 2

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 9: Quadro exemplo de síntese com os dados dos Diários de Aula

QUADRO DE ANÁLISE – DIÁRIOS			
Data e Nº de aula	RESPOSTA COMPLETA	SINTESE	CATEGORIAS PRELIMINARES
Exemplo 20/03 Aula 3	Transcrição completa sobre a aula	Síntese da aula essencialidade	Identificação de pontos congruentes nas aulas da Unidade Didática.

Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, foi realizado um cruzamento das sínteses de todos os procedimentos de coleta utilizados durante a pesquisa, a fim de encontrar aproximação entre eles, com temáticas de recorrência, para assim agruparmos de acordo com suas similaridades e, com isso, elaborarmos as categorias de análise.

Após esse recurso de análise dos dados, com a síntese das respostas obtidas pelo grupo de alunos nos questionários 1 e 2 e síntese das transcrições das aulas no diário (exemplificados nos quadros 8 e 9), foi realizada a sistematização/junção e categorização dos dados no Quadro 10, com o objetivo de inter cruzar todos esses dados para identificar os pontos essenciais e depois categorizá-los.

Quadro 10: Quadro exemplo de Síntese e elaboração de categorias

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO	
SINTESES/PRÉ-CATEGORIAS	CATEGORIAS FINAIS
Itens/elementos congruentes identificados através das respostas dos estudantes	Identificação de pontos congruentes nas sínteses (pré-categorias) identificados previamente nos questionários e diários de classe e elaboração das categorias finais.
Itens/elementos congruentes identificados através das respostas dos estudantes	

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir da síntese, as categorias que surgiram foram:

1. Os rompimentos e ressignificações dos alunos após um processo didático sobre o tema jogos;
2. A esportivização da Educação Física e suas influências acerca do tema jogos;
3. Os marcadores sociais e os enfrentamentos no ensino da temática jogos nas aulas de Educação Física.

Embasado no processo, o próximo capítulo trará uma análise detalhada dos dados da pesquisa, apresentando minuciosamente os elementos que compuseram cada categoria de análise e relacionando-os concomitantemente com a literatura que orientou o estudo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente capítulo, serão apresentadas as discussões dos resultados da pesquisa articuladas ao referencial teórico do trabalho. Tais reflexões foram organizadas em três categorias de análise, a saber:

1. Os rompimentos e ressignificações dos alunos após um processo didático sobre o tema jogos;
2. A esportivização da Educação Física e suas influências acerca do tema jogos;
3. Os marcadores sociais e os enfrentamentos no ensino da temática jogos nas aulas de Educação Física.

A prática pedagógica na perspectiva da Educação Física cultural, segundo Neira (2004), exige do educador esforços e reflexões no sentido de se preocupar com um ensino sintonizado com as marcas da sociedade pós-moderna, levar em conta a função que a escola adquiriu nas últimas décadas e às percepções que os alunos têm a respeito desses processos. Nesse cenário, tanto as impressões quanto as percepções dos estudantes sobre a temática jogos nos ajudaram a compor as categorias e as discussões que serão aqui apresentadas.

4.1 Os rompimentos e ressignificações dos alunos após um processo didático sobre o tema jogos

Essa categoria está relacionada à valorização das percepções dos alunos e alunas participantes da pesquisa sobre os processos didáticos da temática jogos acionados durante a unidade didática nas aulas de Educação Física e revela os sentidos atribuídos aos jogos que eles e elas foram construindo.

É válido ressaltar que, para os Estudos Culturais, é importante observar “[...] as questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2009, p. 134). As perspectivas dos estudantes, nessa visão, constituem-se como elementos fundamentais à compreensão entre os procedimentos adotados e os significados atribuídos a eles pelos participantes.

Esperava-se que as ações realizadas durante esse estudo pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos e alunas e, assim, refletir sobre como os estudantes percebiam a sua participação nesse processo.

De acordo com o objetivo geral da pesquisa, a intenção foi analisar um processo de tematização dos jogos nos anos finais do ensino fundamental sob a ótica dos Estudos culturais em uma turma de 8º ano. Dessa forma, cumpre salientar os aspectos que marcaram as ações empreendidas e seus possíveis reflexos na aprendizagem dos estudantes e na construção de outras perspectivas (GIROUX, 2001).

Para consolidar o trabalhar com a temática jogos, o primeiro procedimento realizado com os alunos e alunas foi o Mapeamento para verificar o que pensavam a respeito. Constatamos que os participantes da pesquisa, naquele momento, manifestavam as seguintes percepções:

[...] É uma brincadeira, gincanas, bolas, Futebol, é um tipo de confronto. Também é um jogo o Minecraft, e vídeo games (DIÁRIO DE AULA 02)

Em seguida, o professor/pesquisador solicitou aos alunos exemplos de jogos e as respostas do grupo foram: *Futsabão, Pou, Futebol, Basquete, Fotnite, Pique-bandeira, Queimada, Pique-esconde, Pega-Pega, Corrida Jokem-pô, Pé na lata, Vôlei, Gato-mia, Futebol, Xadrez e Free-Fire.*

Em razão das respostas dos estudantes, podemos destacar que eles e elas não identificavam diferença entre jogos e esportes, apresentando fortemente a influência dos esportes (predominantemente os esportes coletivos com bola) em suas respostas.

Jogos são brincadeiras com bolas, Futebol, queimada, tem ganhadores e perdedores (Leandro, DIÁRIO DE AULA 02)

Um jogo é algo bem legal, gostar de brincar de vôlei com minhas amigas (Raquel, DIÁRIO DE AULA 02)

Gosto de jogar cartas e bola. É muito divertido. (Kaio, DIÁRIO DE AULA 02)

Observando os relatos dos estudantes, somos levados a reflexões acerca dos motivos pelos quais eles não tiveram a oportunidade de um aprendizado sobre o tema jogos. É válido considerar o período pandêmico, no qual em um formato digital, ministrado durante a nefasta pandemia de Covid-19, os alunos e as alunas abstiveram-se de vivências importantes para sua formação, porém é importante ater-se a uma análise com maior profundidade, considerando a organização do currículo e das políticas públicas educacionais dentro e fora da escola que favoreçam o ensino dos jogos.

Com o objetivo de romper com algumas práticas interiorizadas pelos estudantes, dentro da escola, que se mostram mais alinhadas aos interesses capitalistas, e que não valorizam a diversidade, a riqueza cultural, e as produções culturais dos grupos minoritários. Sendo assim, podemos supor as perdas oriundas da rejeição do trabalho, com jogos, nesta perspectiva, e na valorização das práticas corporais carregadas de significados de seus povos originários. De acordo com Silva (2009):

Sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder. (SILVA, 2009, p. 139)

Posto isso, antes do avanço com os procedimentos didáticos da unidade temática, foi necessário aprofundar, junto ao grupo de estudantes, o que eram jogos e o que eram esportes. Para tanto o professor/pesquisador ministrou atividades (orais, escritas e corporais) para mediar esse conhecimento, mapeando avanços com o grupo. Alguns trechos do diário de aula ilustram o trabalho docente:

Para exemplificar a diferença entre os conteúdos (jogos e esportes), retomei com os alunos a lista elaborada pela turma e registrada em lousa, com o objetivo de circular os nomes dos esportes, neste momento os alunos apontaram os esportes escritos na lousa, e demonstraram identificar a diferença entre os conteúdos. (DIÁRIO DE AULA 02)

Na aula anterior elaborei coletivamente com os estudantes como

eles definem o conteúdo jogos, e por meio de exemplos diferenciamos jogos de esportes, (identifiquei a partir das respostas dos estudantes que havia, por parte deles, uma confusão sobre: o que é jogo e o que é esporte), neste sentido, na aula de hoje, trabalhei com eles uma atividade individual, com o objetivo de identificar e valorizar a opinião de todos sobre o assunto, além de oportunizar uma outra forma deles se expressarem (a forma escrita), e também com essa estratégia foi possível consultar se eles adquiriram realmente os conceitos trabalhados na aula anterior (DIÁRIO DE AULA 03)

Nas atividades ministradas para favorecer a identificação da diferença entre jogos e esportes, observamos significativa mudança por parte dos estudantes que, ao serem questionados sobre o que eram os jogos, expressaram as seguintes respostas:

Tem regras flexíveis, não tem profissionalização e pode ser jogado em qualquer lugar (Bruno, QUESTIONÁRIO 1).

Podemos aprender com os jogos, ele tem regras flexíveis, as pessoas jogam pelo prazer e pelo divertimento (Maicon, QUESTIONÁRIO 1)

Após os alunos identificarem e diferenciarem jogos e esportes, a unidade didática teve continuidade, os próximos procedimentos didáticos caminharam no sentido de valorizar a cultura instalada na comunidade que os alunos e alunas faziam parte. Valorizar o sentimento de pertencimento do grupo em relação a sua comunidade figurou como plano de fundo dessa etapa do mapeamento. Ficou evidente o entusiasmo dos alunos e das alunas ao expressarem os jogos que conheciam e que eram seus favoritos. Segue trecho do Diário de aula do professor/pesquisador:

Após colocar que na próxima aula praticaremos os jogos apontados por eles, os alunos e as alunas da turma mostraram-se entusiasmados com a ideia de trabalhar com seus jogos preferidos, além de terem se empolgado para falar sobre os jogos durante a votação expressaram as seguintes falas: “que legal, eu gosto muito destes jogos”, colocou o aluno Milton. “Gosto muito de jogar queimada, será legal”, manifestou a aluna Raquel. (DIÁRIO DE AULA 4)

Por esta razão, consideramos necessária a reflexão sobre a ausência da temática jogos no currículo neste ciclo da vida escolar dos estudantes, pois compreender a realidade na qual estão inseridos e pensar sobre ela é um passo inicial para sua emancipação como pessoa humana. Nesse sentido,

sobre o processo de tematização, segundo Neira (2019), podemos colocar que um tema é legítimo quando emana da sociedade e que possibilite caminhos para que as práticas corporais de todos os grupos sociais, não importando a sua origem, sejam convertidas em objeto de estudo. Para Neira (2004):

A tematização das práticas corporais fornece elementos importantes para compreender a complexidade do processo de produção do conhecimento e como funcionam os mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, dos demais e de tudo o que as cerca. Além de abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, a Educação Física cultural traz para o debate os diferentes sentidos e discursos que envolvem as práticas corporais ou quem delas participa (NEIRA, 2004, p. 96)

Como um viés trabalhado na tematização dos jogos com os alunos e alunas dos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva cultural da Educação Física, valorizamos jogos de outras culturas, com o objetivo de ampliar seus repertórios corporais, mas, ao mesmo tempo, reconhecer uma perspectiva de valorização cultural, de modo a evitar a distorção de imagem de outros povos e culturas. Seguem trechos do Diário de aula com o trabalho realizado:

Na 1ª aula do dia 04/05, o objetivo foi trabalhar com os alunos e as alunas aspectos das culturas africanas e aumentar o conhecimento sobre os jogos praticados nos países africanos. O primeiro momento da aula foi o mapeamento para identificar quais conhecimentos percepções os alunos tinham sobre as culturas africanas. Diante do relato dos alunos, foi possível perceber que os estudantes generalizaram o continente Africano com um estereótipo único e genérico para todo o continente. Nesse momento, problematizei com os alunos e alunas, dando relevo a uma discussão geográfica e cultural, com o exemplo do continente Americano. Com o Mapa-múndi em mãos, mostrei os continentes, e destaquei o continente Americano, retomando com eles a divisão: América do Sul, América Central e América do Norte, e comparei o Brasil com os Estados Unidos, perguntando a eles se a cultura é a mesma nos dois países. Com uma negativa da turma, mostrei que no continente africano ocorre a mesma configuração, sendo o Africano o continente com o maior número de países, 54. Após esta introdução, trabalhei com os alunos aspectos culturais e informações sobre o continente africano e a importância de se respeitar o repertório cultural de cada povo. O segundo momento da aula foi na quadra poliesportiva da escola, onde os alunos vivenciaram os jogos pesquisados. Foram priorizados os jogos como prática corporal, em relação aos jogos de tabuleiro, devido as características da Educação Física e os objetivos dessa pesquisa. Os jogos escolhidos foram: Terra e Mar (Moçambique),

mencionado pelo grupo 3, e o Jogo Da ga (jogo da jiboia), mencionado pelo grupo 2. (DIÁRIO DE AULA 9)

Na aula do dia 11/05, o objetivo foi trabalhar jogos das culturas dos povos indígenas/originários de nossa terra. Iniciei a aula mapeando quais os conhecimentos que os alunos e alunas possuíam sobre a temática. Percebi, diante das falas dos estudantes, que a imagem criada para os povos indígenas, são imagens estereotipadas, de pessoas que vivem em ocas, isoladas do mundo, em uma vida precária e de sofrimento. Exemplos de falas expressadas pelos alunos: “Professor, os Índios vivem pelados e caçam para poder comer?”, “deve ser muito chato ser Índio, não deve ter nada pra fazer”, “Os índios não conhecem as cidades, não devem saber muita coisa” “Professor, na terra dos índios tem leis?”

Mediante essas falas, trabalhei com os alunos uma sensibilização e problematização. Iniciei expondo para eles sobre o significado do termo indígena: “Natural do lugar que se habita”, e a importância da valorização das culturas destes povos. Reforcei que o termo Índio foi um dos termos utilizados no século XVI para identificar as pessoas que em nosso país habitavam, povo que foi violentado (física, econômica e socialmente) pelos colonizadores. E que este termo “Índio” generaliza todos os grupos/etnias, de modo a não valorizar sua cultura, língua e modo de vida. No Brasil, temos atualmente mais de 1 milhão de pessoas que constituem os povos indígenas do nosso país (dados levantados em caráter de urgência devido a Pandemia da Covid-19, pelo IBGE, em 2020), após compartilhar essas informações sobre as culturas dos povos indígenas no Brasil, questionei os alunos se tinham noção destes dados. A resposta foi negativa.

No segundo momento da aula, fomos para a quadra poliesportiva da escola para a vivência das práticas dos jogos indígenas. As Práticas escolhidas foram “Corrida de tora – Adaptada” e “Gavião e Passarinho”. Os jogos foram escolhidos pelos alunos, diante da pesquisa realizada (em diálogo com os grupos que pesquisaram sobre as culturas indígenas substituímos o jogo “arremesso de lança”, pelo jogo “Gavião e Passarinho”, devido ao espaço da quadra). (DIÁRIO DE AULA 10)

Para Neira (2004), a pedagogia cultural desatualiza o presente e analisa o trivial por outros ângulos, questionando tudo o que é dito para ultrapassar visões estereotipadas.

Os enfrentamentos identificados, nesse cenário, têm como partida a reflexão crítica, em relação às oportunidades que os estudantes têm (ou não) de acesso às aulas de Educação Física. Envolver os discentes na reflexão é fundamental para que abandonem a posição de meros espectadores de sua trajetória, pois, como propõe Neira (2019), compreender a cultura corporal como um território de disputas implica planejar atividades de ensino que identifiquem a quem interessa a disseminação de uma determinada maneira de significar as práticas corporais e seus participantes. Na direção dessa defesa de Neira, há um trecho do diário de aula do professor/pesquisador:

[...] realizei uma roda de conversa com os alunos para dialogar sobre as atividades vivenciadas e nessa aula levei para a sala um Mapa-múndi. Iniciei a conversa com os estudantes retomando as atividades realizadas nas aulas anteriores, e foi um consenso da turma que foi prazeroso jogar o que eles escolheram e que gostariam de praticar esses jogos, mais vezes, nas aulas de Educação Física. Expliquei para os alunos como é realizada a seleção de atividades que ministro nas aulas. Informei a eles que as escolas estaduais (escola que eles estão inseridos, aponte para o Mapa-múndi o estado de São Paulo) seguem um documento oficial que indica as atividades a serem executadas, em todas as disciplinas (Educação Física, Português, Matemática, Geografia, etc....), e que esse é o nosso CURRÍCULO. No caso das escolas estaduais o nome para esse documento é Currículo Paulista. Por sua vez, o Currículo Paulista segue as orientações de um documento que abrange todo o nosso país e que tem o nome de Base Nacional Comum Curricular, aponte para o Mapa, indicando todo o território do Brasil. Disse também para os alunos que a partir do 8º ano o tema jogos não estará mais presente até o final do Ensino Fundamental. Então, perguntei a eles o que pensavam disso, e as falas dos alunos foram no sentido de que eles querem que o conteúdo jogos faça parte das aulas de Educação Física, pois além de ser divertido, eles brincam juntos e aprendem coisas diferentes [...] (DIÁRIO DE AULA 07).

A discussão mostrou-se importante para o grupo de alunos, pois permitiu a reflexão sobre as oportunidades de acesso que tinham (ou não) nas aulas de Educação Física, durante o percurso de formação acadêmica. Para Neira (2017), o educador pode estimular os estudantes a explorarem os significados que as práticas corporais têm em suas vidas, ajudando-os a perceber o quanto suas condições de aproximação ou distanciamento com relação a uma determinada brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica são marcadas pela história pessoal.

No decorrer da pesquisa, vale destacar que os alunos tiveram oportunidade de vivenciar práticas corporais de outras culturas, de forma crítica, valorizando as características culturais de outros povos. Aliadas às vivências corporais, os estudantes também pesquisaram sobre os povos originários de cada atividade e foram pesquisados os povos das culturas africanas, indígenas e europeias.

Fiquei nervosa com a apresentação, mas foi muito legal, aprendi coisas que eu não sabia sobre jogos de outros lugares (DIÁRIO DE AULA 8)

Foi legal a pesquisa, aprendi muito (DIÁRIO DE AULA 8)

Após o trabalho de pesquisa, os alunos e alunas tiveram a oportunidade de vivenciar os jogos pesquisados e outras práticas corporais que o professor/pesquisador mediou com o grupo de alunos:

Gostei de ter estudado sobre os outros países e como eles vivem foi o que mais gostei de aprender. (Milton, QUESTIONÁRIO 2)

Apreendi sobre os jogos africanos e indígenas e os jogos que fazemos aqui. (Michel, QUESTIONÁRIO 2)

Eu aprendi muito, gostei da corrida da tora e de jogos de outros lugares. (Guilherme, QUESTIONÁRIO 2)

Os relatos demonstram que os alunos se interessaram pela temática, e que é possível desenvolver atividades da prática corporal que extrapolem os esportes.

