

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

**O ENSINO DO CONTEÚDO JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

SELMA GALHARDO

BAURU
2020

SELMA GALHARDO

**O ENSINO DO CONTEÚDO JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Texto de defesa desenvolvido como exigência parcial, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lílian Aparecida Ferreira.

BAURU
2020

G155e	Galhardo, Selma O ensino do conteúdo jogos na Educação Física: possibilidades e desafios / Selma Galhardo. -- , 2020 170 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara, Orientadora: Lílían Aparecida Ferreira 1. Jogos. 2. Ensino Médio. 3. Educação Física Escolar. 4. Participação Discente. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE SELMA GALHARDO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 02 dias do mês de março do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof. Dr. GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS do(a) Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, UFSCar, São Carlos/ SP, Profa. Dra. FERNANDA ROSSI do(a) Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de SELMA GALHARDO, intitulada **"O ENSINO DO CONTEÚDO JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS" E PRODUTO EDUCACIONAL "QUE JOGO É ESSE?"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA

Prof. Dr. GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS

Profa. Dra. FERNANDA ROSSI

DEDICATÓRIA

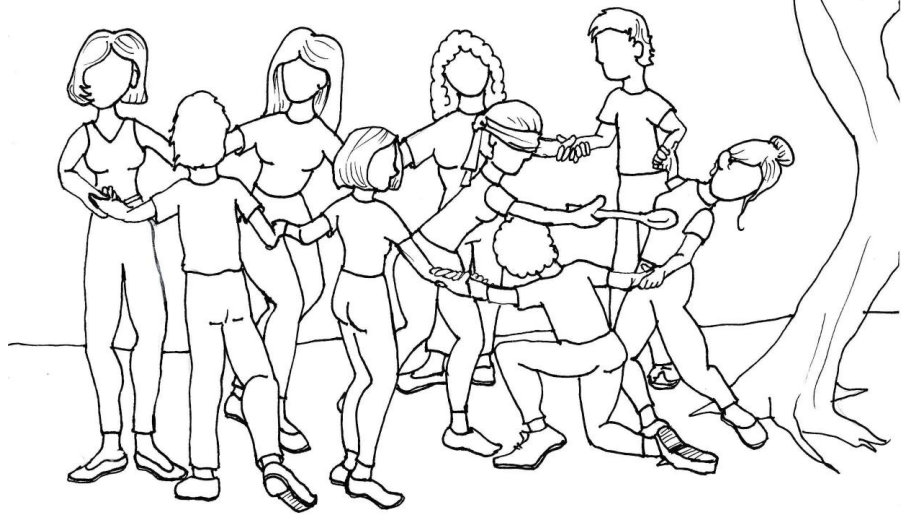
As novas gerações,
Que possam encontrar
nos jogos,
Diversas respostas
Inúmeras possibilidades

A minha geração
Que possa resgatar os
jogos
Ser leve

As gerações que me
antecederam
Que possam relembrar
Reconstruir
Ressignificar os jogos

Que os jogos que unem
Nos mantenha vivos
Vivos de alma
Vivos de corpo
Vivos de vida abundante

Vamos



jogar?

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem ele, não chegaria aqui!

**A todos que jogaram este jogo comigo
Direta ou indiretamente,
Consentindo ou não,
Porém,
Sem nunca me abandonarem!**

GALHARDO, Selma. **O ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física: possibilidades e desafios.** 2020. f. 170. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino - Docência para Educação Básica) UNESP - Faculdade de Ciências, Bauru, 2020. 02/03/2020.

RESUMO

Ao longo da história, os jogos vêm se estabelecendo como uma das produções culturais da humanidade e suas origens transitam no campo das significações. Por se fazer presente ainda em nossos dias e integrar as manifestações da cultura corporal de movimento, os jogos acabaram se tornando um dos conteúdos a ser ensinado nas aulas de Educação Física. Todavia, muitas vezes, os jogos são concebidos e utilizados apenas como estratégia de ensino para o desenvolvimento de outros conteúdos. Para, além disso, a associação dos jogos com o universo infantil também tem contribuído para tornar invisível este conteúdo no Ensino Médio. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi analisar uma proposta de ensino com o conteúdo jogos nas aulas de Educação Física junto a estudantes do Ensino Médio integrado ao técnico de uma instituição escolar pública do interior de São Paulo. A abordagem metodológica empreendida foi a pesquisa-ação, envolvendo a participação da pesquisadora (também professora da turma) e dos estudantes durante todo o processo. Os dados foram coletados por meio de diários de aula; rodas de conversas, captadas em áudio e questionários. Os participantes foram 35 estudantes de uma turma de segundo ano do Ensino Médio. Os resultados nos remeteram a dois eixos de análises: 1. Jogos: memória e compreensão no desenvolvimento do conteúdo, interesse e participação dos estudantes nas aulas de Educação Física Escolar; 2. Possibilidades e desafios no desenvolvimento dos jogos enquanto conteúdo escolar da Educação Física. As memórias dos jogos, na infância, escola e nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental apresentadas pelos estudantes, revelaram que estes jogavam nas ruas, nas casas de parentes e com os amigos na escola. Contudo, o desenvolvimento do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física trouxe uma contextualização aos estudantes na relação com tempo, espaço e sociedade, bem como, contribuiu para despertar curiosidade, vontade de jogar e senso crítico. Houve ainda significativa aproximação entre os conteúdos jogos e esportes, tratando-os como sinônimos e sempre associados à união de pessoas, ao encontro, ao jogar junto. Dentre os desafios e possibilidades para o ensino dos jogos junto aos estudantes do Ensino Médio integrado ao técnico, a reconfiguração dos jogos, enquanto conteúdo das aulas, se mostrou como desafio, já que sua associação ao esporte ou à estratégia de ensino vem marcando a trajetória dos estudantes ao longo da educação básica e a da própria formação da professora-pesquisadora deste estudo. Enquanto possibilidades, o desenvolvimento dos jogos se revelou como um conteúdo com potencial de mobilização e envolvimento dos estudantes nas aulas, ampliando suas participações e contribuindo para uma apropriação deste conteúdo em diálogo com as realidades dos jovens.

Palavras-chaves: Jogos, Ensino Médio, Educação Física Escolar, Participação Discente.

GALHARDO, Selma. **Teaching the content of games in Physical Education: possibilities and challenges.** 2020. f. 170. Dissertation (Professional Master's Degree) UNESP - Faculty of Sciences, Bauru, 2020. 02/03/2020.

ABSTRACT

Throughout history, games have been established as one of the cultural productions of humanity and its origins go through the field of meanings. Because it is still present today and integrates the manifestations of the body culture of the movement, games ended up becoming one of the contents that will be taught in Physical Education classes. However, games are often designed and used only as a teaching strategy for the development of other content. In addition, the association of games with the children's universe has also contributed to hide this content in high school. Therefore, the objective of this study was to analyze a teaching proposal with the content of the games in the Physical Education classes with high school students integrated with the technician of a public school institution in the countryside of São Paulo state. The methodological approach carried out was a research-action, which involved the participation of the researcher (also a teacher in the class) and the students throughout the process. The data was collected through class diaries; conversation wheels, captured on audio and questionnaires. Participants were 35 students from a second year high school class. The results led us to two axes of analysis: 1. Games: memory and understanding in the development of content, interest and participation of students in physical education classes at school; 2. Possibilities and challenges in the development of games as school content for Physical Education. Memories of games, childhood, school, and physical education classes during elementary school presented by the students revealed that they played on the streets, at the homes of family and friends at school. However, the development of the content of games in Physical Education classes brought contextualization to the students in relation to time, space and society, in addition to helping to awaken curiosity, the willingness to play and a critical sense. There was also a significant approximation between the content of games and sports, treating them as synonyms and always associated with the union of people, the meeting when playing together. Among the challenges and possibilities for teaching games to high school students integrated with technicians, reconfiguring the games, as the content of the classes, turned out to be a challenge, since its association with the sport or the teaching strategy has marked the trajectory of students throughout basic education and teacher-researcher training in this study. As possibilities, the development of the games was revealed as a content with potential for the mobilization and attendance of students during the classes, expanding their participation and contributing to the appropriation of this content in dialogue with the realities of young people.