O processo didático, realizado com o grupo de alunos do 8º ano do ensino fundamental, exerceu o papel de despertá-los para outras possibilidades, pois puderam, em parceria com o professor/pesquisador, vivenciar práticas corporais e refletir sobre elas, de forma a ressignificar o modo de olhar, distanciando-se de uma visão meramente reprodutivista e que valoriza somente um conjunto de práticas corporais, sem se preocupar com o empoderamento de grupos minoritários e sua valorização cultural. Neira (2017), coloca que:

Também se espera que a cultura corporal dominante seja analisada com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes aos setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as práticas elitizadas ou afirmar que se trata de conspirações contra os grupos desfavorecidos. (NEIRA, 2017, p. 98).

Neste “caldeirão” de percepções, também houve alguns relatos de impressões negativas quanto à prática dos jogos nas aulas de Educação Física. Essas, especificamente, parecem estar ligadas aos processos que ocorreram anteriormente, ou seja, na trajetória do estudante durante o percurso da Educação Básica, revelando o abandono da realização de práticas corporais por vergonha em se expor frente aos outros estudantes, e/ou pelas disputas dos mais/menos habilidosos:

Não participei muito, não gosto de atividade física, desde quando estava no 5º ano (Kemilli, QUESTIONÁRIO 2)

Não, não gosto muito de fazer as aulas (Meire, QUESTIONÁRIO 2)

É válido ressaltar que a Educação Física, em virtude da perspectiva cultural, deve realizar um movimento de reconhecimento e valorização do patrimônio dos grupos minoritários, de modo a incorporar nas suas ações saberes que validam tais grupos e que disponibilizam aos estudantes as ferramentas para compreenderem por que determinadas práticas corporais e formas de realizá-las são legitimadas, enquanto outras são marginalizadas. Nessas situações, além de incluírem o estudo das manifestações pertencentes aos grupos posicionados em desvantagem, os docentes devem estimular reflexões acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre seus participantes. Portanto, o professor deve estimular a participação dos alunos durante as situações didáticas, segundo Neira (2017):

O bom andamento dos trabalhos depende da participação, mas não de forma alienada, nem tampouco restrita às vivências corporais. O envolvimento nas atividades propostas ocorre de maneira diferenciada: é possível participar sugerindo, experimentando, discutindo, produzindo, planejando etc. Consequentemente, atribui-se à proposta um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo momento uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes. (NEIRA, 2017, p. 94)

Dando prosseguimento ao percurso didático, as últimas quatro aulas deram relevo à reelaboração de um jogo, a partir do jogo elencado pela turma como mais praticado na comunidade que os alunos pertenciam: o jogo de Queimada. De acordo com Venâncio (2014), a ligação entre os saberes das aulas de Educação Física contempla a necessidade de o professor/pesquisador incentivar a criatividade dos alunos e das alunas, por intermédio de desafios, com o objetivo de enfrentar aquilo que se conhece pouco, ou que se tem curiosidade para aprender mais.

Para favorecer esse processo, em diálogo com os estudantes, foram estabelecidas orientações para a realização deste percurso criativo:

Para dar início, separei os alunos em grupos, e dividi a aula em cinco momentos: o primeiro momento teve como foco elencar as principais características do jogo de queimada, com o objetivo de relembrar as principais regras e características do jogo que denominamos como tradicional. No segundo momento, os alunos discutiram com seus pares nos grupos ideias para a recriação de um novo jogo. No terceiro, momento os estudantes socializaram as ideias com a turma, e essas foram registradas em lousa pelo professor/pesquisador. No quarto momento, com todas as ideias expostas, os grupos as debateram e decidiram quais ideias poderiam compor o novo jogo e quais não seriam utilizadas. No quinto e último momento, o jogo foi definido e escrito em conjunto com todos os alunos. (DIÁRIO DE AULA 12)

Após o primeiro momento dessa situação didática na qual os estudantes elencaram as principais características que conheciam sobre o jogo de Queimada, a proposta foi discutir em seus grupos a recriação das novas regras. O fragmento do diário revela as dificuldades encontradas pelos alunos em relação ao trabalho coletivo, envolvimento e criatividade:

No segundo momento da aula, os alunos dialogaram em seus grupos, ideias para elaborar o novo jogo, neste momento perpasséi pelos grupos orientando e dando ideias para inspirar a criação do jogo. Tive de intervir algumas vezes, pois os alunos apresentaram dificuldade para aceitar a sugestão dos colegas, dois grupos tiveram dificuldade em pensar em novas ideias e solicitaram mais minha presença. Estimulei os alunos a pensarem criticamente em elementos culturais para a elaboração desta atividade, levando o repertório cultural que trazem. (DIÁRIO DE AULA 12)

O trecho acima revela as dificuldades que os estudantes tiveram no início do processo criativo, além de a maioria dos estudantes não acatarem com facilidade as sugestões dos colegas, impossibilitando um diálogo construtivo e não conectando as ideias. Do mesmo modo, os alunos e alunas tiveram dificuldades em verbalizar novas ideias, de modo a expor seu processo de criação. Nesse momento, o professor/pesquisador interveio, apresentando a importância de ouvir o colega para entender suas propostas e também incentivá-los a falar/expor ideias. O professor/pesquisador orientou a turma para que todas as novas ideias fossem anotadas e valorizadas, reforçando que nenhuma nova contribuição era inadequada. A partir deste momento, o diálogo ganhou força e os estudantes demonstraram menos inibição e respeito ao outro. Apesar das adversidades apresentadas, com o diálogo e mediação realizados e auxílio do professor/pesquisador, o resultado apresentado pelos

grupos foi muito satisfatório, avançando para o terceiro momento em que os estudantes verbalizaram suas ideias que foram registradas pelo professor/pesquisador na lousa. Segue registro do Diário de aula do professor/pesquisador com algumas ideias que os alunos expressaram:

Dentre as ideias registradas, surgiram: “O nosso jogo pode ter outras coisas, sei lá, algo diferente, como dança, música, seria bem legal”. Disse Kemili; “professor, podemos ter mais bolas, ou tentar implementar raquetes ou a rede de vôlei para mudar um pouco”, colocou Diego. (DIÁRIO DE AULA 12)

Avançando para o quarto momento, o professor/pesquisador mediu a situação didática e solicitou aos estudantes que escolhessem as ideias mais inspiradoras que faziam sentido para o grupo, para compor as regras e as características do novo jogo. Surgiram algumas ideias inspiradoras:

“O jogo pode continuar com dois times, fica mais fácil para pensarmos como fazer”, colocou Ricardo; “Acho que deve ter uma bola, para poder atingir os jogadores”, disse Yago; “E se algumas coisas do jogo ficarem parecidas, como se for queimado, vai pra algum lugar diferente”, colocou Pamela. (Trecho do DIÁRIO DE AULA 12)

Apesar da dinâmica dialógica construída entre o grupo, a seleção do jogo de Queimada para dar início ao jogo reconstruído pelo grupo não foi unanimidade:

[...] não gosto do jogo, pois quando somos queimados, temos que ir para a área do Vigia e quando tem muitos jogadores neste local, não consigo participar mais do jogo. (MÉRCIA, trecho do DIÁRIO DE CLASSE 12)

[...] não gosto de jogar queimada, pois tenho medo que acertem a bola no meu rosto, deveria ter outra coisa para fazer, quem não quiser jogar. (MARIA TERESA, trecho do DIÁRIO DE CLASSE 12)

Todavia, essas revelações poderiam mobilizar o grupo para propor uma prática de jogo mais inclusivo, valorizando as diferenças, as diversas necessidades e interesses. O professor, em tal situação, assume grande importância como mediador do processo, pois, segundo Neira (2017), a tematização das práticas corporais com base na sua ocorrência social e a problematização dos significados que lhe são atribuídos objetiva imergir os

estudantes nas águas da realidade, de modo a incentivá-los a pensar, mas também são necessárias outras medidas que desenvolvam posturas crítico-reflexivas.

A partir disto, estudantes ainda apresentaram dificuldades para concatenar as ideias, porém, chegaram a um consenso, conforme fragmento do Diário de aula:

A partir das falas dos estudantes, disponibilizei mais um tempo para que eles organizassem as ideias expostas, e pudessem reelaborar as sugestões, de modo a valorizar seu repertório cultural. Depois de um tempo para o diálogo dos grupos, registramos o jogo elaborado pelos alunos (5º momento), segue:

- O jogo será praticado por duas equipes,
- A equipe que conseguir o maior número de pontos, vence.
- Cada equipe deverá eleger três grupos: Os *snipers*, os “guardiões” e os “líderes de equipe”. Com as seguintes funções:

Snipers – jogadores com o objetivo de arremessar a bola para “queimar” o adversário. Quando a posse de bola é da outra equipe os *Snipers*, tornam-se alvos. Ficam posicionados dentro da quadra de jogo.

Guardiões – Ficam na “Área do Vigia” com o objetivo de lançar a bola para os jogadores (*Snipers*) de sua equipe, defender o alvo (baliza do Futebol/Handebol) quando os jogadores “Queimados” realizarem o chute/arremesso no alvo, e elaborar charadas / adivinhas para os jogadores “queimados” da outra equipe.

Líderes de Equipe – Os líderes têm como objetivo favorecer o bom convívio durante a execução do jogo, cooperando com a sua equipe e com a equipe adversária auxiliando e registrando os conflitos que surgem durante o jogo, e ao mesmo tempo, devem elaborar uma dança, estilo “Tik Tok” e apresentar para os alunos no final do jogo.

- Serão escolhidos 4 jogadores de cada equipe para serem líderes, que permanecerão com esse papel até terminar o jogo, e 3 jogadores de cada *Snipers* e guardiões poderão inverter seus papéis.
- A equipe marca 5 pontos ao “queimar” um jogador adversário,
- Para queimar o adversário a bola deve atingir do pescoço para baixo, exceto mãos e pés.
- O jogador quando queimado não sai da área do jogo, e tem direito de realizar um chute/arremesso para o alvo (será utilizada a marcação do pênalti do Futsal e a baliza do Handebol/Futsal) ou responder uma charada/adivinha sobre a história da escola ou da cidade. No caso de converter o chute/arremesso regista 1 ponto, no caso de acertar a charada, regista 3 pontos para a sua equipe. Ao finalizar, retorna para a área de jogo.
- Os guardiões têm como objetivo defender o alvo na cobrança do chute (poderão ficar até dois goleiros), e pesquisar perguntas para fazer para os jogadores adversários.
- O jogador “queimado”, após realizar o chute para o alvo ou responder à pergunta retorna para a área de jogo.
- Os líderes de equipe, ao final da partida, devem apresentar a dança Tik Tok para os demais participantes do jogo, a equipe que realizar a dança marca 50 pontos.

- O equipe que marcar mais pontos vence o jogo. (DIÁRIO DE AULA 12)

Após a elaboração das regras, o grupo de alunos e alunas realizaram a vivência do jogo e, após identificarem novas dificuldades, houve propostas de mudança para o jogo recriado a partir de adaptações:

Na quadra, fiz a leitura das regras com os alunos, e iniciamos a divisão dos times, começando pelos Líderes de Equipe; alguns alunos se prontificaram para realizar esse papel no jogo, depois foram escolhidos os guardiões e por fim, os *Snipers*. Orientei os alunos que ao jogar também refletissem sobre as regras do jogo e iriam sugerir novas mudanças ou adaptações. No decorrer do jogo, um aluno sugeriu que além da possibilidade de um chute/ou arremesso ao alvo (baliza do Handebol/Futebol), ou charada, o aluno “queimado” também tivesse a possibilidade de fazer um arremesso à cesta de Basquete, a ideia foi acatada pela maioria dos alunos. Os alunos tiveram dificuldade em pesquisar perguntas sobre a escola ou cidade XX, a sugestão foi criar uma caixinha de perguntas para a próxima aula, e renovar as perguntas conforme as partidas acontecessem. O jogo continuou sem mais sugestões ou demandas. (DIÁRIO DE AULA 12)

Em sala de aula, as novas mudanças de regras foram registradas, um aluno realizou um registro fotográfico da lousa e encarregou-se de compartilhar as regras do jogo criado com a turma no grupo de WhatsApp. A variação do jogo de Queimada foi batizada, após processo de votação, com o nome de: “Queima-Gamer”.

Embasada por todo esse contexto participativo, a última etapa foi vivenciar o jogo de modo a ensiná-lo para uma outra turma de alunos. Nesse caso, foi organizado, com a coordenação da escola, um momento com a turma de 7º ano para efetivar essa vivência.

[...] Ainda em sala de aula, com apenas os alunos do 8º ano “A” reunidos, retomamos as regras elaboradas na aula anterior, e organizei para apresentar e demonstrar o jogo para os estudantes do 7º ano “A”, separei os alunos em grupos e orientei que cada grupo realizasse um roteiro de falas para apresentar. [...] O primeiro grupo ficou encarregado de fazer uma breve explanação sobre o que é jogo e as diferenças entre jogos e esportes, o segundo grupo foi o responsável por falar sobre os jogos tradicionais, o terceiro grupo sobre o jogo de queimada dando relevo ao jogo escolhido pelos alunos do 8º ano, o quarto grupo explicou brevemente sobre as aulas realizadas na Unidade Didática até a elaboração do jogo. O quinto grupo explicou sobre a Lógica Interna do jogo, e o Sexto grupo ficou encarregado de tirar dúvidas e separar as equipes, sendo que

metade dos alunos do 8º ano jogaria e outra metade ficou com a responsabilidade da organização [...] (DIÁRIO DE AULA 13)

Apesar da necessidade de o professor/pesquisador precisar intervir em alguns momentos, os estudantes do 7º e 8º ano participaram de maneira envolvida da atividade:

[...] ao iniciar o jogo, os alunos do 7º ano gostaram das ideias, principalmente alguns estudantes que se entusiasmaram com a ideia da dança Tik Tok. Ao dar início ao jogo, dois alunos do 8º ano ficaram auxiliando os guardiões (um aluno cada equipe), contribuindo para a organização e pesquisa de charadas, outros quatro alunos do 8º ano ficaram auxiliando os Líderes de equipe (dois alunos cada equipe). [...] os alunos do 8º ano se envolveram na atividade, e assumiram o protagonismo de compartilhar a prática com os colegas do 7º ano, demonstraram-se preocupados com a execução do jogo, cumprimento das regras e com o bom andamento da prática. A maioria dos alunos do 7º ano praticaram a atividade com entusiasmo. (DIÁRIO DE AULA 13)

“Foi bom ter outra opção de atividade que gostamos de fazer e participar da aula”, disse uma aluna se referindo a dança. (fala da estudante do 7º ano, trecho retirado do DIÁRIO DE AULA 13)

Outro aluno colocou: “Ser queimado não foi tão ruim, pois podemos ainda ter a oportunidade de fazer pontos para a equipe”. (Trecho retirado do DIÁRIO DE AULA 13)

Alguns alunos do 7º ano verbalizaram que esperavam um jogo diferente, neste momento, expliquei a eles que esse jogo foi inspirado na prática do jogo de Queimada por fazer parte da cultura dos alunos do 8º ano. (DIÁRIO DE AULA 13)

Por fim, para identificar a percepção dos alunos e das alunas sobre a participação do processo, eles foram questionados sobre como avaliaram sua participação durante as aulas da unidade didática. Dos 23 estudantes que responderam ao questionário, 19 deles consideraram que sua participação foi satisfatória e 4 deles manifestaram que não foi satisfatória, ressaltando que: havia faltado muito nas aulas (1 aluno); não gostava de realizar atividade física (2 alunos); sentia muita vergonha em realizar as vivências (1 aluno).

Fiz todas as atividades que o professor nos passou, e aprendi sobre outros jogos. Foi muito legal também criar um jogo novo (Raquel, QUESTIONÁRIO 2)

Gostei de ter aprendido sobre jogos e a diferença dos esportes, não sabia (Maria, QUESTIONÁRIO 2)

As reflexões mobilizadas nessa categoria ressaltaram os processos de reflexão e novas construções tecidas pelos estudantes, fortalecendo a perspectiva em prol de uma Educação Física que valorize a diversidade de produção e de sentidos.

Tais indícios podem ajudar na proposição de novas perspectivas educativas, o que elucida que a incorporação dos saberes e conhecimentos vinculados aos jogos se materializa como uma maneira de empoderamento dos alunos e das alunas.

4.2 A esportivização da Educação Física e suas influências acerca do tema jogos

Podemos identificar que as relações de poder interferem nos processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de Educação Física e isso, por diversas vezes, expressa-se quando alguns temas da cultura corporal ganham mais visibilidade e relevo nas aulas do que outros. É possível, em nossa sociedade, estabelecer uma correlação entre o prestígio de algumas manifestações sobre outras, por exemplo, privilegiar os esportes nas aulas de Educação Física em detrimento do ensino dos jogos. A esportivização, é o “[...] ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir os códigos próprios desse fenômeno” (GONZÁLEZ, 2014, p. 263). Nesse sentido, a compreensão sobre as relações de poder se constituiu como um fator que buscou instigar a consciência crítica dos estudantes diante da diversidade de manifestações da cultura corporal.

Dessa forma, é preciso refletir sobre os mecanismos que garantam a hegemonia das práticas esportivas nas aulas de Educação Física, seja por meio da seleção de conteúdo ou pela imposição exercida pela estrutura física disponibilizada pelas escolas. A respeito da imposição exercida pelo espaço físico, no caso da escola

[...] acaba preocupando-se com a organização do espaço físico voltado aos padrões esportivos vigentes e adapta este espaço apenas com fins de competições esportivas. Assim, em escolas temos quadras, mas não salões de dança, por exemplo (BETTI, 1999, p. 29).

Em relação à caracterização do poder e suas interferências na organização curricular, Giroux (2001) coloca que o poder

[...] está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/ exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é o conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder (Giroux, 2001, p. 197)

Nesse sentido, para estreitar o diálogo com os estudantes sobre o tema, no início do trabalho da unidade didática constatamos a necessidade de mapear o conhecimento dos alunos sobre as definições de Jogos e Esportes. Percebemos que o grupo não diferenciava as duas manifestações corporais, sendo que, dos estudantes que responderam à seguinte pergunta do questionário: “Antes desse semestre você sabia diferenciar jogos e esportes? ”, 21 alunos relataram que não sabiam e apenas 2 alunos verbalizaram que sabiam. Seguem excertos de falas dos estudantes:

Não sabia, achava que tudo era a mesma coisa (Bruno, QUESTIONÁRIO 2)

Eu gosto muito de jogar, mas não sabia a diferença (Diego, QUESTIONÁRIO 2)

Não, mas aprendi, e jogos é muito divertido (Milton, QUESTIONÁRIO 2)

Não sabia essas coisas (Valéria, QUESTIONÁRIO 2)

Outro ponto mapeado foi a falta de oportunidades para acessar diferentes manifestações corporais durante o percurso que traçaram no Ensino Fundamental. Essa problemática ganha relevo com a fala dos estudantes ao serem questionados sobre as práticas corporais que tiveram acesso:

[...] alguns estudantes verbalizaram que nas aulas de Educação Física em anos anteriores apenas jogavam Futebol, e estavam cansados. Porém, há um paradoxo, no grupo, pois existem os alunos que solicitam fortemente a prática do Futebol em todas as aulas, e ficam frustrados por não serem atendidos. (DIÁRIO DE AULA 07)

É notória na fala do grupo de estudantes uma divergência, no sentido da realização de uma Educação Física esportivista, que reproduz aspectos de uma sociedade capitalista e que favorece os interesses de grupos majoritários, reproduzindo o esporte como um produto de consumo. Nesse caso, o esporte que se sobrepõe aos demais, em cenário nacional e conseqüentemente nas aulas de Educação Física, é o Futebol para homens. Assim, podemos considerar que o Futebol, quando ministrado na escola com os mesmos objetivos e reproduzindo relações iguais ao Futebol masculino de alto rendimento, torna-se um problema, pois é excludente, não permite o erro, é praticado por poucos que buscam a qualquer custo a vitória. Porém, é importante ressaltar que existem outras maneiras de trabalhar com o Futebol e, conseqüentemente, com o esporte, valorizando a participação dos estudantes de forma coletiva e respeitosa.

Podemos considerar, portanto, que a esportivização da Educação Física influenciou sim nesse processo de tematização acerca dos jogos, desde o ponto de vista de acesso a locais para a prática dos jogos, considerando a estrutura da escola, até a fala de alguns estudantes que reproduziram os discursos divulgados pelas mídias.

Portanto, é importante exercer uma escuta ativa, de modo a rejeitar a naturalização do viés esportivista, competitivista que promove a exclusão, selecionando os mais habilidosos em detrimento da participação de todos. Neira (2019), coloca que é desejável que as atividades de ensino promovam a exposição de muitas vozes divergentes, convidando a ver as coisas de outra maneira.

O descontentamento com as aulas de Educação Física, por parte de muitos alunos e alunas, pode se dar porque as práticas corporais como um todo sofrem certa “esportivização”, devido ao valor que nossa sociedade atribui ao esporte, podemos ilustrar essa afirmação por meio das falas dos estudantes ao serem questionados se têm preferência por jogos e esportes:

Jogos, pois gosto mais de me divertir sem competir e assim faço atividade física (Ailton, QUESTIONÁRIO 2)

Eu prefiro o jogo, pois é bem mais legal, sempre que eu ia jogar esportes terminava em briga (Valéria, QUESTIONÁRIO 2)

Gosto mais de jogos pois é para se distrair e como falam "é só um jogo" aí não tem como se decepcionar por ter perdido ao contrário do esporte. (Yago, QUESTIONÁRIO 2)

Conforme Giroux (1997), os Estudos Culturais, no que tange à educação, priorizam em suas ações o posicionamento crítico quanto às escolhas nas propostas curriculares e em seus desdobramentos no cotidiano educacional. Deste modo, os apontamentos explicitados pelos estudantes estabelecem relação com a construção deste posicionamento crítico, o que evidencia o contexto da educação como uma forma de ação em prol das “linguagens da crítica e da possibilidade”.

Além da importância de valorizar a linguagem e o pensamento crítico, conforme já mencionamos, outra reflexão acerca da ausência de conhecimento dos estudantes em diferenciar jogos e esportes pode ser analisado como reflexo da falta de oportunidades que tiveram em conhecer outras manifestações culturais durante o processo escolar. A esse respeito, destacamos, como exemplo, a organização do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), que estabelece que a partir do 7º ano do Ensino Fundamental até o final deste ciclo de ensino os estudantes não terão mais contato com o tema jogos.

Realizar essa denúncia ganha relevo, a partir das constatações resultantes deste trabalho de pesquisa, uma vez que os alunos e alunas não apresentaram sequer o conhecimento necessário na diferenciação de jogos e esportes. A ausência da temática jogos nesses níveis de ensino não irá favorecer este cenário, ao contrário, irá aumentar a distância entre este conhecimento e os estudantes.

Avançando na unidade didática e com o objetivo de compreender a percepção dos alunos sobre a temática em relação ao processo de esportivização, foi perguntado ao grupo: “Você tem preferência por jogos ou esportes? Por quê?”

Obtivemos 13 alunos que manifestaram preferência pelos jogos, 10 alunos disseram preferir o tema esportes, outros 2 alunos indicaram que gostavam dos dois e, por fim, 2 alunos indicaram que não gostavam/praticavam nem esportes e nem jogos.

Dentre aqueles que relataram que preferiam jogos, os motivos, que poderiam envolver mais de um aspecto, apresentados foram: diversão (7); não gostam de competir (4); para realizar atividade física (2); entretenimento (2); ausência de regras definidas (2); por ser mais fácil (1); por poder jogar em qualquer lugar (1); para aprender (1); por não ter brigas (1); por ser legal (1); para não decepcionar (1).

Já entre os alunos que manifestaram a preferência pelos esportes, as motivações para tal, foram: gosta de Futebol (3); sonha em ser jogador de Futebol (2); gosta de MMA²⁴ (2); adrenalina (2); gosta de competir (1); gosta de ganhar (1); exemplo do pai (1); jogos não são atividades físicas (1); para praticar atividade física (1); gosta de basquete (1).

Nessa análise, chama-nos atenção os vários aspectos trazidos por indicações únicas e que parecem revelar particularidades dos jogos que se opõem ao que costuma acontecer nas práticas esportivas, como: por ser mais fácil; por poder jogar em qualquer lugar; para aprender; por não ter brigas; por ser legal; para não decepcionar. Como o esporte envolve modalidades esportivas formalizadas e que solicitam um certo modo de jogar, sobretudo, no caso do Brasil, do Futebol para homens, alimenta uma representação social e que é levada para a escola e para as aulas de Educação Física que os reproduzem. O confronto dos resultados trazidos pelos alunos que preferem esporte evidencia a materialização desta representatividade quando são apresentados os termos adrenalina, competição e vencer. Curiosamente, ponderando as respostas, a classificação dos jogos como uma prática de segunda categoria, em relação ao esporte, aparece nas respostas quando não são reconhecidos como atividade física. Assim, como propõe Neira (2019), compartilhamos da perspectiva de que a Educação Física cultural potencializa o contato com diversos saberes, não apenas com os hegemônicos e legitimados.

Após a realização de vivências com vários jogos, aos estudantes foi perguntado: “Agora com o término das aulas sobre o conteúdo jogos, você aprendeu ou não sobre o conteúdo jogos? Se sim, o que? Se não, por quê?”, obtivemos as seguintes respostas:

24 MMA é a sigla para Mixed Martial Arts, em português, “Artes Marciais Mistas”. MMA são artes marciais que incluem golpes de luta em pé e técnicas de lutas variadas.

Gostei de ter aprendido sobre os jogos, e que devemos nos importar com os jogos que fazemos onde moramos (Ailton, QUESTIONÁRIO 2)

Então, aprendi o que é jogo e esporte, e vários jogos de outras culturas, foi bem legal (Diego, QUESTIONÁRIO 2)

Sim, aprendi sobre os jogos africanos e indígenas e os jogos que fazemos aqui. (Michel, QUESTIONÁRIO 2)

Gostei de ter estudado sobre os outros países e como eles vivem foi o que mais gostei de aprender (Milton, QUESTIONÁRIO 2)

Aprendi sobre jogos e que nós podemos criar novos jogos para brincar com os amigos (Saulo, QUESTIONÁRIO 2)

Com base nas respostas dos alunos e alunas podemos notar um processo de resignificação em relação à temática jogos, isso se deu a partir das situações didáticas e das vivências das práticas corporais. Segundo Neira (2017):

[...] Resignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. [...] O currículo cultural da Educação Física se inspira nessa dinâmica, valorizando-a no decorrer das aulas através da experimentação dos diversos formatos das práticas corporais conhecidas, bem como oferece condições para os estudantes realizarem as alterações possíveis, a fim de que possam vivenciar diferentes papéis sociais e elaborar seus próprios produtos culturais. (NEIRA, 2017, p. 92).

Portanto, podemos constatar que as vivências desta unidade didática favoreceram o entendimento dos alunos no tocante às manifestações culturais da Educação Física. Em relação à turma pesquisada, foi observado que as diferenças que guardavam relações com os marcadores sociais, identificados durante o processo, favoreceram o diálogo com a conexão de novas ideias correspondentes à Educação Física pautada na diversidade. No caminho em direção à construção de um processo educativo rumo à diversidade cultural é fundamental defender a escola como uma instituição promotora de saberes diversos produzidos pelas mais distintas culturas humanas, mobilizando as pessoas para desconstruir os discursos hegemônicos produzidos e reproduzidos pela sociedade. Assim como aponta Giroux (2001), as escolas são: “[...]”

instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional” (p.86).

4.3 Os marcadores sociais e os enfrentamentos no ensino da temática jogos nas aulas de Educação Física

Nessa categoria, os aspectos de destaque estão nas perspectivas e reflexões sobre os marcadores sociais e os enfrentamentos nas aulas de Educação Física pautadas pelo ensino dos jogos sob a perspectiva dos Estudos Culturais.

Os marcadores sociais estiveram em evidência em diversos momentos durante o processo didático, sendo revelados por conflitos entre os alunos e alunas da turma de 8º ano. Situações que guardaram relações com os marcadores sociais de gênero, raça, etnia, orientação sexual. Segundo Neira (2017):

Na condição de artefato cultural, qualquer brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica veicula ideologias que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o preconceito e a injustiça social quanto reconhecerem e valorizarem as diferenças. Cabe ao professor e aos alunos analisarem os signos do poder presentes nas práticas corporais, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são valorizadas ou menosprezadas. (NEIRA, 2017, p. 95).

Assim, os docentes assumem relevante papel como mediadores do processo junto ao grupo de alunos e alunas, não no sentido vertical de imposição de regras e condutas, mas mapeando as identidades valorizadas e desprezadas e orientando as reflexões em torno dos questionamentos acerca dos marcadores sociais e seus enfrentamentos. De acordo com Neira (2019), além de refletir sobre os saberes que tradicionalmente foram negados, a Educação Física cultural traz para o debate a diversidade de significados atribuídos às práticas corporais e quem delas participa. Neira (2016), sobre a figura do professor, coloca que:

Os Estudos Culturais inspiram os professores de Educação Física a borrarem as fronteiras entre cultura popular e a acadêmica, ou ainda, entre cultura de elite e cultura de massa, buscando abalar a concepção que a produção do conhecimento pertence ao curso natural da história e sinalizar que os saberes provindos das

comunidades escolares também devem ser legitimados. (Neira, 2016, p. 86)

Para Neira (2017), as teorias pós-críticas realizam a denúncia de que as práticas corporais como linguagem da cultura são carregadas de relações de poder que se assentam no gênero, na religião, na etnia e em vários outros marcadores sociais. Para dar relevo a essa afirmação, dois excertos do diário de aula do professor são reveladores do marcador social gênero nas aulas:

[...] dando continuidade, perguntei o que acharam do jogo, uma aluna disse: Foi legal, mas eu não consegui pegar a bandeira nenhuma vez, só os meninos querem atacar e tive que ficar na defesa” [...]. (DIÁRIO DE AULA 06)

[...] Outra aluna colocou: “No meu time ninguém me ajudou quando fui congelada, os meninos não ajudam” [...]. (DIÁRIO DE AULA 06)

As falas das alunas expressam questões que remetem ao marcador social de gênero, indicando que os meninos ocupam um poder de destaque e privilégios durante a realização do jogo, além da valorização dos mais habilidosos. Segundo Neira (2019), é importante considerar que:

As representações elaboradas a respeito de grupos minoritários e suas manifestações culturais precisam ser examinadas, pois qualquer reprodução discursiva que desqualifique algo ou alguém contribui apenas para afirmar determinados grupos e negar outros, levantando muros entre pessoas. (NEIRA, 2019, p. 84)

Neira (2017) salienta que contrariar a tradição do ensino de Educação Física é problematizar os marcadores sociais. Isso significa que os professores não podem mais camuflar ou contornar os enfrentamentos acerca dos gêneros, por exemplo, mas problematizá-los e tratá-los pedagogicamente com vista a trazer outros modos de ver o que tem sido naturalizado nas aulas.

Segundo Nunes (2018), ao invés de camuflar as diferenças para que não sejam vistas, o currículo cultural notoriamente promove o confronto, o enfrentamento e, desta forma, abre espaço para que os alunos e alunas externem e analisem os sentimentos e percepções pessoais que explodem nos momentos de divergência. Para Neira (2019):

A pedagogia cultural desatualiza o presente e coleta o vulgar e trivial para examiná-los de outros ângulos, questionando tudo o que é dito,

a fim de ultrapassar visões estereotipadas. Inspirar-se nas teorias pós críticas requer entender que as práticas corporais foram produzidas em um dado contexto sócio-histórico, com determinadas intenções ressignificando-se com o passar do tempo pelas micro-relações travadas no seio da macroestrutura social. (NEIRA, 2019, p. 92)

Nesse cenário, também constatamos questões relacionadas ao racismo e à orientação sexual durante a realização das atividades.

[...] Neguinho, volta aqui aonde te peguei [...]. (DIÁRIO DE AULA 06)

[...] Esse bichinha sempre faz isso [...]. (DIÁRIO DE AULA 08)

[...] ao seu final, os alunos cansados, relataram que gostaram do jogo. Uma aluna disse: “quando a corrente ficou maior, foi muito difícil, foi preciso parar e combinar qual aluno seria o alvo, e que todos corressem para o mesmo lado”. Outro aluno, colocou: “Só tinha menina e “viadinho” na corrente quando eu fui, por isso não peguei ninguém”. Neste momento, parei a aula, e conversei com a turma, a respeito da fala do estudante, ao final, chamei-o para orientá-lo e propor uma reflexão a respeito de sua conduta, de modo a favorecer uma autoanálise e a ressignificação sobre o assunto [...] (DIÁRIO DE AULA 6)

O enfrentamento dessas situações, por intermédio do diálogo, é fundamental para contribuir com reflexões e favorecer o aprendizado dos estudantes. O silêncio do professor, nessas situações, reforça o seu posicionamento diante de tais condutas e contribui com o fortalecimento de ações preconceituosas contra grupos minoritários, produzidas e reproduzidas em nossa sociedade.

Particularmente sobre a manifestação do aluno ao dizer que, no final da brincadeira, só tinha “menina e viadinho” a mediação do professor, no sentido de parar a aula para refletir sobre as atitudes dos alunos nas duas situações (que apresentavam relações com o sexismo e orientação sexual/homofobia), com toda a turma e, posteriormente, uma conversa em particular com os alunos envolvidos para evitar quaisquer tipos de exposição ou constrangimentos foram fundamentais para que a leitura realizada pelos estudantes em questão pudessem ser mobilizadas, desta forma, todos os alunos que dividiram essa situação didática também compartilharam da mesma

vivência e, considerando esse testemunho, participaram de uma mediação que favoreceu a ressignificação para o convívio e respeito às diferenças.

Observamos ainda manifestações que guardavam relação com etnia:

Iniciei a aula mapeando quais os conhecimentos que os alunos e alunas possuíam sobre a temática. Percebi, diante das falas dos estudantes, que a imagem criada para os povos indígenas, são imagens estereotipadas, de pessoas que vivem em ocas, isoladas do mundo, em uma vida precária e de sofrimento. Exemplos de falas expressadas pelos alunos: “Professor, os Índios vivem pelados e caçam para poder comer?”, “deve ser muito chato ser Índio, não deve ter nada pra fazer”, “Os índios não conhecem as cidades, não devem saber muita coisa” “Professor, na terra dos índios tem leis?” (DIÁRIO DE AULA 10)

Identificamos a revelação de uma visão deturpada dos estudantes, possivelmente por não terem tido oportunidade de acesso às informações sobre as culturas dos povos indígenas. Diante deste cenário, Neira (2019) defende

Todos os grupos presentes nas instituições escolares precisam se unir na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Uma pedagogia que ajuda a entender a produção das diferenças e apreciar os princípios da igualdade não constrói consensos, pois prefere a noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador. (Neira, 2019, p. 86)

A perspectiva cultural da Educação Física entende as práticas corporais como artefatos da cultura e questiona os marcadores sociais nelas presentes, buscando reconhecer os seus sujeitos e promover o diálogo com as diferenças. Neste sentido, Neira (2019) coloca que:

Uma vez registradas, as formas pejorativas de ver as práticas corporais e os grupos que as cultivam enfrentadas e construídas com situações didáticas específicas. Afinal, se a intenção é varrer o preconceito e a discriminação da escola e da sociedade, é crucial que todas as pessoas entendam como os discursos que diminuem, maltratam, humilham, menosprezam e desqualificam são elaborados e disseminados. (NEIRA, 2019, p. 85)

Com a identificação dessas situações, o professor/pesquisador durante as situações didáticas estreitou, por diversos momentos, diálogos com os estudantes com o objetivo de fomentar a reflexão em torno desses discursos de forma crítica, rejeitando a naturalização desses eventos.