Key words: Games, High School, School Physical Education, Learner Attendance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visão geral da idade dos estudantes	80
Figura 2: Gênero apresentado pelos estudantes	81
Figura 3: Origem geográfica dos estudantes	81
Figura 4: Vivência dos jogos nas perspectivas dos estudantes	99
Figura 5: Comparativo de memórias	115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- O conteúdo jogos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Currículo de São Paulo.....	39
QUADRO 2- Conteúdos do 1º bimestre do 1º e 2º ano do Ensino Médio dos Parâmetros Curriculares que se aproximam do conteúdo jogos junto ao eixo Ginástica desenvolvidos para Educação Física na educação básica de Pernambuco.	41
Quadro 3- Conteúdo jogos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de acordo com os Parâmetros Curriculares desenvolvidos para Educação Física na educação básica de Pernambuco.....	41
Quadro 4- O conteúdo jogos na matriz curricular da cidade de Bauru/SP	42
Quadro 5- Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC.....	44
Quadro 6- Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC.....	44
Quadro 7- O conteúdo jogos no referencial curricular do Paraná.....	46
Quadro 8- Sugestões de conteúdos a serem trabalhados na unidade temática Brincadeiras e jogos no referencial curricular do Paraná.....	47
Quadro 9- Distribuição da unidade temática Brincadeiras e jogos no Referencial Curricular em Ação da Educação Básica do Paraná.....	48
Quadro 10- Distribuição da unidade temática Brincadeiras e jogos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná.....	49
Quadro 11- Sugestões de conteúdos para a unidade temática Brincadeiras e jogos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná.....	49
Quadro 12- Número de documentos encontrados de acordo com os descritores utilizados na busca nos bancos de dados SCIELO	52
Quadro 13- Número de documentos encontrados de acordo com os descritores utilizados na busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES	57
Quadro 14- Número de documentos encontrados de acordo com os descritores utilizados na busca na base de dados Google Acadêmico no período de 2010 a 2019	58
Quadro 15- Diversidade de jogos	95
Quadro 16- Jogos em sociedade e jogos nas aulas de Educação Física.....	98
Quadro 17- de conteúdo do Ensino Médio – caderno do professor estado do São Paulo	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1: OS JOGOS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	14
1.1 A reconfiguração da Educação Física Escolar através dos tempos	14
1.2 Os sentidos dos jogos na trajetória da humanidade	26
1.3. O conteúdo jogos na Educação Física Escolar	31
1.4 O conteúdo jogos nas atuais políticas públicas educacionais.....	37
1.5 Os jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar: o estado da arte nos últimos 10 anos.....	51
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.....	64
2.1 Breve contextualização do Ensino Médio brasileiro na Educação Básica	64
2.2 O Ensino Médio integrado ao técnico.....	67
CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO.....	77
3.1 Abordagem de pesquisa, participantes e técnicas de coletas.....	77
3.2 Participantes e contexto da pesquisa.....	79
3.3 Sobre as ações realizadas.....	83
3.4 A análise dos dados	90
CAPÍTULO 4: O CONTEÚDO JOGOS E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA REALIDADE POSSÍVEL.....	93
4.1 Jogos: memória, compreensão e a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física Escolar.....	93
4.1.1 Memória dos jogos	93
4.1.2 O entendimento dos jogos por parte dos estudantes	115
4.1.3 A participação dos estudantes nas aulas de Educação Física com o conteúdo jogos	122
4.2 Possibilidades e desafios para o desenvolvimento do conteúdo jogos na Educação Física Escolar	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	152
Anexo 1- Aprovação do Comitê de Ética para o desenvolvimento da pesquisa	153

APÊNDICES	155
Apêndice A- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	156
Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158
Apêndice C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores de idade	160
Apêndice D - Questionário Diagnóstico inicial	162
Apêndice E- Avaliação Diagnóstica final	163

INTRODUÇÃO

Quando criança, sempre fui muito estimulada por meus pais a brincar, jogar, correr, trepar, saltar. Enfim, a me movimentar...

Em casa tinha um grande quintal com árvores, grama, flores e até uma cabine velha de caminhão, que servia para nossas brincadeiras, minha e de minha irmã mais nova. Ela era a serelepe, magrinha e ágil, subia e descia de tudo, e também se acidentava muito.

Não me recordo de sentir muito medo de me arriscar. Subir sempre foi fácil, e descer sempre foi complicado. Várias vezes, eu ficava chorando na árvore até alguém me tirar de lá.

Andava de patins na rua asfaltada, descia a todo vapor e virava na rua debaixo de casa. Rodava bambolê na cintura um tempão. Aos finais de tarde a meninada se reunia para brincar na rua e os adultos conversavam. Dois quarteirões de pura adrenalina.

Os momentos em família, nas festas, nos almoços de domingo também eram recheados de jogos¹ e brincadeiras, jogos de montar, toquinhos de madeira coloridos, “tômbola” (ou bingo), jogos de mímica, pular corda, dançar, estátua, fazer poesias e recitar, balanço, pular corda, balança-caixão, duro-mole, passa anel, elástico, estátua, cama de gato, pião, bilboquê, carrinho de rolimã (esse era muita adrenalina para mim, mas era a paixão de minha irmã), baralho (21 usado para nos ensinar a contar e rouba monte. Os mais velhos jogavam buraco, bisco, alguns tipos de paciência, entre outros). Além, claro, das brincadeiras de boneca, de casinha, de escolinha. Nas brincadeiras aprendi a costurar as roupinhas para bonecas, ficávamos entre tecidos e botões durante alguns períodos, já que tanto minha mãe quanto minha avó eram costureiras.

O tempo foi passando e fomos crescendo, alguns jogos e brincadeiras foram mudando outros continuavam a unir a família nos almoços de domingo, em especial a tômbola e o baralho. Afinal, conforme sinaliza Kishimoto (1995), “Todo ser humano

¹ Embora alguns autores utilizem o termo jogos separando jogos tradicionais e jogos populares, para esta pesquisa, utilizaremos o termo jogos, e sempre no plural, abrangendo o tradicional e o popular.

tem seu cotidiano marcado pela heterogeneidade e pela presença de valores hierárquicos que dão sentido às imagens culturais de cada época” (p.07).

Na adolescência os jogos esportivos começaram a aparecer: três cortes com e sem exclusão. Na tentativa de jogar vôlei esticávamos uma corda atravessando a rua no lugar da rede, a queimada e a mãe da rua também apareceram após os 11 anos. Corridas e saltos ainda faziam parte das nossas brincadeiras, além da bicicleta.

Até a minha 8ª série, atual 9º ano, eu tinha um grupo de amigos, éramos um quarteto e, às vezes, quinteto por causa da minha irmã. Nesta época já existia o vídeo game, então revezávamos as brincadeiras e os jogos esportivos com o vídeo game.

A presença frequente nas dependências do Serviço Social do Comércio (SESC) e das atividades que lá ocorriam também alimentaram a minha relação com os jogos e as brincadeiras, como: a piscina, as brincadeiras na água e os jogos esportivos.

Ao crescer fui tendo a impressão de que era proibido jogar por diversão e sorrir sem preocupação. Parecia que o tão esperado “mundo adulto” vinha carregado de responsabilidades que não combinava com o riso, a alegria, a diversão e os jogos. Claro que, muitas vezes, os jogos não eram tão divertidos, não raro, nos deparávamos com as disputas, o choro, as brigas, mas acabava tudo bem, ou quase bem. No dia seguinte, nos reuníamos novamente. Nesta época, os adultos me pareciam mais rancorosos que as crianças, mais sérios. O mundo deles se mostrava, para mim, na cor cinza.

Minhas aulas de Educação Física da 5ª a 8ª séries (atual 6º ao 9º ano) foram regadas a voleibol e ginásticas.

No colegial, atual Ensino Médio, fiz o curso de magistério integrado ao chamado Ensino Médio, o curso se chamava Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Ao fazer o estágio do curso, eu ficava inconformada em observar os professores atuantes nas chamadas hoje em dia de, séries iniciais do Ensino Fundamental exigirem que crianças tão pequenas aprendessem todos os conteúdos escolares comportando-se como estátuas, ou seja, sempre sentadas nas suas carteiras e em silêncio, exceto quando a professora realizava a leitura coletiva, ou individual em lousa. Assim, na época em que iniciei a etapa de regência do estágio, comecei levar jogos de alfabetização, de matemática

e de ciências. Utilizei-me dos jogos como meio para atingir diversos objetivos dos diferentes componentes curriculares trabalhados nas séries em que estagiei.

Para a criação e aplicação destes jogos eu tinha grande suporte dos professores das metodologias das diferentes disciplinas. Quando não conseguia adequar ou criar jogos levava histórias, gravuras e teatros entre tantas opções. Isso foi me fazendo perceber que colocava cor, alegria e ludicidade nas aulas e mobilizava a aprendizagem dos alunos de modo mais prazeroso.

Na década de 1990, com meu jeito particular de ser, ensinando, brincando e aprendendo, alfabetizei uma turminha de aproximadamente 20 estudantes de cinco anos, inclusive com uma das alunas já escrevendo palavrinhas em letra cursiva. Posteriormente, descobri em Kishimoto (2010) que o ato de brincar era a principal atividade do dia-a-dia da criança, pois brincando ela conhece, explora, compreende e expressa o mundo por meio de diferentes linguagens.

A cada dia me apaixonava mais pela educação, porém, um eu queria mais, queria explorar a educação integral, global, completa, não sei bem que termo usar aqui, talvez “educação de corpo inteiro”, ou seja, uma educação escolar que não fragmentasse o estudante, algo para além dos livros didáticos obrigatórios, queria mais, e, foi na graduação em Licenciatura Plena de Educação Física que vi esta possibilidade.

Ao entrar na faculdade de Educação Física em 1995, aprendi que realmente os jogos podiam desenvolver muito o ser humano, nesta época eles eram usados para auxiliar na aquisição de movimentos, no desenvolvimento físico, cognitivo, psíquico, psicomotor, na aprendizagem dos esportes, nas situações de quebra-gelo e volta a calma das aulas, aquecimento, relaxamento, muitas possibilidades.

Neste sentido era dado muito destaque à importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança, assim sendo, estudávamos, com mais enfoque, disciplinas como: Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor, Habilidade Motora, Psicomotricidade. Corroborando com este estudo de Bracht (1996), nos apresenta a definição clássica de Educação Física na qual a Educação Física “[...] é a educação do e pelo movimento.” Sendo que sua “[...] base teórica advém, fundamentalmente, da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, uma com ênfase no desenvolvimento motor e outra no desenvolvimento cognitivo” (BRACHT, 1996, p.24), ou seja, embasada nas “[...] repercussões do movimento sobre a cognição e a afetividade ou do domínio afetivo-social; fala-se dos diversos arranjos/tarefas

motoras para garantir o desenvolvimento das habilidades motoras básicas [...]” (BRACHT, 1996, p.24). Estes argumentos teóricos e científicos, estudados durante a graduação, buscavam uma visão mais integral da educação, do estudante e do processo de ensino e de aprendizagem. Acredito que estes elementos tenham contribuído para o início do meu encantamento com os jogos, pois eu via, em tudo isto, inúmeras possibilidades de trabalho nas aulas para auxiliar no desenvolvimento dos alunos.

Sob estas influências, me tornei uma professora generalista e especialista (já que tinha a formação do magistério e a da graduação em Educação Física) que acreditava na utilização dos jogos durante as aulas que ministrava. O uso dos jogos, em minhas aulas, buscava proporcionar e auxiliar no desenvolvimento e na aquisição de habilidades motoras, nos aspectos cognitivos e psicomotores. Isso tudo, naquela época, me fazia muito sentido, aliás, todo sentido.

Acreditando no movimento e na importância deste para a vida e para o sentir-se vivo, associei aos jogos as atividades mais democráticas, procurando maneiras que possibilitassem a todos os estudantes, habilitados ou não, participarem das aulas e com elas melhorarem e/ou adquirirem habilidades motoras.

Foi em 1995 que ingressei, por concurso público municipal, como professora alfabetizadora de Educação de Jovens e Adultos em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foi justamente este emprego, no período noturno, que me possibilitou cursar a graduação de Licenciatura em Educação Física, curso integral, iniciado no mesmo ano.

Em 2007 tive a oportunidade de cursar a Pós-Graduação em Jogos Cooperativos, o que fortaleceu a minha expectativa com relação à utilização dos jogos nas aulas para formação integral do ser humano cooperativo e menos competitivo.

Durante meu percurso profissional nas escolas - desde 1991, transitei por instituições particulares, estaduais e municipais, atuando como professora generalista com estudantes das idades de dois a 11 e de 15 a 82 anos, sendo que, de 1995 até o presente momento, eu continuo o trabalho como professora alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos.

Como professora de Educação Física, trabalhei em escolas particulares com estudantes de dois a 17 anos, em escolas municipais, durante mais de nove anos, com estudantes de nove a 15 anos, também lecionei durante quatro anos no sistema

público estadual de Ensino Médio com estudantes de 15 a 18 anos, até me efetivar, via concurso público estadual, em uma cidade menor localizada no interior do estado de São Paulo, como professora de Educação Física de Ensino Médio e Ensino Médio integrado ao técnico, e lá atuo desde 2011.

Enquanto docente de Educação Física do Ensino Médio, recém-formada na pós-graduação em Jogos Cooperativos, diante da necessidade de mobilizar os estudantes a participarem das aulas de Educação Física, os jogos se mostraram como um grande aliado, especialmente porque a maioria aprendia junto. Além disso, os jogos auxiliavam na integração, nos diálogos, na construção de conhecimento individual e de pensamentos coletivos, culminando na elaboração de estratégias, no levantamento de hipóteses, no aprender a se posicionar, no estar exposto, no falar e no ouvir.

Enfim, nesta minha trajetória acadêmica e profissional, esse trânsito diverso, que me possibilitou atuar do maternal ao Ensino Médio e na educação de jovens e adultos, tudo se misturava, se misturou e se mistura o tempo todo. Este “tudo junto e misturado” me auxiliou a ser quem sou e a ver o estudante como um ser único em sua caminhada pessoal e coletiva. Este “tudo junto e misturado” também me trouxe enormes confusões e desafios, como este trabalho, pois, ao iniciá-lo tinha a certeza de estar trabalhando com conteúdo jogos e, no decorrer das pesquisas, estudos e reflexões descobri que o usava quase que, exclusivamente, como estratégia de ensino. Esta desconstrução e esta reconstrução demoraram meses, muitos meses para se consolidar em minha cabeça, o que, para mim, significou uma grande contribuição para minha formação pessoal e profissional.