Desta maneira, o diálogo, a valorização das identidades e a atenção à diversidade estruturam a dinâmica pedagógica de ampliação das possibilidades de ensino para as aulas de Educação Física. No caso das situações didáticas realizadas nesse estudo, esse trajeto foi construído por meio do mapeamento; leitura e problematização; vivência; ressignificação e aprofundamento; e ampliação. No compartilhamento de experiências, o professor/pesquisador assumiu uma postura de aprendiz e mediador dos processos educativos, indo além de um “transmissor de configurações existentes de conhecimento”, conforme pontuou Giroux (2001). Segundo Neira (2019):

[...] Logo, a problematização dos marcadores sociais presentes nos jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas fornecem elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo que as cerca [...] (NEIRA, 2019, p. 85)

As colocações apresentadas aqui promoveram um espaço de diálogo a partir de referenciais teóricos, com o intuito de elencar elementos que pudessem favorecer novas práticas e olhares perante situações que guardam relações com os marcadores sociais durante o percurso do ensino dos jogos nas aulas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, faremos uma retomada dos objetivos da pesquisa e das reflexões construídas com a expectativa de realizar um exercício de síntese e, assim, estabelecer um processo de olhar para a totalidade da pesquisa.

Inicialmente, cabe ressaltar que o objetivo geral desta pesquisa estava voltado para analisar um processo de tematização dos Jogos junto aos anos finais do ensino fundamental sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Os objetivos específicos tinham como foco analisar o que os estudantes manifestavam ao participarem de uma experiência de ensino assentada nos Jogos e identificar as possibilidades e os limites de um processo de ensino sobre Jogos nas aulas de Educação Física.

A inspiração teórica do trabalho esteve alinhada aos Estudos Culturais (NEIRA, 2019) e ao Multiculturalismo Crítico (MCLAREN, 2000) no exercício de construção de uma perspectiva da diversidade na experiência de ensino realizada. Essa inspiração nos forneceu subsídios para favorecer a compreensão do fenômeno do ensino dos jogos, contribuindo com a reflexão sobre os processos didáticos desse conhecimento nas aulas de Educação Física.

O presente trabalho foi pautado pela pesquisa de caráter Qualitativa e os pressupostos da pesquisa-participante nos permitiram realizar uma intervenção junto ao grupo de alunos do 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, no qual o professor/pesquisador e os alunos da turma trabalhassem juntos, com o propósito de tematizar jogos nas aulas de Educação Física e oportunizassem a esse grupo de alunos vivências que eles não teriam mais contato até o final da Educação Básica, considerando o prescrito no currículo do estado em que o estudo foi desenvolvido.

A análise e discussão dos dados nos possibilitou que fossem construídas três categorias: a) os rompimentos e ressignificações dos alunos após um processo didático sobre o tema jogos; b) a esportivização da Educação Física e suas influências acerca do tema jogos; c) os marcadores

sociais e os enfrentamentos no ensino da temática jogos nas aulas de Educação Física.

Com relação aos rompimentos e ressignificações dos alunos após o processo didático sobre o tema jogos, foram evidenciadas questões como: a percepção dos participantes da pesquisa sobre os temas apresentados; a identificação do tema jogos a partir de características próprias, especialmente ao ser comparado com outros elementos da cultura corporal (principalmente os esportes); encaminhamento para uma mudança no olhar sobre a temática jogos, promovendo uma ressignificação das atividades abordadas e os aprendizados a elas articulados; superação de pré-conceitos e estereótipos relacionados a outras culturas; enfrentamentos em relação às problemáticas sociais (gênero, raça, orientação sexual); reflexões sobre a importância da continuidade do trabalho sobre jogos ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Outra questão relevante que apareceu nos relatos dos estudantes correspondeu aos conteúdos abordados, na unidade didática desenvolvida, que guardaram relações com as suas experiências anteriores, nas aulas de Educação Física, foi a identificação da predominância esportiva vinculada com a precarização da organização curricular das aulas.

Na segunda categoria, a esportivização da Educação Física e suas influências acerca do tema jogos, foram destacadas as questões relativas à hierarquização de uma prática corporal em relação à outra (ou às outras). O tema esporte, recorrentemente abordado na trajetória escolar, principalmente ao considerar este ciclo de ensino (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), foi colocado em relevo junto ao grupo de estudantes para mobilizar reflexões acerca dos interesses capitalistas e das influências midiáticas nesse processo. O exemplo mais atual que podemos ressaltar, em tom de denúncia, é o ingresso do Skate nos jogos Olímpicos de Tóquio 2020/2021. O Skate, como prática corporal, faz parte de um universo repleto de significados e sentidos que prezam pela não competitividade, pela não padronização das regras, por comportamentos espontâneos e despojados. A esportivização e o processo de espetacularização, com sua entrada nas olimpíadas, é um fenômeno que ocorre acompanhado pelo alinhamento de regras e costumes para o enquadramento da prática como esporte, o que impacta diretamente em suas características, origens e tradições culturais.

Na terceira categoria, os marcadores sociais e os enfrentamentos no ensino da temática jogos nas aulas de Educação Física, testemunhamos situações que guardavam relações com os marcadores sociais, destacando as diferenças como inferioridade e discriminando grupos minoritários, reforçando o papel do professor como mediador desse processo junto aos estudantes. Os docentes devem selecionar o tema de estudo, organizar as atividades de ensino e conduzir o processo com os estudantes; estes, com seu repertório, significações e posicionamentos pessoais e coletivos, reconstruem os conhecimentos veiculados, conferindo-lhes novos significados. Nesse sentido, a postura do professor, no enfrentamento dos marcadores sociais, é demarcada pelas suas ações e pelas suas omissões, portanto, é responsabilidade docente promover uma pedagogia que ajude a entender a produção das diferenças e defender os princípios da equidade. Avançando com tais análises, constatamos, por parte dos estudantes, que a falta de oportunidades anteriores de acesso às diferentes culturas, favoreceu a manifestação de falas que reproduziam preconceitos em relação aos marcadores sociais, especialmente às relacionadas à etnia.

Apesar da riqueza de possibilidades oportunizadas por esta experiência de ensino, os desafios também fizeram parte do percurso. Entre estes, destacamos a questão do aparente desagrado de parte dos estudantes com as aulas de Educação Física, seja por motivos de desinteresse, questões advindas do processo de esportivização, busca pela execução perfeita do movimento, alto rendimento, exclusão, vergonha ou relacionados a alguma dificuldade vinda de suas experiências anteriores.

Outro fator desafiador foram as dificuldades no processo de desenvolvimento das situações didáticas com jogos nas aulas de Educação Física na escola sob uma perspectiva alinhada às teorias críticas e pós-críticas da educação, isso porque as instituições escolares, ainda nos dias atuais, são pautadas por procedimentos tradicionais (linear, sequencial, determinista), ao contrário de uma concepção aberta na qual se tece, ininterruptamente, uma rede de significados a partir da ação e interação entre os participantes. Não se trata de culpabilizar a situação educacional encontrada nas instituições escolares, mas é necessário salientar que os processos educativos que dão relevo às questões de identidade associadas a elementos

constitutivos de gênero, classe, etnia ainda estão distantes da escola, havendo uma centralidade de uma monocultura que se solidifica como exclusiva e que define as significações das relações humanas.

Nos relatos selecionados e analisados, percebemos que os estudantes projetaram seu desejo pela continuidade do trabalho com a temática jogos durante o percurso dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, portanto valorizaram o tema até o final de sua formação na educação básica. Nesse sentido, é válido reforçar a denúncia em relação ao atual currículo e às políticas públicas da educação dos dias atuais que parecem não valorizar adequadamente os jogos, especialmente considerando o trabalho realizado nessa pesquisa, evidenciando o enriquecimento das experiências dos alunos vivenciadas no processo de reflexão sobre as diferenças, de modo a contribuir, dentro dos muros da escola, com a luta contra qualquer forma de desigualdade, preconceito e exclusão.

Considerando todos esses aspectos, ponderamos que os resultados dos procedimentos adotados se mostraram favoráveis à efetivação de um processo de aprendizagem da temática jogos nas aulas de Educação Física na escola. Porém, ainda assim, existem questões desafiadoras com relação a alguns aspectos dessa experiência particular de ensino, como por exemplo, os processos avaliativos, questão emaranhada nos processos educativos e com potencial para inspirar novas investigações embasadas pela perspectiva cultural da Educação Física.

Entremeio a todas as oportunidades vivenciadas no transcurso do mestrado em Docência para a Educação Básica, posso²⁵ dizer que, desde as disciplinas cursadas no programa de pós-graduação até a realização das atividades complementares, orientações particulares sobre o trabalho de pesquisa, a realização concreta do estudo, todas as etapas foram de essencial importância para o meu aperfeiçoamento profissional e pessoal, com novos horizontes para uma atuação inquieta e curiosa nas escolas de educação básica onde trabalho, já que foram tantos novos saberes aprendidos.

A possibilidade da realização desse estudo proporcionou um grande

²⁵ Abro uma possibilidade final de dizer, sob o meu ponto de vista, o que foi a experiência vivida. Daí a justificativa para usar a primeira pessoa do singular no texto.

amadurecimento profissional e pessoal. Pessoalmente, consegui perceber as pessoas, suas identidades e individualidades, o que as deixava felizes e tristes e como se relacionavam com os demais. Construir um percurso junto com os estudantes me proporcionou uma sinergia contagiante numa luta coletiva em prol de uma educação justa e com equidade. Posicionar-me contra as desigualdades foi a inspiração necessária que me abasteceu todos os dias desta caminhada, para combater, como disse Neira (2019), os muros levantados entre as pessoas, por meio da reprodução de discursos que desqualificam alguém, ou algum grupo. Isso me fez evoluir como filho, amigo, colega de trabalho, namorado e, indiscutivelmente, como professor.

Os esforços voltados para cumprir as exigências estabelecidas para a obtenção do grau de mestre, sem dúvidas, valeram a pena, e se revelam como pequenos tijolos de um grande prédio construído passo-a-passo, minuciosamente. Projetos desenhados, páginas e páginas lidas, trabalhos apresentados, participação em eventos e congressos, concomitantemente com os compromissos profissionais em duas escolas, fizeram-me valorizar ainda mais essa caminha percorrida

É importante ressaltar o período pandêmico que se instalou no início do ano de 2020, ano do meu ingresso no curso de pós-graduação. Um triste período para a humanidade... Diante de medos e incertezas que assolaram todos nós, mostrando ainda mais nossa singularidade, considero que o processo acadêmico que percorri me fortaleceu profissional e pessoalmente para enfrentar os desafios que estávamos passando. E, nesta trajetória, destaco o esforço e mérito de todos os professores do curso, especialmente a orientadora desta pesquisa, a professora doutora Lílian Aparecida Ferreira.

Acredito que uma contribuição do meu estudo seja o incentivo à produção de novas investigações embasadas na perspectiva cultura da Educação Física, pois se trata de um amplo e rico campo de pesquisa.

Finalizo esta etapa, satisfeito com os resultados alcançados e com a caminhada percorrida tanto para minha vida pessoal quanto profissional. Levo comigo a certeza de que, apesar das limitações desta pesquisa, deixei uma contribuição para a elaboração e continuidade de novas investigações relacionadas a esta temática.

REFERÊNCIAS

- ALVESSON, M.; DEETZ, S. **Teoria crítica e abordagens pós-modernas para estudos organizacionais**. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (Org.). Handbook de estudos organizacionais: Reflexões e Novas Direções. vol. 1. São Paulo: Atlas, 1998, p. 227-266.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BARTELMEBS, R. C; THUM, C. **Metodologia de Pesquisa em Educação**: pressupostos e experimentações. Rio Grande: Editora da FURG, 2012.
- BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.
- BORDAS, M. A. **Manual da criança Caiçara**. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- BRACHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.
- BRACHT, V. **Sociologia Crítica do esporte**: uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996, (248): 833-41.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUYTENDIJK, F. J. J. **El juego y su significado**: el juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales. Revista de Occidente, 1977
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: A máscara e a vertigem. Petrópolis. Editora Vozes 2017
- CARNEIRO, M. A. B.; DODGE, J. J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos/Editora Boa Companhia, 2007.
- CASTELANI FILHO, L. **Pelos meandros da educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 1993

COSTA, M. V; SILVEIRA, R. H.; S, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, mai/jun/jul/ago, 2003, p.36-61.

CUNHA, L. B. **A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil:** princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980). 2017. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola e a formação do cidadão.** 2001. 169f. Tese (Livre Docência em Educação Física) Departamento de Educação Física, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2001.

_____. **Educação Física escolar:** o conteúdo e suas dimensões. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. (Org.). Pedagogia cidadã: cadernos de formação – Educação Física. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007, p. 59-70.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 6a. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade.** Porto: Porto Editora. 1997.

ELKONIN, D. B. **Psicologia dos jogos.** Tradução de Álvaro Cabral.1998

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

FARIA, E. L. Conteúdos da Educação Física Escolar: reflexões sobre educação física e cultura. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 12, p. 124-142,2004. Disponível em: <http://www.revistamineiraefi.ufv.br/artigos/471-conteudos-da-educacao-fisica-escolar-reflexoes-sobre-educacao-fisica-e-cultural>

FERREIRA, A. B. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCHI, S. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar. **Revista Motrivivência**, nº 40, p.168-177, jun.2013.

GADOTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para todos.** Rio de Janeiro. Graal, 1992.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante:** Propostas e projetos. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação.** In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 85-103

GASTALDO, E. *Arquibancada Cotidiana: jogos, sociabilidade e interação* **Revista Mídia, esporte e cultura.** Vol.23, Nº 01, 1º sem. 2016

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Antropologia Social. Editora Zahar. 1973.

GOMES, R. **A Análise de dados em pesquisa Qualitativa.** IN: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo;** IN: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48p.

GONZÁLEZ, F. J. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

GROSSBERG, L. et. al. **Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.* 3.ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2001.

GUERRA, D. *Corpo: som e movimento.* **Revista África e Africanidades,** Ano I – nº. 4, ISSN 1983-2354, Fev. 2009.

GUERIERO, D. J.; ARAÚJO, P. F. A. *Educação física escolar ou esportivização escolar?* **Revista Digital - Buenos Aires,** Ano 10 - Nº 78 – nov, 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd78/esportiv.htm>

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo.* **Revista Educação e realidade,** v. 22, n.2, p. 15-46, jul./ dez. 1997

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 2007.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudança.** Ijuí: Ed. da Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. **Didática da Educação Física.** Ijuí: Editora Unijuí, 2003

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDINA, J. P. **A educação física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física.** 4a. ed. Campinas: Papirus, 1985.

MURCIA, A. M. et al. **Aprendizagem através do jogo.** Porto alegre: Artmed, 2008.

NEIRA, M. G. *Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física.* **Revista Interface,** Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, dez/2010.

_____. **Educação Física Cultural: Carta de Navegação; Arquivos em movimento**, v.12, n.2, p.82-103, Jul/Dez 2016.

_____. **Educação Física Cultural: Inspiração e prática pedagógica**. 2ª ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

_____. **Educação Física: Coleção: a reflexão e a prática no ensino**, v. 8. São Paulo: Blucher, 2011.

_____. **O Currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011a. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011a.

_____. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. vol. 8, nº 2, 2009.

NEIRA, M. G; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F. (Orgs.) **Educação Física e Culturas: Ensaio sobre a Prática**. São Paulo: FEUSP, 2002.

NEIRA, M. G; FERRARI, L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; GRAMMORELLI, L. C. **Embates em torno do conceito de Cultura Corporal: Gênese e transformações**. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, Vitória, ES. 2015.

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ORTIZ, J.P. **Aprendizagem Através do Jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educacion fisica moderna**. Andalucia, Unisport Andalucia, 1987.

_____. **Juegos, Deporte y Sociedad: Léxico de Praxiologia motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PAULA, A. P. **Teoria crítica nas organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Mínimo: Educação Física**. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista (Versão 1)**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, J. V. P; SAMPAIO T. M. V. O jogo como conteúdo da Educação Física e suas possibilidades coeducativas. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 87-100, set./dez. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

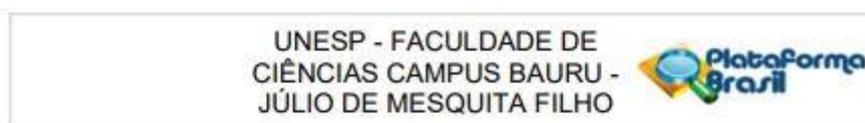
VELOZO, E. L. **Cultura de movimento e identidade**: a Educação Física na contemporaneidade. 2009. 157f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a Educação Física em um processo educacional-escolar**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

Anexo 1: Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UNESP/Bauru



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O ENSINO DO CONTEÚDO JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR JUNTO AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E ALUNOS

Pesquisador: Lilian Aparecida Ferreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37333820.4.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.101.418

Apresentação do Projeto:

A apresentação do Projeto de pesquisa com emenda justificada corresponde aos princípios éticos científicos em pesquisa qualitativa no subcampo Educação Física Escolar e o conteúdo de ensino e aprendizagem Jogos. Trata-se de pesquisa já defendida em mestrado profissional sob orientação da pesquisadora responsável.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme palavras na íntegra dos pesquisadores o *objetivo geral deste estudo é analisar as perspectivas de professores e estudantes sobre o ensino dos jogos na Educação Física escolar nos anos finais do Ensino Fundamental.

Enquanto objetivos específicos, podemos indicar:

Identificar o que os professores e estudantes pensam sobre jogos nas aulas de Educação Física na escola;

Verificar o desenvolvimento deste conteúdo nas aulas dos professores de Educação Física;

Analisar as implicações de um processo de ensino sobre o conteúdo jogos para a aprendizagem dos estudantes;

Construir um produto educacional com jogos para serem desenvolvidos com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.*

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrão Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.101.418

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalio que estão de acordo com as Resoluções e exigências em vigor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante em Educação Física Escolar, buscando-se evidências no que diz respeito as percepções professorais e estudantis sobre o ensino e a aprendizagem do conteúdo "Jogos" para estudantes do ensino fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considero que os Termos estão devidamente apresentados em conformidade com as Resoluções em vigor e, especialmente, no trato às questões éticas e científicas em pesquisa educacional qualitativa.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se favoravelmente.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_1838849_E1.pdf	06/10/2021 17:38:06		Aceito
Outros	JustificativaEmenda.pdf	06/10/2021 17:36:53	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Outros	Aprovacao_ComitedeEtica_ProjetodoJe an.pdf	06/10/2021 17:21:36	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Outros	AutorizaEscola_30_09_2021.pdf	06/10/2021 17:20:08	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TERMO_Assentimento.pdf	06/10/2021 17:19:35	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.101.418

Ausência	TERMO_Assentimento.pdf	06/10/2021 17:19:35	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_JEAN_Emenda1_2021.pdf	06/10/2021 17:19:02	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimento.pdf	24/08/2020 20:07:34	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_FINAL.pdf	24/08/2020 20:06:55	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 11 de Novembro de 2021

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrão Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepsqtsa.fc@unesp.br

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis pelos alunos

Olá, estamos convidando o/a menor sob sua responsabilidade para participar do trabalho intitulado O ENSINO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR JUNTO AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E OS ALUNOS. O objetivo deste estudo é analisar as perspectivas de professores de Educação Física e de alunos sobre o ensino dos jogos nos anos finais do Ensino Fundamental.