Então eu passei a me perguntar: Os jogos traziam benefícios ao ser humano, tanto de maneira pessoal quanto coletiva? Eles constavam ou não no rol de conteúdos da Educação Física Escolar? Por que eles eram praticamente esquecidos nas aulas dos alunos do Ensino Médio? E mais, me intrigava muito entender por que, quanto mais se avançava nos anos de escolaridade, menos se jogava jogos e mais se praticava esportes?

Inicialmente fui a identificar que o conteúdo jogos compunha o rol de conteúdos da Educação Física Escolar e constava nos documentos oficiais da Educação Básica. Tal inclusão se dava por conta do objeto pedagógico da Educação Física Escolar pertencer a cultura corporal de movimento e, portanto,

estar carregado de sentidos construídos pelas pessoas. Afinal, segundo Betti (2010), os jogos pertencem aos conteúdos clássicos da Educação Física Escolar.

Autores como Huizinga (2008), Buytendijk (1977), Caillois (1990), Chateau (1987), Decian, Ivo e Marin (2015) e Kishimoto (2017) se alinham a este nosso entendimento quando defendem que os jogos são produções socioculturais humanas, um patrimônio cultural de toda uma vida e por toda a vida, com sentidos próprios, ou seja, saberes empíricos que se transformaram em conhecimento ao longo do tempo e que, por isso, merecem um tratamento pedagógico na escola.

Da articulação das interrogações iniciais pessoais com os pressupostos teóricos sobre o tema fui construindo o problema do meu estudo, caracterizando-o com a seguinte questão de pesquisa: Quais as implicações do desenvolvimento de uma proposta de ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física para uma turma de alunos do Ensino Médio integrado ao técnico de uma instituição escolar pública do interior de São Paulo?

Neste sentido, o objetivo geral deste estudo foi analisar uma proposta de ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física junto a uma turma de alunos do Ensino Médio integrado ao técnico de uma instituição escolar pública do interior de São Paulo.

Os objetivos específicos foram:

1. Conhecer e analisar a memória dos estudantes sobre os jogos vivenciados nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.
2. Verificar o entendimento de jogos por parte dos estudantes.
3. Identificar e analisar a participação dos estudantes no desenvolvimento do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física.
4. Identificar os desafios e as possibilidades do ensino do conteúdo jogos para estudantes do Ensino Médio.

Com base nestes objetivos, esperamos, com os resultados identificados neste estudo, que profissionais da educação e estudantes possam visualizar os jogos como conteúdo da Educação Física Escolar, reconhecendo-o como tão importante e necessário quanto os demais conteúdos, na medida em podem ampliar o processo de formação e a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Como exigência do Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica, o qual esta dissertação se vincula, há a demanda pela construção de um produto educacional vinculado a pesquisa desenvolvida. Por conta disso, nós elaboramos o “Que jogo é esse?”

Trata-se de um gibi interativo para ser usado em aula. Ele foi pensando a partir das dificuldades encontradas pela professora-pesquisadora, autora desta pesquisa, tanto com relação ao entendimento do trabalho pedagógico com os jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar quanto ao desafio de construí-lo e desenvolvê-lo junto aos estudantes. Deste modo, este gibi pretende atingir dois públicos. Primeiro, aos estudantes que encontrarão neste material um apoio didático e interativo para o entendimento dos jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, de maneira leve, divertida e curiosa. Segundo, aos professores que ainda esbarram em dificuldades para conceber os jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar e, por isso, enfrentam desafios para o seu tratamento pedagógico, terão ideias para esse processo a partir de uma sequência didática que, sem dúvida, poderá ser ampliada.

Assim, após demarcar aqui alguns fragmentos do meu processo de mudança pessoal/profissional ao longo do tempo e as influências da temática jogos em minha trajetória, reconheço que a Educação Física Escolar também passou por uma significativa reconfiguração que será brevemente apresentada no primeiro capítulo deste trabalho. Este primeiro capítulo será como a preparação para um piquenique, um momento necessário para entendermos o caminho e começarmos a caminhada até o local desejado. Neste capítulo, iniciaremos o estudo sobre o conteúdo jogos e a Educação Física Escolar, passearemos pela árdua definição de jogos na agradável companhia de autores clássicos como Buytendijk (1977), Huizinga (2008), Caillois (1990), Chateau (1987) e autores contemporâneos como Carneiro e Dodge (2007) e Kishimoto (2017), incluindo momentos de apresentação de algumas características que possibilitam conceituar determinadas práticas corporais como jogos e outras não. Assim, finalizaremos este *tour* acadêmico trazendo os jogos como pertencentes ao rol de conteúdos da Educação Física Escolar durante os anos de escolarização e como este está sendo apresentado nas atuais políticas públicas.

No segundo capítulo faremos uma pausa em nosso passeio, para podermos apreciar e entender uma etapa deste caminho, que neste caso será o recorte do Ensino Médio. Neste enfatizaremos, especificamente, a Educação Física, traçando

uma linha histórica do Ensino Médio brasileiro e passando, brevemente, por suas origens transformações até o Ensino Médio integrado ao técnico e as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), cenário principal deste trabalho, pois é o local em que atuo como professora de Educação Física desde 2011.

A trilha, ou melhor, o caminho percorrido para a construção desta pesquisa é que será contado no terceiro capítulo. A este caberá a descrição da metodologia utilizada para a elaboração e execução desta pesquisa, bem como, a demarcação das técnicas de coleta, do cenário, dos sujeitos, e os autores que a embasaram.

O quarto capítulo será os dados que se cruzam e formam a paisagem na qual nos assentaremos para o piquenique, uma paisagem composta por diversos elementos, fragmentos que completam como um quebra-cabeça. Neste momento apresentaremos e discutiremos os dois eixos de análise da pesquisa, ou seja: 1. Jogos: memória, compreensão e a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física Escolar (as memórias apresentadas pelos discentes sobre os jogos vivenciados nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental; o entendimento dos jogos por parte destes; a participação dos mesmos durante as aulas de Educação Física Escolar com o desenvolvimento do conteúdo jogos); 2. Possibilidades e desafios no desenvolvimento do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

Terminaremos nosso passeio com um convite a todos aqueles que veem nos jogos suas infindáveis possibilidades a se juntam a nós se arriscando na aventura de melhor compreendê-los e de fazê-los presentes no contexto educativo da Educação Escolar e, em especial, da Educação Física Escolar.

CAPÍTULO 1

OS JOGOS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo faremos uma breve explanação da trajetória da Educação Física Escolar, seus processos de mudanças mais significativos na educação brasileira e sua relação com o conteúdo jogos. Em seguida, serão apresentadas algumas teorias sobre os jogos, um panorama geral sobre o conteúdo jogos nas atuais políticas públicas e o estado da arte sobre o assunto.

1.1 A reconfiguração da Educação Física Escolar através dos tempos

Esta etapa da pesquisa pretende apresentar ao leitor, uma breve trajetória percorrida pela Educação Física, permitindo a este situar-se para melhor compreender e identificar o lugar do conteúdo jogos na Educação Física Escolar.

Desde sua origem como atividade até a sua legalização como componente curricular obrigatório nas escolas, a Educação Física passou por importantes e significativas mudanças, assumindo no século XXI uma nova configuração.

Autores como Darido e Sanches Neto (2011), Ghiraldelli Junior (1992), Quitzau (2015), Soares e cols. (1992) sinalizam elementos importantes sobre a trajetória da Educação Física na escola, especialmente a passagem de atividade instrutiva para prática educativa. A princípio o professor era visto como instrutor e depois como treinador, assim a formação profissional específica para área era carente de fundamentação teórica, inspirando-se na ideia de que para ser professor de Educação Física era preciso apenas ser praticante ou ex-praticante de algum esporte ou “animador” de atividades.

Com relação ao conteúdo jogos, como uma atividade vinculada à Educação Física Escolar, Ghiraldelli Júnior (1992) vai apontar que sua presença na área se deu desde a perspectiva higienista, tendência que vigorou na área até 1930 aproximadamente. Segundo o autor:

[...] a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva”. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992, p. 17, grifos do autor).

Embora os jogos estivessem presentes praticamente desde o início da Educação Física Escolar, a finalidade pela qual estes eram desenvolvidos na Educação sofreu alterações durante todo período histórico, social e político.

Inicialmente os jogos desenvolvidos na Educação Escolar tinham como objetivo a recreação, voltando-se para tirar as crianças e os jovens das ruas. Posteriormente, estes foram utilizados como meio para o ensino e a aprendizagem de outras atividades, sobretudo os esportes. Desta maneira, tanto a perspectiva recreacionista quanto a perspectiva dos jogos como estratégia de ensino permanecem presentes e contribuem para gerar muitas confusões entre os professores de Educação Física.

No século XX, Segundo Aranha (1989) algumas reivindicações sociais que vinham sendo feitas no campo escolar foram atendidas, mais precisamente no século XIX, gerando transformações na escola brasileira, dentre elas: “[...] uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória a que possam ter acesso às camadas não privilegiadas da sociedade” (ARANHA, 1989, p. 83).

Ao se efetivar a escola conhecida como tradicional consolidava-se e perpetuava-se os modelos sociais vigentes, apoiados nos pilares da tradição, da religião e da autoridade que segundo Gauthier e Tardif (2014), esses modelos a serem seguidos deveriam ser ensinados em longos processos formativos do recém-nascido ao adulto, considerando-se educados aqueles que haviam interiorizado os modelos estabelecidos pela cultura que estava inserido. Sob este ponto de vista, em uma sociedade tradicional os filhos aprendem com os pais, estes com os avós, etc. que atuam com total autoridade sobre seus descendentes e/ou subordinados, sendo entendida como uma qualidade inspirada na antiga concepção romana da *auctoritas*.

Em tal concepção, uma pessoa de valor é aquela publicamente reconhecida, em quem se pode confiar, pois ela tem a capacidade para “... conduzir, dirigir e orientar adequadamente os outros membros da sociedade.” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 19).

Embasados em Gauthier e Tardif (2014), que denominam tais sociedades tradicionais por “fechadas”, os papéis nelas contidos são claramente definidos, sendo praticamente impossível mudar de *status* social, melhorar o destino ou contestar os modelos estabelecidos. Os membros destas sociedades devem conhecer as “respostas certas” de saberes concretos, resultados da experiência e da educação obtidas e transmitidas através das gerações, pautadas em modelos cujos

valores se justificam no fato de sempre terem existido. Há uma apropriação da dualidade e da inferiorização do outro, do diferente, contribuindo para que estes princípios resultem em obstáculos para o desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo. Assim, a escola tradicional tende a reproduzir as concepções e os comportamentos sociais, na qual o professor deve ensinar “o certo”, ou seja, ensinar os modelos de conduta a serem seguidos e as respostas a serem reproduzidas, já que o aluno é considerado um ser que não sabe nada e precisa aprender tudo.

Libâneo (2003) e Gauthier e Tardif (2014) concordam ao explicitarem que na educação escolar tradicional, ganharam destaques: os exercícios repetitivos, a memorização, processo de aprendizagem como treino do aluno, o reforço negativo dado pelo professor (incluindo castigos e punições).

Apesar de Gauthier e Tardif (2014) sinalizarem que o rápido desenvolvimento das sociedades chamadas modernas e as transformações nelas contidas exigiram das escolas métodos diferenciados e mais ativos, o rompimento das tradições e o aparecimento de novas ideias e ações parecem não ter acompanhado o tempo cronológico das mudanças sociais.

Soares e cols. (1992) escrevem que, em fins do século XVIII e início do século XIX, a Europa se tornou palco da estruturação e da estabilização da sociedade capitalista, exigindo para isto a construção de um novo homem. Betti (2009), também caminha nesta direção, identificando a revolução francesa como uma das principais causas das mudanças educacionais na Europa, transformando a educação estatal do súdito da monarquia em uma educação nacional, do cidadão participante.

No Brasil, segundo Azevedo (2018), foi a presença da coroa portuguesa no Rio de Janeiro que impulsionou os investimentos na educação. Contudo, esta era voltada ao preparo dos filhos da nobreza portuguesa e da aristocracia brasileira.

Neste contexto, vão ser formados os sistemas nacionais de ensino típicos da burguesia da época ficando estabelecido, de acordo com Betti (2009), a seguinte estrutura educacional:

A escola primária foi universalizada, em caráter obrigatório e gratuito, estabeleceram-se escolas normais para a preparação do magistério. A escola secundária também se afirmou, mas limitada ao atendimento da burguesia, e considerada apenas como preparação para a Universidade. (BETTI, 2009, p. 42).

Esta, apesar da gratuidade do ensino estabelecida pela corte portuguesa, conforme Azevedo (2018), veio apenas facilitar o acesso dos filhos das famílias ricas ao ensino, pois, estabeleceu-se a lei sem qualquer projeto de investimento. Azevedo (2018) nos aponta que as consequências desta falta de investimentos geraram um prejuízo significativo às classes populares, pois não foram construídas escolas, não contrataram professores nem utilizaram materiais didáticos mais aprofundados.

Para a nobreza portuguesa e da aristocracia brasileira, a distância, a falta de professores bem formados e material didático aprofundado poderia ser facilmente contornada com o transporte dos estudantes até o local de ensino ou a contratação de professores particulares, além da compra de materiais de maior qualidade ou até enviando seus filhos para estudarem na Europa. Contudo, a escassez de estabelecimentos específicos para o ensino e a dificuldade encontrada pelo filho do trabalhador, relacionada ao tempo disponível para o estudo e sua locomoção até o local designado para este fim, dificultavam muito o ingresso e a permanência destes na escola, bem como a finalização de um processo educativo acadêmico.

Assim também eram as aulas relacionadas às questões do corpo, de acordo com Soares e cols. (1992), as escolas aplicavam os exercícios físicos na forma de jogos, dança, ginástica e equitação. Porém, com as inúmeras mudanças no modo de vida e na sociedade advindas da revolução industrial e do capitalismo, era exigida uma nova concepção e construção de homem: “[...] cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro” (SOARES e cols., 1992, p. 51).

Já existiam, no século XVIII, algumas escolas de ginástica, porém as mesmas não pertenciam ao processo de escolarização acadêmico. A partir das mudanças apontadas, surge a preocupação com o desenvolvimento de corpos saudáveis e a inclusão das ginásticas nas escolas. Entretanto, para que tal inclusão fosse possível era necessário que houvesse métodos adaptados, o que, para Soares e cols. (1992), pode ter contribuído com o nascimento da Educação Física na escola. No qual, seu papel estaria voltado ao desenvolvimento, fortalecimento físico e moral dos indivíduos, tendo os médicos higienistas e os instrutores do exército como figuras importantes na construção e aplicação destes saberes.

Tal processo contribuiu com as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos, também denominados métodos ginásticos que, conforme Soares e cols.

(1992), receberam influências de diversos teóricos como: Ling, Amoros, Spiess, Demeny, Marey, Tissié e Dacrozze. Tais autores trouxeram para Educação Física na escola a garantia de “[...] um espaço de respeito de consideração da área perante os demais componentes curriculares” (SOARES e cols., 1992, p. 52). Sob estas influências, a Educação Física era

[...] vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como a prosperidade da pátria. (SOARES e cols., 1992, p. 52).