A participação de seu/sua filho/a poderá trazer benefícios para que outros professores de Educação Física entendam melhor o conteúdo jogos para desenvolvê-lo nas aulas junto aos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, ele/ela também poderá conhecer e aprender novos jogos e suas origens.

As aulas de Educação Física serão desenvolvidas e acompanhadas pelo professor de Educação Física, que também é o pesquisador responsável por este estudo. Caso você aceite, seu/sua filho/a responderá a um questionário (com perguntas sobre o que se lembra sobre os jogos que já fez nas aulas de Educação Física e o que achava deles), participar de uma entrevista (com questões para falar sobre como foi a experiência de ensino vivida nas aulas de Educação Física com o ensino de jogos em 2022). O professor/pesquisador também fará anotações das aulas de Educação Física, registrando as interações entre os alunos da turma, manifestações e aprendizagens no decorrer do desenvolvimento dos jogos.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Poderá também haver certo desconforto para responder o questionário e as perguntas da entrevista. Em caso destas ocorrências o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

As aulas de Educação Física ocorrerão normalmente. Por isso, mesmo que seu/sua filho/a não queira participar da pesquisa ou venha a desistir, isso é um direito dele/a. Ele/ela não será, em nada, prejudicado/a nas aulas por isso.

Caso você não entenda, não goste de qualquer situação durante a pesquisa ou tenha alguma dúvida, você pode procurar o professor/pesquisador Jean Fabiano Marcato Lamana pessoalmente na sua escola ou pelo telefone xxxxxxxxxx ou a professora Lílian Aparecida Ferreira, coordenadora da pesquisa, pelo telefone xxxxxxxxxx. Poderá também, caso deseje, entrar em contato com o coordenador do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru por meio das informações que constam no final deste termo.

Não vamos falar seu nome/identificação e nem o do/a seu/sua filho/a em nenhum lugar, nem repassaremos tais informações a qualquer outra pessoa. O que ele/ela fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo professor/pesquisador.

Os direitos do/a seu/sua filho/a como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do CNS, elas falam sobre o respeito ao ser humano.

Eu _____
autorizo meu/minha filho/a participar do trabalho.

Assinatura do responsável pelo/a menor

Nome da coordenadora da pesquisa: Lílian Aparecida Ferreira
Professora do Departamento de Educação Física da UNESP/Bauru
Fone: (14) 99701-3739
E-mail: lilian.ferreira@unesp.br

Nome do mestrando: Jean Fabiano Marcato Lamana
Mestrando no Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica da
UNESP/Bauru
Fone: (14) 98806-8375
E-mail: jean.fabiano@unesp.br

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru
Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo
Fone: (14) 3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Apêndice 2: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos alunos

Olá, estamos convidando você para participar do trabalho intitulado O ENSINO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR JUNTO AOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E OS ALUNOS. O objetivo deste estudo é analisar as perspectivas de professores de Educação Física e de alunos sobre o ensino dos jogos nos anos finais do Ensino Fundamental.

A sua participação poderá trazer benefícios para que outros professores de Educação Física entendam melhor o conteúdo jogos para desenvolvê-lo nas aulas junto aos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, você também poderá conhecer e aprender novos jogos e suas origens.

As aulas de Educação Física serão desenvolvidas e acompanhadas pelo seu professor de Educação Física, que também é o pesquisador responsável por este estudo. Caso você aceite, irá responder a um questionário (com perguntas nas quais você irá escrever sobre o que se lembra sobre os jogos que já fez nas aulas de Educação Física e o que achava deles), participar de uma entrevista (com questões para você falar sobre como foi a experiência de ensino vivida nas aulas de Educação Física com o ensino de jogos em 2022). O professor/pesquisador também fará anotações das suas aulas de Educação Física, registrando as interações entre os alunos da turma, manifestações e aprendizagens no decorrer do desenvolvimento dos jogos.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à prática de atividades esportivas, dinâmicas comumente desenvolvidas nas aulas de Educação Física, podendo, eventualmente, ocorrer quedas, trombadas, arranhões, boladas. Poderá também haver certo desconforto para responder o questionário e as perguntas da entrevista. Em caso destas ocorrências o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

As aulas de Educação Física ocorrerão normalmente. Por isso, mesmo que você não queira participar da pesquisa ou venha a desistir, isso é um direito seu. Você não será, em nada, prejudicado nas aulas por isso.

Caso você não entenda, não goste de qualquer situação durante a pesquisa ou tenha alguma dúvida, você pode procurar o professor/pesquisador Jean Fabiano Marcato Lamana pessoalmente na sua escola ou pelo telefone (14) 98806-8375 ou a professora Lílian Aparecida Ferreira, coordenadora da pesquisa, pelo telefone (14) 99701-3739. Poderá também pedir para seus pais ou responsáveis, caso desejem, entrar em contato com o coordenador do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru por meio dos recursos que constam no final deste termo.

Não vamos falar seu nome/identificação em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você fizer ou falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo professor/pesquisador.

Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações das Resoluções nº 466 de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016 do CNS, elas falam sobre o respeito ao ser humano.

Eu _____ aceito
participar do trabalho.

Assinatura do menor

Nome da coordenadora da pesquisa: Lílian Aparecida Ferreira
Professora do Departamento de Educação Física da UNESP/Bauru
Fone: (14) 99701-3739
E-mail: lilian.ferreira@unesp.br

Nome do mestrando: Jean Fabiano Marcato Lamana
Mestrando no Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica da
UNESP/Bauru
Fone: (14) 98806-8375
E-mail: jean.fabiano@unesp.br

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru
Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo
Fone: (14) 3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Apêndice 3: Diários de Aula (Unidade Didática)

Mapeamento da Unidade Escolar

O mapeamento foi realizado na unidade escolar, nos dias 07 e 08 de março, onde o professor/pesquisador esteve na E.E Leão Dourado com o objetivo de observar o ambiente escolar.

A observação teve início no horário de entrada dos alunos do período da tarde, o sinal para a entrada dos estudantes é acionado às 13h, e a observação teve início às 12h30. Observou-se que a maioria dos alunos chegava próximo ao horário do sinal, porém aqueles que chegavam antes, utilizavam o espaço da quadra para esperarem a entrada. Alguns formavam pequenos grupos e ficavam conversando, enquanto outros se espalhavam pelo espaço da quadra coberta e brincavam com bolas que traziam de casa ou bolas confeccionadas com papel e fita crepe. As brincadeiras observadas foram: “bobinho”, “golzinho”, “futebol com regras adaptadas em um único alvo”.

Os inspetores acompanharam os alunos neste ambiente, e me relataram que, com frequência, os alunos solicitavam bolas para jogarem neste momento, mas que, por conta das normas da escola, essa solicitação não era atendida.

No horário de intervalo, os alunos ficavam no pátio e na quadra da escola. Eles também utilizavam o refeitório para comer a merenda da escola, bem como, os alimentos comprados na cantina. Neste momento, os alunos se dividiam em grupos, alguns ouviam música em seus aparelhos celulares e reproduziam danças (estilo “Tik Tok”). Outros, ficavam na quadra, jogando os mesmos jogos observados no momento de entrada, um outro grupo jogava no pátio externo “três cortes”.

No momento de saída, foi identificado que, um grande número de alunos, retornavam para suas casas de ônibus, e saíam apressados. Ao serem questionados por mim, disseram que queriam sentar nos “melhores lugares no ônibus” (na parte de trás).

O mapeamento realizado in loco, na unidade escolar, se faz importante, pois, para reconhecer a cultura corporal da comunidade, não basta apenas perguntar a turma quais práticas corporais mais gostam, é necessário a observação, além de criar condições para que os estudantes se expressem de todas as formas possíveis. Também é válido ressaltar que reconhecer o repertório corporal da comunidade para aplicar em um trabalho pedagógico não é tarefa fácil, e exige tempo de observação e ação. (NEIRA, 2019).

Mapeamento das comunidades que os alunos residem

Na data de 23/04, sábado, o professor pesquisador observou in loco a comunidade que uma parte dos alunos da escola Leão Dourado residem, neste dia, visitou os bairros: Jardim Paulista e Residencial Itaquera.

O Jardim Paulista é um bairro recém-criado na cidade, andando por suas ruas não localizei espaços destinados para o lazer como parques e quadras, percebi que residem muitas crianças e adolescentes com idade escolar. Observei, nesta visita, vários grupos pelas ruas. A partir das 9h30 da manhã, me deparei com um grupo de meninos jogando futebol na rua, neste momento indaguei a eles se tinham o costume de realizar esta prática, a resposta foi positiva, costumavam se reunir para jogar aos sábados e domingos. Mas adiante, um grupo com uma caixa de som, reproduzindo danças de Tik Tok. Nesta oportunidade não encontrei nenhum aluno da turma que está participando da pesquisa.

O Residencial Itaquera também é um bairro construído a pouco tempo, porém, possui uma quadra para lazer, que necessita reformas, cuja a qual não estava sendo ocupada naquele momento. Continuando a caminhada observei um grupo de alunos com uma bola, e questionei do que estavam brincando, relataram que estavam brincando de bobinho com as mãos. Encontrei durante meu percurso várias crianças e adolescentes pelas ruas, porém não estavam praticando nenhuma vivência motora, neste momento a maioria dos jovens avistados em grupos estavam manuseando seus aparelhos celulares.

No dia 30/04, sábado, a visita foi nos bairros: Jardim Morumbi e no Bairro 25 de Março. Bairros mais antigos da cidade, e teve início às 10h. No Bairro 25 de Março, foi localizado um espaço para a prática esportiva, com duas quadras, poliesportivas, cuja as quais eu brincava na minha infância/adolescência, não cobertas, e que necessitam reforma, nestes momentos alguns adolescentes praticavam Futsal. Andando pelo bairro não encontrei muitas crianças e adolescentes em idade escolar.

No Jardim Morumbi, me deparei com algumas crianças jogando com uma bola, na rua, ao perguntar para esses meninos e meninas a resposta foi que estavam jogando batata quente, que tinham aprendido na escola, perguntei se com frequência brincavam na rua, a resposta foi positiva, e questionados quais tipos de brincadeiras/jogos costumavam praticar, responderam: bobinho, queimada, três cortes, batata-quente, stop, entre outros. Percebi que está rua onde encontrei as crianças não tem muito movimento de automóveis, porém, a maioria das ruas do bairro é bastante movimentada, inclusive duas avenidas que ficam nas proximidades.

AULA 01 (09/03 - 1ª aula)

Objetivo da aula:

- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo jogos.
- Compreender o entendimento dos alunos sobre a diferença entre jogos e esportes.

Procedimentos Didáticos

- **Mapeamento**
- **Leitura e problematização**

Desenvolvimento:

A primeira aula da unidade didática com os alunos da turma do 8º ano “A”, foi realizada no dia 09/03, quarta-feira. Estavam presentes 25 alunos. Neste momento estabeleci como objetivos identificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do conteúdo jogos, de modo a ouvi-los e valorizar suas experiências prévias, além de buscar compreender o entendimento que os alunos e alunas têm até o momento em relação as diferenças do conteúdo jogos e esportes.

Para iniciar a discussão, organizei em sala de aula, uma roda de conversa acerca da temática, com o intuito de registrar a resposta coletiva da turma. Para tanto, iniciei a rodada de troca de ideias com a seguinte pergunta: “Para vocês o que são jogos?”. As respostas dos alunos foram registradas na lousa, e elaborou-se a seguinte resposta coletiva: *“É uma brincadeira, gincanas, bolas, Futebol, é um tipo de confronto. Também é um jogo o Minecraft, e vídeo games”*. Solicitei também aos alunos que dessem exemplos de jogos, e conforme os alunos levantaram a mão, e verbalizaram o jogo, eu anotei na lousa, o resultado foi: *Futsabão, Pou, Futebol, Basquete, Fotnite, Pique-bandeira, Queimada, Pique-esconde, Pega-Pega, Corrida Jokem-pô, Pé na lata, Vôlei, Gato-mia, Futebol, Xadrez e Free-Fire*. Após esse levantamento inicial (mapeamento), questionei aos alunos: “Quem tem o hábito de jogar na rua ou em outros espaços fora da escola? (parques, praças, lugares abertos)”, dos vinte e cinco alunos, quatorze sinalizaram que jogam nestes ambientes.

A partir do mapeamento realizado com os alunos, identifiquei que eles não possuem o conhecimento sobre a diferença entre jogos e esportes, portanto, situei os alunos explanando características do conteúdo jogos e características do conteúdo esportes, partindo do ponto que ambos são construídos culturalmente pela humanidade, mas que cada um possui suas próprias características.

Para exemplificar a diferença entre os conteúdos (jogos e esportes), retomei com os alunos a lista elaborada pela turma e registrada em lousa, com o objetivo de circular os nomes dos esportes, neste momento os alunos apontaram os esportes escritos na lousa, e demonstraram identificar a diferença

entre os conteúdos. A aula foi balizada pela participação oral e coletiva dos alunos, considerei que os objetivos da aula foram alcançados, mediante a participação de grande parte dos alunos. Alguns não participaram, devido a isso identifiquei a necessidade de diversificar e na próxima aula oportunizar para os alunos outra forma de se expressarem, no caso trabalharemos com a forma escrita.

Aula 02 (16/03 - 1ª aula)

Objetivo da aula:

- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo jogos através de questionário.

Procedimentos Didáticos

- Mapeamento
- Leitura e problematização
- Registro

Desenvolvimento:

Nesta aula, o objetivo era buscar mais elementos para identificar como os alunos do 8º ano “A” acessam o conteúdo jogos dentro e fora da escola, quais jogos eles conhecem e valorizam, e quais fazem parte da comunidade que estão inseridos. Na aula anterior elaborei coletivamente com os estudantes como eles definem o conteúdo jogos, e através de exemplos diferenciamos jogos de esportes, (identifiquei a partir das respostas dos estudantes que havia, por parte deles, uma confusão sobre: o que é jogo e o que é esporte), neste sentido, na aula de hoje, trabalhei com eles uma atividade individual, com o objetivo de identificar e valorizar a opinião de todos sobre o assunto, além de oportunizar uma outra forma deles se expressarem (a forma escrita), e também com essa estratégia foi possível consultar se eles adquiriram realmente os conceitos trabalhados na aula anterior (09/03). Nesta atividade trabalhei com os alunos o texto: “Conteúdo: Jogos X Esportes”, de autoria própria.

Realizei a leitura compartilhada do texto com os alunos, e tirei dúvidas sobre o tema. Alguns alunos apresentaram questões, tais como: “o que são federações e confederações? ”, “o que é profissionalização? ”, “De onde vem o dinheiro que os atletas profissionais recebem? ” Conversei com os alunos sobre profissionalização, expliquei que trabalhar com o esporte é uma realidade para uma porcentagem consideravelmente pequena da população, e que o dinheiro revertido para essas pessoas é gerado através do espetáculo proporcionado pelo esporte, na maioria das vezes em forma de patrocínio.

Após dialogar com os alunos sobre essas dúvidas, eles responderam o questionário 1, onde, passei nas carteiras verificando questionamentos, e

surgiram as seguintes perguntas: “posso colocar exemplos de jogos eletrônicos?” “Jogo de xadrez é esporte? ” “Costumo jogar esconde-esconde na rua, é um exemplo de jogo? ”, compartilhei essas dúvidas com os demais alunos na devolutiva da atividade, neste momento ressaltei a diferença dos jogos tradicionais/motores em relação aos jogos de tabuleiro/eletrônicos, e reforcei com os alunos que o objetivo da aula é trabalhar com jogos que proporcionam a vivência motora, portanto os jogos eletrônicos e de tabuleiro não ganham relevo neste contexto. No final da aula alguns alunos manifestaram verbalmente suas respostas: Jogos são brincadeiras com bolas, Futebol, Queimada, tem ganhadores e perdedores (Leandro); Um jogo é algo bem legal, gostar de brincar de vôlei com minhas amigas (Raquel); Gosto de jogar cartas e bola. É muito divertido. (Kaio).

Observações:

- Na semana do dia 16/03 não ministrei aulas para a turma.
- São ministradas duas aulas semanais para a turma do 8º ano A. Nas duas primeiras semanas da Unidade Didática (09/03 e 16/02), com o objetivo de valorizar as vivências motoras dos alunos, na segunda aula de cada dia, o professor/pesquisador ministrou atividades dirigidas escolhidas em votação pelos alunos, foi realizado: Pega-pega, Nunca a três, queimada, golzinho, pular corda.

Aula 3 (30/03 - 1ª aula)

Objetivos:

- Apresentar para os alunos a devolutiva dos estudos realizados na atividade da aula anterior. Socializar o conteúdo levantando individualmente com os alunos
- Diagnosticar quais jogos fazem parte da cultura dos alunos do 8º ano A

Procedimentos Didáticos

- Mapeamento
- Leitura e problematização

Desenvolvimento:

Na aula do dia 23/03, retomei a atividade realizada individualmente pelos alunos na aula do dia 16/03, e propus uma roda de conversa para realizar a devolutiva e compartilhar as respostas todos da turma, o objetivo dessa ação é de verificar o entendimento dos alunos e alunas sobre o conteúdo jogos. Mediante as respostas que os estudantes trouxeram observei que identificaram as diferenças entre jogos e esportes. Colocaram diferenças e características como: nos esportes as regras são fixas, nos jogos flexíveis, no

esporte existem campeonatos, federações e atletas profissionais, e espaços específicos para sua prática, nos jogos o local de sua realização pode ser adaptado, os esportes buscam pelo alto rendimento, e premiações em dinheiro, dentre outras características.