Como podemos ver, embora como uma inovação no contexto da escola, a Educação Física também era alimentada por uma educação escolar bastante influenciada pela escola tradicional.

Gauthier e Tardif (2014) destacam que a tentativa de rompimento com a escola tradicional contribuiu com o nascimento da escola nova. Esta surge em meio aos processos de mudanças sociais e científicas, sendo complexo estabelecer um único estudioso ou pesquisador como seu mentor exclusivo.

Para Gauthier e Tardif (2014), um dos primeiros influenciadores para estas transformações escolares foi o filósofo Jean Jacques Rousseau com uma nova visão de homem e de infância: “Para ele, a educação não deve procurar formar um tipo de homem ou de mulher em particular, mas o homem e a mulher em sua própria essência” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 144) para a qual, segundo Souza (2013) em sua obra *Emílio, ou Da Educação*, Rousseau apresenta uma proposta pedagógica inovadora, pois pensa em “uma educação que abarque o corpo e o espírito de maneira plena.” deste modo, “Rousseau propõe uma educação interna do corpo a partir de exercícios e movimentos no mundo natural” (SOUZA, 2013, p. 3), educando um corpo livre de impedimentos, incluído roupas confortáveis e a não utilização de equipamentos externos, em especial no período da infância².

Para Rousseau (citado por GAUTHIER; TARDIF, 2014) a criança, assim como o adulto, era um ser livre e deveria ser respeitada, cabendo ao educador fazer dela um ser ativo de sua própria aprendizagem e formação. Deste modo, a criança que, até então, deveria imitar o adulto, passa a ser o seu próprio modelo. O professor, que transmitia todo o saber para o estudante, agora deveria estar aberto

² Segundo Souza (2013), Rousseau compreende a infância do nascimento até os doze anos.

ao saber que nascia da criança, mediando este processo e buscando “favorecer o desenvolvimento do homem completo” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 149).

Entretanto, ainda na obra *O Emílio*, Rousseau, de acordo com Nóbrega (2005), ao tratar da educação a partir do conhecimento do corpo, critica a medicina curativa e enaltece a higiene: “Nesta perspectiva, a educação do corpo objetiva civilizar as paixões, os desejos e a necessidade do corpo por meio de exercícios físicos” (NÓBREGA, 2005, p. 602-603). Portanto, entende Nóbrega (2005) que “O corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano” (NÓBREGA, 2005, p. 603), assim sendo ao “[...] civilizar as paixões, os desejos e a necessidade do corpo” este pode ser entendido, ainda em Nóbrega (2005), como o desejo de conhecer e dominar processos corporais, dentro de um processo civilizatório, ou seja, conhecer-se para dominar-se, aprendendo e utilizando as regras e os comportamentos sociais esperados pela sociedade em que estivesse inserido.

Muitas mudanças aconteciam nos séculos XIX e XX e, com elas, a escola passa a assumir o papel da educação que, segundo Nóbrega (2005), pertencia à família e à comunidade, assim a “civildade” deixará de ser ensinadas nas escolas tornando-se responsabilidade da ginástica ou educação física. Sendo assim, a ginástica tornou-se, conforme Nóbrega (2005), um elemento de “pedagogização da sociedade” no século XIX, “[...] fundada numa higienização dos movimentos da cultura da rua” (NÓBREGA, 2005, p. 604). Haja visto que,

[...] cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, [...] a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX. (SOARES e cols., 1992, p. 52)

Nóbrega (2005) destaca que a preocupação com a saúde era de responsabilidade do próprio indivíduo, na medida em que os exercícios físicos eram entendidos como “remédios”.

Os sistemas ginásticos originados da Alemanha, na escola *Philanthropinum* fundada em 1774 pelo pedagogo Johann Bernhard Basedow, segundo Betti (2009), foram fortemente influenciados pelas ideias de Rousseau, enfatizando a importância da saúde e da Educação Física.

As associações livres de ginásticas alemãs que se difundiram e se espalharam por diversos países da Europa e da América, segundo Soares e cols. (1992), pressionavam a inclusão da ginástica como Educação Física na educação formal, contudo, estas associações não eram destinadas à população escolar, necessitando, portanto, de adaptações ou novas propostas.

Assim, ao final do século XIX e início do século XX surge a chamada escola nova (GAUTHIER; TARDIF, 2014) e, com ela, um novo modelo de educação, trazendo consigo novos desafios, associados aos estudantes, as suas origens sociais, culturais, religiosas, étnicas e linguísticas. Neste momento, houve o abandono da autoridade absoluta, e a escola centrada no trabalho deveria superar a dicotomia do pensar-fazer (ARANHA, 1989), deixando emergir, segundo Gauthier e Tardif (2014), a democratização do ensino pautada em novos valores pedagógicos, como: o respeito à criança; a aceitação das diferenças; a valorização da autonomia da liberdade e dos interesses dos alunos, buscando considerar a complexidade do ato pedagógico em uma escola democrática.

A inspiração da escola nova estava em ajudar a criança a resolver problemas reais e no presente. Os processos de ensino desenvolvidos seriam um meio natural e social, ou seja, igual ao ambiente de vida da criança. O professor um mediador, orientador de uma educação funcional na qual a transmissão da cultura se daria a partir das forças vivas da criança, de “dentro” para “fora”. Sob este ponto de vista, a disciplina passa a ser algo pessoal e vem do interior de cada um, a pedagogia é espontânea e do sujeito (GAUTHIER; TARDIF, 2014).

Nesta época “[...] a escola se desenvolve em grande escala durante a primeira metade do séc. XX – à semelhança em parte ao que ocorre com as grandes indústrias na mesma época [...]” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 432).

Perpassando pela história percebemos que os jogos e as brincadeiras infantis passaram, neste momento, a integrar o universo escolar de maneira mais sólida e efetiva, contudo, Nóbrega (2005) nos aponta que, apesar dos jogos serem aplicados de maneira significativa na educação, esta aplicação acontecia apenas como um meio para a aprendizagem de regras de convivência social.

Além da função apresentada por Nóbrega (2005), os jogos na Educação Física também eram utilizados nas escolas como passa tempo, ou seja, eram considerados como algo que não ensinava elementos específicos do processo de

escolarização e serviam apenas para gastar energia, preencher as horas vagas, distrair.

Gauthier e Tardif (2014), assentados na visão de Dewey sobre a aprendizagem, apontam que na escola nova “[...] a criança aprende no momento em que executa suas atividades porque, na ação, é que ocorre a formação do pensamento no ser humano [...]” (p. 197), assim, o movimento e o cotidiano infantil com todos os seus elementos, inclusive os desenhos e trabalhos manuais, tornam-se partes do processo de escolarização, já que o aprender exige uma ação não abstrata sobre as coisas.

Embora o grande interesse da escola nova fosse a educação e a formação da criança, questões políticas e administrativas levaram o foco do ensino às escolas secundárias, e, por força de Lei resultou na não implantação da Educação Física para as crianças, muito embora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 trouxesse, segundo Betti (2009), a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos “primário e médio”. Foi com o Decreto 58.130 de 03 de março de 1966 que a Educação Física se consolidou no sistema educacional brasileiro, ainda que sem muitas especificações, entretanto, na etapa da infância tal exclusão aconteceu e acontece ainda hoje em diversos municípios.

De acordo com Betti (2009), em virtude de diversos questionamentos e críticas sobre uma mesma Educação Física para a criança e para o adulto, pois os objetivos e interesses também se relacionam às idades, principalmente por parte dos mais novos que procuravam mais as brincadeiras e os jogos, surge o conceito biopsicossocial da Educação Física, tendo sido incorporado ao Decreto 58.130 de 03 de março de 1966.

Com o fim da ditadura do Estado Novo ou Terceira República Brasileira e o término da Segunda Guerra Mundial, em meados de 1945, vivenciamos na Educação Física o destaque à esportivização. A escola se torna um prolongamento da instituição esportiva, determinando o conteúdo a ser ensinado e estabelecendo as novas relações entre professor-aluno que, conforme Soares e cols. (1992), passa de instrutor e recruta para treinador e atleta.

O início desta esportivização, segundo Betti (2009) e Cunha (2017), se deu devido ao considerável potencial do esporte para proporcionar atividades físicas prazerosas e envolver o indivíduo como um todo. Além disso, eram destacadas as questões específicas relacionadas à competição, como: promover a união e a

solidariedade; unir pessoas em torno de um objetivo comum; fortalecer a sociedade. Tais pensamentos revolucionaram os sistemas de Educação Física pelo mundo, chegando a tornar-se praticamente esportivista em diversos países e sendo conhecida como Educação Física Esportiva Generalizada ou Método Desportivo Generalizado. Tal modelo foi difundido no Brasil pelo professor Auguste Listello que “[...] procurou incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico” (BETTI, 2009, p. 113).

Com esta nova visão, todo o trabalho da Educação Física deveria culminar no esporte, ou seja, todas as atividades realizadas deveriam servir para desenvolver ou aperfeiçoar o gosto e as habilidades para o esporte, sendo este um meio de formação e preparação para a vida. Neste sentido, era obrigação dos educadores preparar os indivíduos para a prática esportiva, ao mesmo tempo, desenvolver o gosto pelo esforço.

Assim podemos perceber que em um primeiro momento a esportivização aconteceu devido a atividades físicas prazerosas promovidas pelo esporte envolvendo o ser humano na totalidade, enfatizando o lúdico, porém, estas foram sendo distorcidas ou adaptadas ao ponto de o Movimento Desportivo Generalizado (MDG) se transformar numa proposta que passou a buscar o desempenho máximo dos estudantes e a seleção de talentos para as competições escolares e esportivas nacionais e internacionais de representação brasileira.

Para Soares e cols. (1992), entre as décadas de 1970 e 1980 surgem os movimentos chamados "renovadores" na Educação Física. Movimentos de organização civil, liberdade de pesquisa para área acadêmica e eventos representativos da Educação Física que constituíram, segundo Darido e Sanches Neto (2011), para se romper, ao menos no discurso, com o excesso da valorização do desempenho esportivo como objetivo da Educação Física Escolar. Para Betti (2009), foi com a consolidação do discurso pedagógico de transformação social da Educação Física da década de 1980 que esta passou a ter como objetivos educacionais o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da conscientização.

Caminhando na mesma direção, Soares e cols. (1992) e Bracht (2010) vão apontar que, com a democratização da sociedade brasileira e o movimento renovador da Educação Física, o corpo deixa de ser entendido apenas como parte da natureza, biológico, e passa a ser entendido e estudado como uma construção

cultural, simbólica. Deste modo, o corpo e suas práticas corporais ou atividades físicas, foram e ainda são:

[...] construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. [...] Assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física. (BRACHT, 2010, p. 02).

Nesta perspectiva, a Educação Física começa a ter o papel de componente curricular cujos conteúdos deveriam ter como finalidade “[...] introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento” (BETTI, 2009, p. 3) e com ela o pleno exercício da cidadania, perpassando pelas questões midiáticas.

Sob este ponto de vista, cabe a Educação Física, trazer reflexões críticas sobre os *slogans* historicamente criados e atualmente usados, ampliando os conhecimentos já construídos sobre as diversas práticas corporais, por exemplo: “Mente sã em corpo são”, “Esporte é saúde” ou “Brasil, país do futebol”. Cabe ao professor de Educação Física possibilitar um espaço de estudos, diálogos e reflexões para que o estudante possa construir um conceito atual de esporte e de saúde, relacionando-os entre si, mobilizando reflexões de quando, como, por que e por quem o Brasil foi nomeado de país do futebol e, se ainda hoje ele pode assim ser considerado, e, se verdadeiramente a sanidade da mente está atrelada a do corpo? O que dizer então de Stephen Hawking³? Mediar tais estudos é uma tarefa desafiadora para a qual o professor de Educação Física deve estar preparado.

Neste sentido, os conteúdos da Educação Física Escolar (jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas, esportes, práticas corporais na natureza, atividades circenses, práticas integrativas dentre outras sistematizadas na escola) passam a envolver o saber fazer e o saber sobre este fazer, na medida em que envolve uma produção historicamente localizada e que mobiliza a compreensão das formas de movimento como construções socioculturais. Ganha relevo, por esta via, os vários contextos sociais nos quais estas formas de movimento são manifestadas pelas pessoas, bem como, seu percurso histórico e datado, oferecendo ao estudante a

³ Stephen William Hawking, físico inglês, diagnosticado aos 21 anos com esclerose lateral amiotrófica (ELA), por conta desta doença degenerativa passou a se comunicar com auxílio de computador, nunca parou de estudar e produziu teorias fundamentais da física moderna, morreu aos 76 anos. Biografia disponível em https://www.ebiografia.com/stephen_hawking/

possibilidade de posicionar-se de maneira crítica e autônoma frente à sociedade em que estiver inserido.

Para preparar e selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos pela Educação Física é preciso, conforme Soares e cols. (1992), que estes estejam atualizados, vinculados à realidade social local, adequando-se as possibilidades sociocognoscitivas do estudante, de maneira a proporcionar a sua percepção como sujeito histórico.

Segundo Betti e cols. (2010), os jogos pertencem ao rol dos conteúdos clássicos da Educação Física e fazem parte da cultura corporal de movimento⁴,

[...] pois estiveram presentes, sob várias formas, em alguns períodos do processo histórico da Educação Física Escolar, devendo ser tomados como construções humanas, patrimônios culturais a serem pedagogizados nas aulas. (BETTI e cols., 2010, p. 111)

Decian; Ivo e Marin (2015) nos apresentam os jogos considerando-os como “[...] um elemento universal de toda a cultura humana” (p. 103). De acordo com os mesmos autores, trata-se “[...] de uma dimensão da vida humana que pode compor todas as fases, não restringindo sua vivência apenas à infância ou aos primeiros anos da escolarização” (p. 105).

Entendendo os jogos como conteúdo da Educação Física Escolar, concordamos com Libâneo (2003) quando escreve que os conteúdos escolares são realidades exteriores aos estudantes, são os saberes empíricos que ao longo do tempo se transformaram em conhecimentos sistematizados e devem ser ensinados nas escolas com reflexões pedagógicas de modo a ligá-los à realidade histórica e social do estudante. Portanto, para ele, os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais “[...] que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados, face às realidades sociais” (LIBÂNEO, 2003, p. 39).

Os conteúdos são parte integrante do currículo escolar, que, segundo o dicionário Houaiss (2009) a palavra currículo vem do latim e significa corrida, lugar onde se corre, percurso. Neste sentido, o currículo escolar é definido pelo caminho

⁴ A cultura corporal de movimento, segundo Bracht (2010), é a expressão utilizada para o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física, a qual considera o corpo e suas práticas como construções históricas, ou seja, produções humanas circunscritas a determinados contextos históricos e culturais, com sentido próprio.

percorrido e utilizado pela escola para o processo de apreensão do conhecimento científico (SOARES e cols., 1992).