A partir deste momento da aula prosseguiu com o objetivo de levantar quais jogos esse grupo de alunos costumam jogar, e o porquê esses jogos são escolhidos. Para tanto, realizei uma lista na lousa a partir dos jogos que foram citados pelos alunos e alunas, posteriormente fiz uma votação para afinar a escolha e identificar os jogos preferidos da turma, nesta sistemática cada aluno tinha direito a três votos. Os jogos lembrados foram: Pique-bandeira (17), Pega-pega (15), Queimada (21), Três cortes (14), Corrida jokê-pô (6), O Mestre mandou 3, Esconde-esconde (3), Bola Torre (2), Pedra-papel-tesoura (2), amarelinha (2), pular corda (2), Jogos dos cones (1), um, dois, três pi (1).

Após esse mapeamento, os jogos mais lembrados pelos alunos serão praticados pela turma nas próximas duas aulas, com o objetivo de compreender como os alunos jogam, e o porquê que esses jogos fazem sentido para esse grupo, além de verificar qual o nível de compreensão do grupo para com esses jogos que eles escolheram, e se de fato esses são os jogos que são praticados pelos alunos em sua comunidade. No próximo passo, os alunos escolherão um jogo para aprofundar-se. Após colocar que na próxima aula praticaremos os jogos sinalizados por eles, os alunos e as alunas da turma mostraram-se entusiasmados com a ideia de trabalhar com seus jogos preferidos, além de terem se empolgado para falar sobre os jogos durante a votação expressaram as seguintes falas: “que legal, eu gosto muito destes jogos”, colocou Milton. “Gosto muito de jogar queimada, será legal”, manifestou Raquel.

Segue registro fotográfico desta aula:



Aula 4 (30/03 - 2ª aula)

Objetivo:

- Vivenciar jogos da realidade cultural dos alunos

Procedimentos Didáticos

- Vivências dos jogos

Desenvolvimento:

Na aula 04 da Unidade Didática, que ocorreu no dia 30/03, com os alunos do 8º ano “A”, iniciei a vivência dos jogos que os estudantes votaram em sala de aula. A proposta para aula era a vivência do jogo de “queimada” e do jogo “pega-pega”.

Na quadra poliesportiva da escola, antes do início do jogo, perguntei aos alunos: “quem já jogou Queimada?” Neste momento todos os alunos levantaram a mão, alguns verbalizaram que já jogaram queimada na escola onde estudavam antes, outros que jogaram Queimada na rua com amigos e parentes. Após isso, solicitei aos alunos que verbalizassem quais regras costumavam utilizar no jogo. Os alunos trouxeram as seguintes regras: “jogamos que não queima quando a bola bate na mão e na cabeça (chamaram essa regra de: “mão fria” / “cabeça fria”), “no nosso jogo o primeiro vigia não pode queimar, deve lançar a bola novamente para a sua equipe” “quando o primeiro jogador é queimado ele vai para a área do vigia e pode queimar os adversários, e o primeiro vigia volta para o jogo”. Neste momento, uma aluna levantou a mão e disse: “o que é área do vigia?”, um outro aluno explicou para ela: “A área do vigia é o espaço destinado para os participantes queimados, fica no fundo da quadra”, a aluna compreendeu e disse que quando jogava, essa região do campo se chamava “Cemitério”. Aproveitei o momento para contextualizar com os alunos que em localidades diferentes as regras dos jogos, bem como as jogadas podem ter diferentes nomenclaturas, e formas de serem realizadas. Exemplifiquei com o exemplo citado acima, e aproveitei para realizar uma breve pesquisa em meu aparelho celular, onde busquei para os alunos diferentes nomes para o jogo que tradicionalmente conhecemos por “jogo de queimada”, os nomes encontrados foram: “baleado”, “barra-bola”, “cemitério”, “Mata-mata”, “Mata-soldado” “Queimado”, “Caçador” e “Carimba”. Os alunos demonstraram surpresa e curiosidade ao obter essas informações.

Após essa roda de conversa, separei os alunos e alunas em duas equipes da seguinte forma: equipe 1: alunos com número par da chamada / equipe 2: alunos número ímpar da chamada.

Iniciamos o jogo com as regras propostas pelos alunos, no decorrer do jogo alterei algumas regras para modificar a Lógica Interna, com a expectativa de modificar a forma com que companheiros se relacionam entre si e com seus

adversários, bem como se relacionam com os espaços, de modo a aumentar o desafio proposto pelo jogo, favorecendo aquisição de novas experiências e aprendizagens.

A primeira regra que alterei foi: “mão fria para mão quente” (mão fria: o participante quando atingido pela bola nas mãos, não é queimado / mão quente: o participante quando atingido pela bola nas mãos é queimado, exceto quando o mesmo, ou um companheiro, ou um adversário, segura a bola sem ela tocar antes no solo), essa regra foi alterada com o objetivo de trazer dificuldade para a dinâmica de jogo. Alterando a forma com que os jogadores são queimados, observou-se uma mudança de postura dos participantes, que se mostraram mais atentos quando não estavam com a posse de bola, a comunicação entre os jogadores ficou mais intensa, com a preocupação de serem atingidos pela bola.

A segunda regra que alterei foi a delimitação do espaço, com a expectativa de observar se as ações dos participantes do jogo também iriam se alterar diminuindo o espaço do jogo, e como os alunos iriam se relacionar. Notei que os alunos tiveram dificuldade em reconhecer o novo espaço, e alguns foram queimados por saírem do espaço delimitado. (A regra de ser queimado quando saia do espaço delimitado foi sugerida pelos alunos).

A terceira mudança na regra foi em relação a pontuação. Quando um participante é queimado, adversário que lançou a bola tem o direito de escolher qualquer outro participante adversário para sair do jogo, e ir até a área do vigia. (Denominei juntamente com os alunos, essa regra como: “Queima 1, leva 2”).

Neste momento, uma das equipes estava em vantagem numérica (considerando que vencia o jogo a equipe que conseguisse queimar mais jogadores da outra equipe), porém, com a alteração da regra a equipe que estava em desvantagem apresentou uma clara motivação maior para o jogo, pois através da alteração do sistema de pontuação, sinalizaram, em suas falas e atitudes, que perceberam uma possibilidade maior de vencer o jogo.

Quando o jogo terminou, chamei os alunos no centro da quadra, disse a eles: a Queimada por se tratar de um jogo, como estudamos nas aulas anteriores, possui muitas possíveis variações. E os questionei: “Vocês conhecem alguma variação do jogo de queimada?” Os alunos e alunas responderam: “Queimada Maluca, Queimada Quatro cantos, Queimada invertida, e Queimada Xadrez”. Em conversa com os estudantes eles lembraram que no 1º dia de aula eu havia ensinando a Queimada Xadrez e, por isso, escolheram vivenciá-la novamente, porém não se lembravam das regras, então fomos relembrando:

- Cada equipe irá escolher entre seus participantes: 1 Rei, 1 Bispo, 1 Cavalo, Peões (pode ser meninos ou meninas).

- Função do Cavalo: quando queimado o cavalo revela para outra equipe a identidade do Rei.

- Função do Bispo: tem imunidade, não pode ser queimado, tem a função de defender o Rei e os demais companheiros.

- Função do Rei: quando queimado a equipe adversária vence a partida.

- Função dos Peões: Proteger o Cavalão, o Bispo, o Rei e queimar os participantes da equipe adversária.

(Minha expectativa em trabalhar uma variação do jogo de “Queimada” escolhido por eles foi mostrar para os alunos um modelo de diferente de regras para um jogo que eles já conhecem, a “Queimada”, observando as alterações na Lógica Interna do jogo, a partir das novas regras, e verificando se havia conflitos no momento da escolha dos sujeitos dentro da dinâmica do jogo).

Uma das equipes apresentou dificuldades para escolher as funções e necessitou de intervenção da minha parte. Percebi, após o início, que essa alteração das regras trouxe para o jogo uma maior complexidade de sua Lógica Interna, pois os participantes estavam preocupados em elaborar estratégias para a outra equipe não descobrir quem era o Rei. Uma das equipes, inclusive, elaborou uma estratégia de proteger um suposto Rei falso, o Bispo se tornou um escudo da equipe, se posicionou na linha do centro da quadra, dificultando/bloqueando o participante que estava com a posse de bola lançar, para resolver esse problema. A outra equipe elaborou uma estratégia de passar a bola para os companheiros da equipe com o objetivo de fintar o Bispo da equipe adversária. Devido ao tempo da aula, foi possível fazer apenas duas rodadas do jogo: “Queimada Xadrez”

Aula 5 / 6 (06/04) – 1ª e 2ª aula

Objetivo da aula:

- Dialogar com os estudantes sobre quais percepções tiveram da vivência do jogo de queimada
- Vivenciar os jogos: “Pega-pega”, Pique-bandeira” e “Três cortes”

Procedimentos Didáticos

- Vivências dos jogos
- Aprofundamento e ampliação (aula 05)

Desenvolvimento:

Na 1ª aula do dia 06/04, em sala de aula, organizei os alunos em roda, para dialogar sobre suas percepções acerca dos jogos de queimada, realizados na semana anterior (30/03). Dentre as respostas dos alunos, identifiquei aqueles que tinham gostado do jogo por causa da alternância de regras. Todavia, outros sinalizaram que não gostaram da regra do jogo “Queima 1 leva 2”, dois deles, inclusive, verbalizaram que acharam injusto não terem sido queimados e, mesmo assim, terem que sair da partida. Outro aluno se posicionou a favor desta regra, verbalizando que o jogo ficou mais dinâmico e que daria para pensar em estratégias, como: escolher os jogadores mais

habilidosos da outra equipe para saírem. Percebi que quando os alunos, que de costume tinham mais a posse de bola durante as aulas, saíram, os que costumavam participar menos das aulas em geral foram mais solicitados e participaram mais do jogo. O aluno Luiz (que pouco participava) colocou que tinha gostado da regra, pois como os alunos que mais participavam foram escolhidos para sair da partida, através desta regra, ele conseguiu ficar até o final do jogo.

Os alunos também relataram que gostaram do jogo Queimada Xadrez. Um aluno relatou: “Achei o jogo mais animado, pois tínhamos que tentar descobrir o rei adversário e ao mesmo tempo proteger o nosso”. Outro aluno completou: “Ficou mais difícil, mas gostei, achei bem criativo”.

Após finalizar a discussão nos dirigimos para a quadra, onde expliquei que faríamos os outros três jogos escolhidos pelos alunos: Pega-Pega, Pique-bandeira e o Três Cortes.

Na quadra, com os alunos sentados na arquibancada, percebi que estavam animados com a ideia dos jogos. O primeiro realizado foi o pega-pega, questionei a eles como eles brincavam de pega-pega. Um aluno me descreveu: “É escolhido um pegador, e os outros irão fugir, o pegador tem objetivo de pegar um outro jogador, e, quando isso acontece, o jogador que foi pego passa a ser pegador”. Os alunos fizeram essa dinâmica e chamamos de pega-pega tradicional. No final da brincadeira, propus uma variação de regras do Pega-Pega, com o objetivo de proporcionar uma outra experiência para os alunos, neste momento expliquei para eles o “Pega-Pega corrente”. Ao iniciar o jogo, percebi que quando a corrente estava com mais de 5 alunos estes tinham muita dificuldade para se organizar e pegar outro participante, pois a todo momento a corrente se desfazia, pois, os alunos puxavam para lados opostos. Tive que parar o jogo e orientá-los para combinassem uma estratégia, orientei que combinassem antes de iniciar a corrida, um alvo em comum, ou seja, um adversário em comum para perseguir, essa orientação funcionou. Ao seu final, os alunos cansados, relataram que gostaram do jogo. Uma aluna disse: “quando a corrente ficou maior, foi muito difícil, foi preciso parar e combinar qual aluno seria o alvo, e que todos corressem para o mesmo lado”. Outro aluno, colocou: Só tinha menina e “viadinho” na corrente quando eu fui, por isso não peguei ninguém”. Neste momento, parei a aula, e conversei com a turma, a respeito da fala do estudante, ao final, o chamei para orientá-lo e propor uma reflexão a respeito de sua conduta, de modo a favorecer uma autoanálise e a ressignificação sobre o assunto.

Em seguida, fizemos o jogo de Pique-bandeira, as regras já haviam sido explicadas para os alunos no início do ano, porém, questionei-os se eles se lembravam. Alguns alunos disseram que não, neste momento retomei as regras, e depois dividi as equipes, denominando as duas equipes por nomes de países, os escolhidos pelos alunos foram: Portugal e Alemanha. Orientei aos alunos para que fizessem uma roda de conversa para combinar a estratégia. Ao iniciar o jogo, um aluno verbalizou que não queria ficar na defesa, como lhe

foi orientado sua equipe. Então eu parei o jogo e orientei as duas equipes para que organizassem um rodízio entre seus colegas de modo a estabelecer quem iria para o ataque e quem ficaria para a defesa. Percebi que os mesmos alunos sempre atacavam, enquanto outros permaneciam rigidamente na defesa. Alguns alunos não respeitavam as regras e não ficavam congelados quando eram pegos pelos adversários, durante a atividade ouvi um aluno: “Neguinho, volta aqui onde te peguei, seu merda. No mesmo momento, parei o jogo e dialoguei com o aluno sobre respeito e postura em sala de aula. Outro aluno não respeitou o limite do espaço de jogo e, ao ser questionado, disse que não tinha entendido a regra do jogo. Ao terminar a terceira rodada, finalizei o jogo, e com os alunos em roda, conversei sobre o que acharam do Pique-bandeira. Perguntei a eles porque escolheram os países Portugal e Espanha, um aluno disse: “pois é o time do Cristiano Ronaldo e a Alemanha e muito boa no Futebol”. Dando continuidade, perguntei o que acharam do jogo, uma aluna disse: Foi legal, mas eu não consegui pegar a bandeira nenhuma vez, só os meninos querem atacar e tive que ficar na defesa”. Outra aluna colocou: “No meu time ninguém me ajudou quando fui congelada, os meninos não ajudam”, neste momento refleti com os alunos sobre a estratégia que cada grupo elaborou e se todos cumpriram com o combinado com seus companheiros de equipe.

Como última atividade de aula, dividi a turma em dois grupos, cada um formando um círculo e propus que jogassem “Três Cortes”. Um aluno, que já era conhecedor das regras, explicou para os demais (a maioria já conhecia o jogo). Percebi que os alunos tiveram dificuldade no início, por conta do manejo de bola, e, quando os jogos dos dois grupos começaram a ficar mais dinâmicos, tive que encerrar o jogo por causa do tempo. Finalizei, reunindo os dois grupos e perguntando para os alunos o que acharam sobre o jogo: um aluno disse: “É bem legal, mas não sou bom em voleibol, isso atrapalhou o jogo”, o outro completou: “gostei mais da Queimada e do Pique-bandeira”.

Para finalizar, expliquei para os alunos que eles haviam vivenciado nesta aula os três jogos votados pela sala (Pega-pega, Pique-bandeira e Três cortes), e que somados ao jogo de Queimada (vivenciado na aula anterior), os quatro eram exemplos de jogos tradicionais, que faziam parte da realidade e da comunidade dos alunos da turma do 8º ano “A” e que na próxima aula faríamos uma pesquisa sobre diferentes jogos de outros povos.



Aula 7 / 8 (13/04) – 1ª e 2ª aula

Objetivo da aula:

- Refletir sobre os jogos escolhidos pelos alunos e a existência de jogos de outras culturas
- Proposta de pesquisa. Jogos e Educação Física na perspectiva cultural

Procedimentos Didáticos

- Leitura e problematização
- Vivências dos jogos (aula 08)
- Aprofundamento e ampliação

Desenvolvimento:

Após a realização dos quatro jogos escolhidos pelos alunos (Queimada, Pique-bandeira, Pega-pega e Três cortes), realizei uma roda de conversa com os alunos para dialogar sobre as atividades vivenciadas, nessa aula levei para a sala um Mapa-múndi. Iniciei a conversa com os estudantes retomando as atividades realizadas nas aulas anteriores (atividades citadas acima), e foi um consenso da turma que foi prazeroso jogar o que eles escolheram e que gostariam de praticar esses jogos, mais vezes, nas aulas de Educação Física. Neste momento, expliquei para os alunos como é realizado a seleção de atividades que ministro nas aulas. Coloquei para eles que as escolas estaduais (escola que eles estão inseridos, aponte para o Mapa-múndi o estado de São Paulo) seguem um documento oficial que indica as atividades a serem executadas, em todas as disciplinas (Educação Física, Português, Matemática, Geografia, etc...), e que esse é o nosso *CURRÍCULO*. No caso das escolas estaduais o nome para esse documento é Currículo Paulista. Por sua vez, o Currículo Paulista segue as orientações de um documento que abrange todo o nosso país, esse documento tem o nome de: Base Nacional Comum Curricular, aponte para o Mapa, indicando todo o território do Brasil. Disse também para os alunos que no 8º ano o conteúdo jogos não é selecionado pelo Currículo Paulista e nem pela Base Nacional Comum Curricular. Então, perguntei a eles o que pensam disto, e a fala dos alunos foram no sentido de que eles querem que o conteúdo jogos faça parte das aulas de Educação Física, pois além de ser divertido eles brincam juntos e aprendem coisas diferentes, alguns verbalizaram que nas aulas de Educação Física em anos anteriores apenas jogavam Futebol, e estavam cansados. Porém, há um paradoxo, no grupo, pois existem os alunos que solicitam fortemente a prática do Futebol em todas as aulas, e ficam frustrados por não serem atendidos.

Perguntei aos alunos qual jogo eles têm preferência entre os quatro jogos ministrados, e, em uma votação, a maioria levantou a mão sinalizando escolher o jogo de Queimada (dos 30 alunos presentes, 22 escolheram o jogo

de Queimada). Devido a resposta dos alunos, com base no jogo de Queimada, fiz uma reflexão com os alunos com as seguintes perguntas: Alguém conhece a origem do jogo de Queimada? Sabem onde o Jogo Surgiu? Quem ensinou vocês jogarem Queimada? Os alunos se demonstraram curiosos para essas indagações e verbalizaram não saber da origem do jogo, alguns falaram que aprenderam o jogo na escola, alguns com amigos e irmãos mais velhos na rua.

Ainda com o Mapa-múndi em mãos, refleti com os alunos que: os jogos escolhidos pela turma do 8º ano “A” foram: Queimada, Pega-pega, Pique-bandeira e Três cortes, em especial o jogo de queimada, mas será que em outros lugares do estado de São Paulo, do Brasil ou do mundo esses jogos são praticados? Será que esses jogos possuem os mesmos nomes e as mesmas formas de jogar em outros lugares? Será que em outros países existem jogos diferentes? Será que no Brasil são praticados jogos que tem origem em outros países? Neste momento um aluno, me interrompeu e disse: “Professor, no ano passado me lembro de uma brincadeira que fizemos em sala de aula, a Amarelinha Africana, isso conta no que você está falando? Mesmo antes de responder ao aluno, uma outra aluna, levantou a mão e gritou: Podemos ir para a quadra, jogar Amarelinha Africana?

Conversei com os alunos sobre a Amarelinha Africana, também conhecida como Teca-teca, expliquei que sua origem foi em Moçambique, no continente africano, (Mostrando no mapa), e propus para os alunos a pesquisa planejada, com o objetivo de compreender melhor todas as questões levantadas em sala de aula.

Foram organizados sete grupos, sendo cinco grupos com quatro alunos e outros dois grupos com cinco alunos. Orientei-os para pesquisar sobre quaisquer culturas ou povos, porém para direcionar sugeri que a pesquisa poderia ser sobre jogos das culturas Africanas, Indígenas ou Europeias. E, ainda com o Mapa-múndi em mãos exemplifiquei para eles que deveriam aprofundar a pesquisa, demonstrei a vasta extensão do conteúdo africano, e que em cada região da Africana encontra-se um povo, com culturas e costumes próprios e desta forma, podemos encontrar jogos com características variadas, portanto a escolha deve ser respeitando cada especificidade de cada país/povo/região. Finalizei reforçando aos alunos que esse raciocínio deve ser aplicado em toda e qualquer cultura, (europeia, indígena, americana) para evitar a distorção da realidade bem como generalizar algo tão distinto, assumindo, portanto, os objetivos que os Estudos Culturais propõem. Segue proposta de pesquisa:

Proposta de pesquisa

Pesquisa em grupos

Tema: Jogos e Educação Física na perspectiva cultural

- Pesquisar sobre jogos de diferentes localidades/regiões. (Escolher um país ou povo específico, pesquisar sobre seus costumes, pesquisar sobre um jogo: verificar sua origem e regras.
- Pesquisar sobre o jogo escolhido pela sala: Queimada (Pesquisar sua origem e regras)
- Realizar um desenho com o tema: Jogos e Educação Física.

Após ministrar a proposta de pesquisa, fui com os alunos para a quadra vivenciar a Amarelinha Africana, conforme solicitado por eles.

Na aplicabilidade da amarelinha, coloquei para marcar o ritmo a música: Minuê, Minuê, Legusta la dance, notei que um grupo de alunos participaram efetivamente do jogo, colaboraram com a organização e auxiliaram os alunos que tiveram dificuldade para entrar no ritmo. Diante da participação dos alunos, também percebi que alguns ficaram com vergonha de jogar, e mesmo incentivados pelos colegas não se arriscaram.

Aula 9 /10 (27/04) – 1ª e 2ª aula

Objetivo da aula:

- Socializar pesquisa: Jogos e Educação Física na perspectiva cultural
- Dialogar sobre jogos de outras culturas
- Ampliar o repertório dos alunos sobre as culturas africanas, indígenas e europeias.

Procedimentos Didáticos

- Aprofundamento e ampliação
- Avaliação

Desenvolvimento:

Na aula do dia 27/04, os alunos apresentaram o conteúdo da pesquisa que foi proposta em aula anterior (13/04), com o tema: Jogos na Educação

Física na perspectiva cultural, o prazo para os alunos realizarem a pesquisa foi de duas semanas.

Durante as semanas da pesquisa, dialoguei com os alunos orientando sobre a execução do trabalho, sinalizando sobre os prazos e compartilhando ideias e links para a pesquisa.

No dia da apresentação, os grupos foram organizados conforme os temas escolhidos, e enumerados de 1 a 7. Dos grupos, três grupos optaram por pesquisar jogos de cultura africana, dois grupos optaram por pesquisar jogos da cultura europeia, e dois grupos escolheram a cultura indígena.

Ao iniciar a aula, alguns alunos estavam ansiosos para a apresentarem e pediram um tempo para se reunirem com os pares para revisar o texto e combinarem o que cada um iria falar. Neste momento, organizei os estudantes nos grupos, onde tiveram 15 minutos para alinhar a exposição da pesquisa para a turma. Neste momento, um aluno (Lucas) precisou sair sala, pois chorou devido ao nervosismo da pré-apresentação, (depois conversei com ele em particular e relatei o caso para a coordenação pedagógica), após a saída do aluno um colega de turma disse em voz alta e tom de deboche: “Esse bichinha sempre faz isso”, no mesmo momento intervi com o aluno, e o orientei. Após esse tempo, demos início às apresentações. Orientei que cada grupo teria o tempo máximo de 10 minutos para a apresentação.

O grupo 1 apresentou jogos das culturas africanas e escolheu o jogo Mancala. Aproveitei a apresentação do grupo para retomar uma discussão realizada na aula anterior, sobre as características de jogos de tabuleiro e jogos enquanto práticas corporais, e ressaltar que o nosso foco são os jogos que envolvem o universo das práticas corporais. Na continuidade, o grupo apresentou uma lista de jogos africanos: Mancala, Zama, Morabaraba, Bao, Suga, Senisima, Sinet e Fanorama. (Podemos observar que a maioria dos jogos que os estudantes trouxeram são jogos de tabuleiro). Em relação à pesquisa sobre o jogo de queimada, o grupo trouxe que sua origem foi nos Estados Unidos, porém, citaram que em outras fontes que tiveram acesso existem mais de uma possibilidade de origem para o jogo. Apresentaram também algumas Variações, como: a Queimada Xadrez (vivenciada em aulas anteriores na escola), e a Queimada maluca, onde explicaram suas regras.

O grupo 2 apresentou jogos das culturas africanas e também trouxe em destaque o jogo Mancala. Justificaram essa escolha verbalizando que o jogo chamou a atenção, pois eles gostam de jogos de tabuleiro e costumam se reunir com os amigos para jogar: detetive e banco imobiliário. Além deste, trouxeram os seguintes jogos africanos: Jogo da jiboia, Mlabe: chamar o leão, Terra Mar, Labirinto de Moçambique, Matakuzza e Chocalho. Sobre a queimada, o grupo destacou que sua origem é confusa, ressaltaram relatos de que o jogo teve início na Idade Média, no norte da Europa, no reino da Papônia, onde os soldados, em treinamento, realizavam arremessando bolas, com o objetivo de na guerra contra os bárbaros lançarem bolas de fogo. O treinamento obteve sucesso e passou a ser um jogo nas festividades. A

apresentação do grupo ficou prejudicada pois apenas uma integrante compareceu para a apresentação da pesquisa.

O grupo 3, também realizou sua pesquisa sobre os jogos das culturas africanas, apresentou os seguintes jogos: Desenhando um Baobá, teatro da lanterna, jogo da jibóia, Mbube: chamar o leão, terra mar, pilha de sapato, abayomi e chocalho. O jogo escolhido foi o Terra e mar. Explicaram o jogo para a sala, demonstrando em lousa, e se propuseram em vivenciar o jogo na próxima aula com os colegas, para finalizar, colocaram que a origem do jogo é de Moçambique. Sobre a queimada, trouxeram regras, (escolha de duas equipes, lógica do jogo, sistema de pontuação e término da partida), e que sua origem foi na Colômbia. O grupo teve um bom desempenho na exposição para a turma.

O grupo 4 apresentou jogos das culturas europeias, trouxeram os seguintes jogos: Béret, Bataille navalle, cache-cache, O guarda da couve boa e Colain-maillard. O jogo escolhido pelo grupo foi: Béret, com origem na França, os estudantes compartilharam as regras do jogo, e trouxeram para a discussão o Pique-Bandeira, transferindo a lógica deste jogo para exemplificar as regras do jogo Béret. Além disto, trouxeram também na pesquisa sobre a queimada, que sua origem foi na Europa, na Panônia, uma antiga província do Império Romano, e apresentaram variações do jogo, como: Queimada maluca, Queimada Rei ou Rainha, Dodgball, Queimada curinga, Queimada do gênero, Queimada calabouço e Queimada Xadrez. O grupo demonstrou segurança em sua apresentação apresentando um bom desempenho na pesquisa.

O grupo 5 também pesquisou sobre jogos das culturas europeias, trouxeram dois jogos: Zic, zac, zuc e O guarda da couve boa. Explanaram com os colegas sobre o jogo: O guarda da Couve boa, suas regras, número de jogadores, material, organização do jogo, e onde mais praticado: Espanha e França. Também fizeram o relato sobre o jogo de Queimada, destacaram em suas pesquisas duas possíveis origens do jogo, uma fonte acessada relata que o jogo teve origem nos Estados Unidos, em 1945, e a outra na Colômbia. Além das regras o grupo apresentou como variação do jogo a queimada curinga, onde cada equipe escolhe um jogador, sem a outra equipe saber sua identidade, e ao ser queimado finaliza a partida. Os alunos se destacaram pela explicação das regras do jogo, fizeram desenho na lousa e explicaram de forma didática, passo a passo, aos demais estudantes.

O grupo 6 apresentou jogos das culturas indígenas. Iniciaram a apresentação valorizando o evento esportivo dos jogos indígenas, criado em 1996, como um dos maiores encontros esportivos que valorizam as culturas dos povos indígenas, realizado em Goiana (GO). O grupo trouxe para a apresentação a Corrida de tora, porém não trouxeram quais tribos realizavam esta prática corporal, expuseram regras e organização para a realização do jogo. Durante a fala do grupo, uma colega da classe pesquisou na internet e compartilhou que as tribos que costumam realizar essa pratica são: Kyikatejê, Parakatejê, Kanela, Krahô, Xavante e Xerente. O grupo não trouxe mais

opções de jogos das culturas indígenas. Depois, compartilharam com os demais estudantes sobre o jogo de queimada, ressaltaram que os resultados de suas pesquisas revelaram que o jogo tem como origem o norte europeu, nos tempos medievais, e sua relação com a Guerra. Trouxeram também em sua fala que a Queimada é um jogo e não esporte, por não ter regras definidas, e poder ser praticado em espaços variados. O grupo não apresentou variações do jogo.

O grupo 7 finalizou as apresentações, também pesquisaram jogos das culturas indígenas, tais como: Arremesso de lança, Arco e Flecha, Gavião e Passarinho, Arranca mandioca, Peteca, Jogo da Onça e Corrida do Saci. O jogo que o grupo escolheu foi: “Arremesso de Lança”. Eles fizeram a comparação do jogo com a caça e colocaram que a provável origem deste jogo foi a imitação do ato de caçar. Propuseram a confecção de lanças com materiais recicláveis para o jogo, utilizando materiais como: papel, papelão, dentre outros. Por fim, os alunos compartilharam suas pesquisas sobre o jogo de queimada, trouxeram como origem do jogo a Colômbia, porém relataram que também viram outras possíveis origens, como o norte da Europa. Além disto, compartilharam variações do jogo: Queimada maluca, Queimada quatro cantos e Queimada Rei ou Rainha.

No final da aula, os alunos deram um feedback positivo da aula, pois apesar da ansiedade pré-apresentação, por ser algo que eles não estão acostumados a fazer, eles gostaram da aula e da experiência de compartilhar um conhecimento com os colegas de turma. Durante as apresentações, precisei intervir algumas vezes, os incentivando a falar, pois, alguns alunos e alunas apresentaram bastante dificuldade em verbalizar o que tinham preparado para os demais da turma e necessitavam trabalhar mais a oralidade e habilidades relacionadas à expressão. Uma aluna relatou: “Fiquei nervosa com a apresentação, mas foi muito legal, aprendi coisas que eu não sabia sobre jogos de outros lugares” Outro aluno reportou: “Foi legal a pesquisa, aprendi muito” (relatei os resultados para a coordenação pedagógica).

No geral, avalei como positiva a experiência, pois os alunos e alunas se interessaram em descobrir mais sobre as culturas estudadas e em praticar os jogos levantados. Identifiquei a importância da organização de trabalhos como este, utilizando metodologias ativas e com o estudante como centro de sua aprendizagem, pois foram desenvolvidas habilidades importantes para a formação do estudante.

Segue Registros fotográficos:





Aula 11 e 12 (04/05) – 1ª e 2ª aula

Objetivo da aula:

- Estudar elementos das culturas Africanas
- Vivenciar jogos de outras matrizes culturais – Africanas (escolher jogo de determinada localidade, de acordo com o pesquisado pelos alunos)

Procedimentos Didáticos

- Mapeamento (aula 11)
- Vivências dos jogos (aula 12)
- Ressignificação (aula 11)
- Aprofundamento e ampliação (aula 11)

Desenvolvimento:

Na 1ª aula do dia 04/05, o objetivo da aula foi trabalhar com os alunos aspectos das culturas africanas, aumentar o conhecimento sobre os jogos praticados nos países africanos.

O primeiro momento da aula, foi o mapeamento, identificar quais conhecimentos percepções os alunos tinham sobre as culturas africanas. Diante do relato dos alunos, foi possível identificar que os estudantes generalizaram o continente Africano com um estereótipo, único e genérico para todo o continente. Neste momento problematizei com os alunos, dando relevo a uma discussão geográfica e cultural, com o exemplo do continente Americano. Com o Mapa-múndi em mãos, mostrei os continentes, e sinalizei o continente Americano, retomei com eles a divisão: América do Sul, América Central e América do Norte e comparei o Brasil com os Estados Unidos, perguntando a eles se a cultura é a mesma nos dois países. Com uma negativa da turma, sinalizei que no continente africano ocorre a mesma configuração, sendo o Africano o continente com o maior número de países, 54.

Após esta introdução, trabalhei com os alunos aspectos culturais e informações sobre o continente Africano e a importância de se respeitar o repertório cultural de cada povo.

O segundo momento da aula foi na quadra poliesportiva da escola, onde os alunos vivenciaram os jogos pesquisados. Foram priorizados os jogos enquanto prática corporal, em relação aos jogos de tabuleiro, devido as características da Educação Física e os objetivos desta pesquisa. Os jogos escolhidos foram: Terra e Mar (Moçambique), mencionado pelo grupo 3, e o Jogo Da ga (jogo da jiboia), mencionado pelo grupo 2.

Os estudantes manifestaram interesse em participar das duas atividades. Uma aluna levantou uma observação sobre os dois jogos, onde ambos envolveram elementos da natureza, Terra e Mar e a Jiboia. Levantei com eles a importância da valorização da natureza, e quais ações podemos realizar em nossa comunidade para contribuir com o meio-ambiente. Os alunos

levantaram: Economia de água, reciclar o lixo, não jogar papel no chão, não jogar móveis velhos nos terrenos. Para colaborar com a discussão, expliquei sobre a cisterna, e orientei para os alunos interessados pesquisarem sobre o assunto.

Por fim, diante a participação e os feedbacks dos alunos, avalio a aula de maneira positiva, pois os objetivos de contextualizar sobre as culturas da África foram concretizadas, e os jogos despertaram nos alunos o desejo a debater relevantes questões ambientais.



Aula 13 e 14 (11/05) – 1ª e 2ª aula

Objetivos da aula:

- Estudar elementos das culturas Indígenas
- Vivenciar jogos de outras matrizes culturais – Indígenas (escolher jogo de determinada localidade, de acordo com o pesquisado pelos alunos)

Procedimentos Didáticos

- **Mapeamento (aula 13)**
- Vivências dos jogos (aula 14)
- Ressignificação (aula 13)
- Aprofundamento e ampliação (aula 13)

Desenvolvimento:

Na aula do dia 11/05, o objetivo foi trabalhar jogos das culturas dos povos indígenas/originários de nossa terra. Iniciei a aula mapeando quais os conhecimentos que os alunos e alunas possuíam sobre a temática. Percebi, diante das falas dos estudantes, que a imagem criada para os povos indígenas, são imagens estereotipadas, de pessoas que vivem em ocas, isoladas do mundo, em uma vida precária e de sofrimento. Exemplos de falas expressadas pelos alunos: “Professor, os Índios vivem pelados e caçam para poder comer?”, “deve ser muito chato ser Índio, não deve ter nada pra fazer”, “Os índios não conhecem as cidades, não devem saber muita coisa” “Professor, na terra dos índios tem leis?”

Mediante estas falas trabalhei com os alunos uma sensibilização e problematização. Iniciei expondo para eles sobre o significado do termo indígena: “Natural do lugar que se habita”, e a importância da valorização das culturas destes povos. Reforcei que o termo Índio foi um dos termos utilizados no século XVI para identificar as pessoas que em nosso país habitavam, povo que foi violentado (física, econômica e socialmente) pelos colonizadores. E que este termo “Índio” generaliza todos os grupos/etnias, de modo a não valorizar sua cultura, língua e modo de vida. No Brasil, temos atualmente mais de 1 milhão de pessoas que constituem os povos indígenas do nosso país (dados levantados em caráter de urgência devido a Pandemia da Covid-19, pelo IBGE, em 2020), após compartilhar essas informações sobre as culturas dos povos indígenas no Brasil, questionei os alunos se tinham noção destes dados. A resposta foi negativa.

No segundo momento da aula, fomos para a quadra poliesportiva da escola para a vivência das práticas dos jogos Indígenas. As Práticas escolhidas foram “Corrida de tora – Adaptada” e “Gavião e Passarinho”. Os jogos foram escolhidos pelos alunos, diante da pesquisa realizada (em diálogo com os grupos que pesquisaram sobre as culturas indígenas substituímos o jogo

“arremesso de lança”, pelo jogo “Gavião e Passarinho”, devido ao espaço da quadra).

No primeiro jogo “Corrida de tora”, realizei uma adaptação, com objetivo de viabilizar a atividade para a realidade escolar, os estudantes utilizaram pneus que simbolizaram as toras. Organizados em equipes, formaram duplas e tinham o objetivo de percorrer uma volta completa no percurso indicado por cones, denominamos o espaço do jogo como “arena”. Ao sinal, as duplas realizavam o percurso e passavam o pneu para a próxima dupla de sua equipe, vencia o jogo a equipe na qual todos os jogadores realizassem o percurso em menos tempo.

No final do jogo, a equipe vencedora ficou zombando dos perdedores. Neste momento, precisei intervir e conversar com os alunos sobre o respeito com o adversário, coloquei que isso é muito valorizado entre os povos indígenas, e dei o exemplo dos jogos indígenas, evento criado para a valorização e confraternização dos jogos e esportes indígenas. Também disse para os alunos que a corrida de tora na tradição dos povos indígenas era realizada apenas por homens, neste momento o grupo ficou incomodado, e consideraram que as mulheres também deveriam praticar. Conduzi esse diálogo com os alunos, mas poucos se posicionaram de forma contrária, por considerar que toras seriam muito pesadas. Neste momento, algumas meninas verbalizaram que deveria ter uma adaptação para que as mulheres também participassem.

Ao final da conversa, iniciei o segundo jogo: “Gavião e Passarinho”, um aluno que se prontificou, foi escolhido para ser gavião, e os demais passarinhos, com bambolês demarquei os ninhos nos dois extremos da quadra poliesportiva. Ao dar o sinal com o apito, os alunos deveriam bater os pés no chão (para “chamar a atenção” do Gavião) e deveriam correr para os ninhos (bambolês) posicionados do outro lado da quadra. Neste percurso, o gavião perseguia os passarinhos com o objetivo de pegá-los. O “passarinho” pego mudava de papel no jogo e virava “gavião”. Ministrei o jogo por 15 minutos. No final do jogo reuni os alunos para conversar sobre a dinâmica. O feedback foi positivo: um aluno verbalizou “esse jogo me lembrou muito o pega-pega”, uma aluna coloca: “a atividade foi divertida, gostei bastante”, um terceiro estudante expõe: “gosto de brincadeiras de correr”. Finalizei a aula parabenizando a participação dos alunos da turma.



Aula 15 e 16 (18/05) – 1ª e 2ª aula

Objetivos da aula:

- Problematizar com os alunos sobre o porquê não conhecem jogos de outras culturas
- Expor os trabalhos de desenho realizados pelos estudantes

Procedimentos Didáticos

- **Mapeamento (aula 15)**
- **Leitura e problematização**
- Aprofundamento e ampliação
- **Registro (aula 16)**
- Avaliação (aula 16)

Desenvolvimento:

Na aula 15 e 16, ministrada no dia 18/05, o professor organizou os estudantes em círculo, e iniciou a roda de conversa com o objetivo de dialogar e refletir sobre o conteúdo jogos, o que conhecem, o que não conhecem e possíveis motivos para esses jogos não serem trabalhados nas aulas de Educação Física. Iniciou a discussão retomando o que foi trabalhado nas aulas anteriores, onde os estudantes compartilharam seus conhecimentos prévios e tiveram contato com jogos de outras culturas. Iniciei o momento indagando aos alunos: Vocês tinham esses conhecimentos sobre o conteúdo jogos? Muitos deles sinalizaram através de gestos e verbalizaram que não, nunca tiveram contato com jogos de outras culturas, apenas uma aluna colocou que: “já havia brincado de amarelinha africana, isso conta? Mas não sabia detalhes de onde o jogo foi criado, apenas imagina ser um lugar bem distante e na África” A partir destas respostas perguntei aos alunos: Mas por que será que esses jogos não são de conhecimento de vocês? Após um período sem ninguém se manifestar, questionei novamente: Alguém poderia dar uma opinião sobre o porquê esses jogos não são ensinados? Uma aluna respondeu: “Acho que com a pandemia não aprendemos esses jogos”, um outro aluno: “Nós fazemos sempre os mesmos jogos, jogamos bola, não conhecia esses”, um outro aluno: “Nós gostamos mais de jogar futebol e sempre pedíamos ao professor”. Registrei as falas dos alunos na lousa, e iniciei a reflexão destes argumentos.

A partir da fala da primeira aluna, que fez referência com a Pandemia, refleti com os alunos que realmente a Pandemia e a ausência das aulas presenciais, apesar de ser a única ferramenta no momento e a melhor opção, foi um fator que atrapalhou as aprendizagens, principalmente considerando as características da Educação Física, porém chamei a atenção dos alunos para o Currículo (conceito exposto em aulas anteriores) e mesmo que as aulas presenciais não fossem interrompidas, a proposta curricular não trabalharia o

tema com eles no 6ª ano do fundamental (ano/série onde a turma estava em Março de 2020, no início da Pandemia de Covid-19).

Na segunda e na terceira fala, explanei com os alunos a valorização da hegemonia do esporte, neste caso mais específico, o Futebol. Aproveitando perguntei a eles: “Quem aqui já assistiu uma partida de Futebol na TV?” Todos levantaram a mão. Continuando, perguntei: “Quem já assistiu uma partida de outros esportes?” 8 alunos levantaram a mão. Por fim, perguntei: “Quem já assistiu qualquer programa falando sobre outros países, seus costumes e culturas?” Apenas 1 aluno levantou a mão. Neste momento, coloquei que o Brasil é um país que reúne temos como herança várias culturas diferentes, e que isso, na maioria das vezes, não é valorizado, neste exemplo, a mídia não valoriza as minorias. E terminei a fala com os alunos, verbalizando que os alunos que trabalhar com os jogos que aprendemos e da forma que fizemos neste período com os jogos que aprendemos, significa valorizar tais culturas.

Por fim, realizamos a exposição dos desenhos dos alunos, solicitados na pesquisa da aula 7. Eles demonstraram estar felizes por exporem seus desenhos.

Aula 17 e 18 (25/05) – 1ª e 2ª aula

Objetivo da aula:

- Criar um jogo de modo a valorizar o repertório cultural dos estudantes em detrimento as práticas hegemônicas realizadas na escola.

Procedimentos Didáticos

- Ressignificação
- Registro

Desenvolvimento:

No dia 25/05, (aula 17 e 18 da Unidade Didática), o objetivo foi recriar um novo jogo, com regras e características próprias, elaboradas pela turma de estudantes do 8º ano A, e balizado pelas características do jogo de “Queimada”, jogo escolhido, em votação com os alunos, como mais significativo da turma. A expectativa da aula foi valorizar o capital cultural dos alunos onde os estudantes estão inseridos, dando relevo a suas práticas na escola, e fora dela, além de favorecer a aquisição de habilidades, tais como: trabalho em equipe, criatividade e comunicação, e desenvolver o protagonismo juvenil.

Para dar início, separei os alunos em grupos, e dividi a aula em cinco momentos: o primeiro momento teve como foco elencar as principais características do jogo de queimada, com o objetivo de lembrar as principais regras e características do jogo que denominamos como tradicional. O

segundo momento os alunos discutiram com seus pares nos grupos ideias para a criação de um novo jogo. O terceiro momento os estudantes socializaram as ideias com a turma, e foram registradas em lousa pelo professor/pesquisador. No quarto momento, com todas as ideias expostas, os grupos as debateram e decidiram quais ideias poderiam compor o novo jogo e quais não seriam utilizadas. No quinto e último momento o jogo foi definido e escrito em conjunto com todos os alunos. A seguir a descrição do desenvolvimento dos passos desta aula:

No primeiro momento da aula, os alunos divididos em grupos retomaram as principais características do jogo de “Queimada”, elencaram os seus principais pontos (observação: o professor auxiliou na construção dos termos utilizados pelos alunos, para viabilizar a progressão da atividade):

- Para iniciar o jogo é necessário ter duas equipes com a mesma quantidade de alunos.

- Caso não tenha a mesma quantidade de alunos nas duas equipes, a equipe com a quantidade menor de participantes, ganha “1 vida”, para cada participante a menos. A equipe que possui “vidas” pode resgatar participantes da área do vigia.

- Cada equipe deverá ocupar uma metade da área do jogo (a área de jogo é dividida por uma linha central, e duas linhas ao final de cada área, sinalizando a área do vigia

- Deverá escolher um integrante de cada equipe para ocupar a função de vigia,

- O primeiro participante eleito vigia não pode queimar os jogadores adversários.

- Ao iniciar a partida um integrante de cada grupo deverá sortear quem começa com a posse da bola (sugestão: par ou ímpar, Jokem pô, cara e coroa)

- O jogador do time com a posse de bola deverá arremessar a bola em direção ao time adversário, com o objetivo de “queimar” um participante

- O adversário é queimado quando a bola toca qualquer parte do corpo exceto a cabeça e as mãos

- Se a bola arremessada quica no chão, o adversário pode pegar a bola sem ser queimado

- Quando o jogador é “queimado” ele deve ir até a área do vigia de sua equipe, e pode “queimar” os adversários, ou devolver a posse de bola para seus companheiros.

No segundo momento da aula, os alunos dialogaram dentro de seus grupos, ideias para elaborar o novo jogo, neste momento passei pelos grupos orientando e dando ideias para inspirar a criação do jogo. Tive que intervir algumas vezes, pois os alunos apresentaram dificuldade para aceitar a sugestão dos colegas, dois grupos tiveram dificuldade em pensar em novas ideias e solicitaram mais minha presença. Estimulei os alunos a pensarem criticamente em elementos da culturais, para a elaboração desta atividade, levando o repertório cultural que trazem.

No terceiro momento, os alunos socializaram as ideias com os demais e foi registrado na lousa. Dentre as ideias registradas, surgiram: “O nosso jogo pode ter outras coisas, sei lá, algo diferente, como dança, música, seria legal”. Disse Kemilli; “professor, podemos ter mais bolas, ou tentar implementar raquetes ou a rede de vôlei para mudar um pouco”, colocou Diego.

No quarto momento, expliquei para os alunos que iríamos escolher as ideias mais inspiradoras e que fazem sentido para o grupo, e compor as regras e características do novo jogo. Porém, antes de concatenar as ideias solicitei que os estudantes refletissem quais características do jogo gostariam de alterar, neste momento, elenquei as observações realizadas pelos alunos:

“O jogo pode continuar com dois times, fica mais fácil para pensarmos como fazer”, colocou Ricardo;

“Acho que a bola deve permanecer, para poder atingir os jogadores”, disse Yago;

“E se algumas coisas da queimada ficarem parecidas, como se for queimado, vai pra algum lugar diferente”, colocou Pamela

“Não gosto do jogo, pois quando somos queimados, temos que ir para a área do Vigia e quando tem muitos jogadores neste local, não consigo participar mais do jogo”. Disse Mércia;

“Não gosto de jogar queimada, pois tenho medo que acertem a bola no meu rosto, deveria ter outra coisa para fazer, quem não quiser jogar” Falou Maria Teresa;

“Podemos colocar coisas que gostamos no jogo, não gosto de queimada” Colocou Valéria;

A partir das falas dos estudantes, disponibilizei mais um tempo para que eles organizassem as ideias expostas, e que poderiam reelaborar as sugestões, de modo a valorizar seu repertório cultural. Depois de um tempo para o diálogo dos grupos, registramos o jogo elaborado pelos alunos (5º momento), segue:

- O jogo será praticado por duas equipes,
- A equipe que conseguir o maior número de pontos, vence.
- Cada equipe deverá eleger três grupos: Os “snipers”, os “guardiões” e os “líderes de equipe”. Com as seguintes funções:

Snipers – jogadores com o objetivo de arremessar a bola para “queimar” o adversário. Quando a posse de bola é da outra equipe os “Snipers”, se tornam alvos. Ficam posicionados dentro da quadra de jogo.

Guardiões – Ficam na “Área do Vigia” com o objetivo de lançar a bola para os jogadores (Snipers) de sua equipe, defender o alvo (baliza do Futebol/Handebol) quando os jogadores “Queimados” realizarem o chute/arremesso no alvo, e elaborar charadas / adivinhas para os jogadores “queimados” da outra equipe.

Líderes de Equipe – Os líderes têm como objetivo favorecer o bom convívio durante a execução do jogo, cooperando com a sua equipe e com a equipe adversária auxiliando e registrando os conflitos que surgem durante o

jogo, e ao mesmo tempo, devem elaborar uma dança, estilo “Tik Tok” e apresentar para os alunos no final do jogo.

- Serão escolhidos 4 jogadores de cada equipe para serem líderes, que permanecerão com esse papel até terminar o jogo, e 3 jogadores de cada Snipers e guardiões poderão inverter seus papéis.

- A equipe marca 5 pontos ao “queimar” um jogador adversário,

- Para queimar o adversário a bola deve atingir do pescoço para baixo, exceto mãos e pés.

- O jogador quando queimado não sai da área do jogo, e tem direito de realizar um chute/arremesso para o alvo (será utilizado a marcação do pênalti do Futsal e a baliza do Handebol/Futsal) ou responder uma charada/advinha sobre a história da escola ou da cidade. No caso de converter o chute/arremesso regista 1 ponto, no caso de acertar a charada, registra 3 pontos para a sua equipe. Ao finalizar, retorna para a área de jogo.

- Os guardiões tem como objetivo defender o alvo na cobrança do chute (poderá ficar até dois goleiros), e pesquisar perguntas para fazer para os jogadores adversários.

- O jogador “queimado”, após realizar o chute para o alvo ou responder à pergunta retorna para a área de jogo.

- Os líderes de equipe, ao final da partida, devem apresentar a dança Tik Tok para os demais participantes do jogo, a equipe que realizar a dança marca 50 pontos.

- O equipe que marcar mais pontos vence o jogo.

Ao finalizar a elaboração das regras do jogo, fomos para a vivência.

Na quadra, fiz a leitura das regras com os alunos, e iniciamos a divisão dos times, começando pelos Líderes de Equipe; alguns alunos se prontificaram para realizar esse papel no jogo, depois foram escolhidos os guardiões e por fim, os Snipers. Orientei os alunos que ao jogar também refletissem sobre as regras do jogo e iriam sugerir novas mudanças ou adaptações. No decorrer do jogo, um aluno sugeriu que além da possibilidade de um chute/ou arremesso ao alvo (baliza do Handebol/Futebol), ou charada, o aluno “queimado” também tivesse a possibilidade de fazer um arremesso à cesta de Basquete, a ideia foi acatada pela maioria dos alunos. Os alunos tiveram dificuldade em pesquisar perguntas sobre a escola ou cidade de Jaú, a sugestão foi criar uma caixinha de perguntas para a próxima aula, e renovar as perguntas conforme as partidas acontecessem. O jogo continuou sem mais sugestões ou demandas.

No final da partida solicitei que os alunos que retornassem para a sala de aula, atualizamos, a partir da vivência, as regras do jogo na Lousa, e um aluno que se voluntariou registrou em seu caderno, para posteriormente digitar e enviar no grupo de WhatsApp da sala. Por fim, escolhemos o nome do jogo, os nomes sugeridos foram: “Queima dos crias”, (10 votos), “Tik-Queima-Tok” (6 votos). A opção mais votada foi: “Queima-Gamer” (16 votos).

Aula 19 e 20 (01/06) – 1ª e 2ª aula

Objetivos da aula:

- Ensinar/socializar e vivenciar jogo adaptado para outra turma de 8º ano
- Avaliação dos alunos

Procedimentos Didáticos

- Vivências dos jogos (aula 19)
- Registro (aula 20)
- Avaliação (aula 20)

Desenvolvimento:

Na aula do dia 01/06, última aula da Unidade Didática, o objetivo foi vivenciar o jogo criado pelos alunos do 8º ano “A”, inspirados pelo jogo de “Queimada”, além de ensinar um outro grupo de estudantes, neste caso, foi escolhido a turma do 7º ano “A”, a escolha foi realizada levando em consideração a falta agendada para esta data pela professora da turma do 7º ano. Por fim, após a vivência os alunos fizeram uma autoavaliação sobre seu processo de aprendizagem durante a Unidade Didática.

Ainda em sala de aula, com apenas os alunos do 8º ano “A” reunidos, retomamos as regras elaboradas na aula anterior, e os organizei para apresentar e demonstrar o jogo para os estudantes do 7º ano “A”, separei os alunos em grupos e orientei que cada grupo realizasse um roteiro de falas para apresentar.

Na quadra, com os alunos do 7º ano na arquibancada, os alunos do 8º ano iniciaram sua apresentação. O primeiro grupo ficou encarregado de fazer uma breve explanação sobre o que é jogo e as diferenças entre jogos e esportes, o segundo grupo foi o responsável por falar sobre os jogos tradicionais, o terceiro grupo sobre o jogo de queimada dando relevo ao jogo escolhido pelos alunos do 8º ano, o quarto grupo explicou brevemente sobre as aulas realizadas na Unidade Didática até a elaboração do jogo. O quinto grupo explicou sobre a Lógica Interna do jogo, e o Sexto grupo ficou encarregado de tirar dúvidas e separar as equipes, sendo que metade dos alunos do 8º ano jogaria e outra metade ficou com a responsabilidade da organização.

Ao iniciar o jogo, os alunos do 7º ano gostaram das ideias, principalmente alguns estudantes que se entusiasmaram com a ideia da dança Tik Tok. Ao dar início ao jogo, dois alunos do 8º ano ficaram auxiliando os guardiões (um aluno cada equipe), contribuindo para a organização e pesquisa de charadas, outros quatro alunos do 8º ano ficaram auxiliando os Líderes de equipe (dois alunos cada equipe).

Os alunos do 8º ano se envolveram na atividade, e assumiram o protagonismo de compartilhar a prática com os colegas dos 7º anos, demonstraram-se preocupados com a execução do jogo, cumprimento das

regras e com o bom andamento da prática. A maioria dos alunos do 7º ano praticaram a atividade com entusiasmo, e deram alguns feedbacks positivos, tais como: “foi bom ter outra opção de atividade que gostamos de fazer e participar da aula” disse uma aluna se referindo a dança. Outro aluno colocou: Ser queimado não foi tão ruim, pois podemos ainda ter a oportunidade de fazer pontos para a equipe. Alguns alunos do 7º ano verbalizaram que esperavam um jogo diferente, neste momento, expliquei a eles que esse jogo foi uma inspirado na pratica do jogo de Queimada por fazer parte da cultura dos alunos do 8º ano.

No final do jogo, fiz uma roda com os alunos do 7º e 8º ano, agradecendo a participação de todos, e ressaltando a importância da pratica de jogos tradicionais e também de outras culturas.

Por fim, os alunos da 8ª série A responderam um questionário de auto avaliação.