Nesta mesma direção encontramos a Base Nacional Curricular Comum⁵ - BNCC (BRASIL, 2018) que orienta a Educação Física a desenvolver aulas nas quais o movimento humano esteja inserido na cultura, e as práticas corporais sejam tratadas como “[...] fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.” A expectativa é assegurar aos estudantes a

[...] (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.” (BRASIL, 2018, p. 213)

Sob estas perspectivas, defendemos os jogos, enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, devendo este ser vivenciado, estudado e aprofundado, considerando o resgate histórico e a compreensão do lugar cultural deste. Trata-se de um estudo reflexivo que envolve a vivência prática, mas que não se restrinja a ela, algo que perpassasse pela construção e transformação das sociedades, de modo que traga a compreensão dos jogos enquanto produtores de cultura, permitindo sua reconfiguração e adaptação, contribuindo para a formação humana dos estudantes, possibilitando a estes o desenvolvimento de uma formação integral crítica que o permita entender e atuar na sociedade.

Todavia, tal conteúdo parece enfrentar uma significativa dificuldade, pois, ainda hoje vivemos uma Educação Física Escolar quase que totalmente esportivista, como nos apontam alguns estudos. A pesquisa de Kravchychyn (2008) realizada em uma escola de Ensino Médio de Maringá/PR, evidenciou que 68% dos professores participantes apontaram os esportes institucionalizados como único conteúdo para as aulas de Educação Física, sendo que, 14% também trabalhavam com outros conteúdos como alongamentos, anatomia, avaliações física e drogas. Tais constatações também puderam ser observadas nas análises dos diários de classe de professores de Educação Física do Ensino Médio do Rio Grande do Sul na pesquisa de Pereira e Silva (2008), dentre os quais 76,1% dos registros de conteúdo

5 O documento denominado Base Nacional Curricular Comum aqui citado é também conhecido por sua sigla BNCC, assim sendo, a partir de agora para toda referência a este documento usaremos o termo BNCC.

dos diários se referiam, quase que exclusivamente, a conteúdos esportivos, recreativos e competitivos.

O que podemos notar é que a Educação Física ainda contempla uma pequena parcela das práticas corporais estabelecidas nas unidades temáticas da BNCC (BRASIL, 2018), secundarizando ou até excluindo unidades temáticas como Brincadeiras e jogos, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura.

Outro desafio encontrado e igualmente importante corresponde à interpretação, manifestada em políticas públicas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) nos quais o conteúdo jogos é praticamente direcionado às crianças e, perde espaço nos anos finais do Ensino Fundamental e ao longo de todo o Ensino Médio.

Assim, depois de entendermos o percurso da Educação Física que passou de atividade prática não obrigatória e fora da escola, a sua inserção, reconhecimento e legalização enquanto componente curricular obrigatório da escola por todo o Ensino Fundamental, uma questão se faz presente: será que os jogos sempre estiveram presentes na trajetória humana?

1.2 Os sentidos dos jogos na trajetória da humanidade

Segundo Huizinga (2008), os jogos estão presentes na vida do ser humano desde sua origem e foram tão importantes para a evolução da espécie humana quanto o desenvolvimento do raciocínio e da fabricação de objetos, fazendo nascer o termo “Homo Ludens”. Para o mesmo autor, os jogos estão muito além de necessidades puramente físicas, fisiológicas, biológicas e até como reflexo psicológico, como explicam as diversas áreas do conhecimento acadêmico.

No prefácio de seu livro “Homo Ludens”, Huizinga (2008) escreve: “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (p.01). Contudo, para ele, todas tentativas de conceituar os jogos pela psicologia e fisiologia, buscando uma função biológica para os jogos, não passam de soluções parciais e superficiais, pois estão ligadas a algo que não é o próprio jogo, sendo que para ele “[...] o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo” (p.06).

Ao falar em conceito e definição, não só Buytendijk (1977) e Huizinga (2008), como também Carneiro e Dodge (2007) e Kishimoto (2017) nos apontam que definir a palavra “jogo” é uma tarefa complexa, a começar pela origem do próprio vocábulo.

A palavra “jogo” vem do latim *ludus* que, para Buytendijk (1977) designa atividades lúdicas em geral, incluindo a participação em competições esportivas, jogos de azar e de salão, além das brincadeiras, o ato de representar um papel (seja em um espetáculo, seja na vida real), até mesmo tocar um instrumento. No Francês *jouer*, para Chateau (1987), é um sinônimo para jogar, brincar e representar, assim como no Inglês *to play* e em Alemão *spielen*. Podemos considerar então, que, especialmente nos idiomas europeus, uma única palavra é usada tanto para os jogos quanto para as brincadeiras. Isso, todavia, não acontece com a Língua Portuguesa, na qual somos frequentemente levados a optar por um ou outro termo.

Carneiro e Dodge (2007) nos apresentam ainda outra opção linguística ao destacarem a combinação terminológica *atividade lúdica*. Esta vem sendo empregada por estudiosos devido à dificuldade da conceituação dos termos jogos e brincadeiras, acrescentando que, a palavra *brincar* existe apenas na Língua Portuguesa, mas não há consenso para a utilização do termo *brincar* dentro da cultura brasileira.

Para Kishimoto (2017) os pesquisadores brasileiros apresentam pouco consenso para a conceituação neste campo, tendo em vista que, jogos, brinquedo e brincadeira ainda são utilizados de maneira pouco esclarecida e ainda confusa. Para a autora brinquedo é sempre o objeto da brincadeira, sugere criança e estimula o imaginário infantil além de apresentar uma dimensão cultural, material e técnica e, a brincadeira,

É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, *brinquedo* e *brincadeira* relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. (KISHIMOTO, 2017, p. 21).

Neste sentido, Kishimoto (2017) apresenta como componente integrante da complexidade existente para a definição de jogos, a variedade de fenômenos considerados jogos e, também, pelo fato de um mesmo comportamento poder ser ou não considerado jogos. A autora exemplifica utilizando-se da cena de uma criança indígena que se diverte atirando em pequenos animais com seu arco e flecha,

indicando que esta conduta pode ser considerada brincadeira para um observador externo, mas para a comunidade indígena ser um preparo importante para a sobrevivência da tribo. Isso revela que uma mesma conduta pode ser considerada como um jogo e como um preparo para a vida, tal definição dependerá do significado a ela atribuído por sua cultura.

Para ela “Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real” (KISHIMOTO, 2017, p. 16). Assim, “[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui” (KISHIMOTO, 2017, p. 17).

Completando o exemplo trazido por Kishimoto (2017), Buytendijk (1977) coloca a importância do uso linguístico, pois, a atribuição de um nome é, de alguma forma, uma tentativa de compreensão, e quando o reproduzimos linguisticamente a “[...] língua dá acesso a um conhecimento preliminar das significações dos fenômenos que se manifestam neles próprios” (BUYTENDIJK, 1977, p. 64). Portanto, é necessário que compreendamos o significado do visível, acessível pela linguagem corrente, considerando

[...] um grande número de preconceitos e de percepções emotivas condicionados histórica, social e individualmente. Por isso, as palavras “jogo”, “jogar”, “brincar”, “lúdico”, etc., nas diversas línguas, nem sempre correspondem aos mesmos fenômenos (BUYTENDIJK, 1977, p. 64)

Para Huizinga (2008), Carneiro e Dodge (2007) e Kishimoto (2017) o termo jogos tem sua origem e desenvolvimento relacionado à palavra humanidade, no sentido de raça humana, de produtora de cultura. Apenas mais tarde, com os avanços nas ciências e nas tentativas de conceituação de termos, é que as classificações de jogos começaram a estabelecer relações com as idades das pessoas e às categorias de jogos.

Encontramos em Carneiro e Dodge (2007) que, para a cultura popular, não havia distinção entre os jogos infantis e adultos, do ponto de vista da realização e que: “Foi com o Concílio de Trento, no século XVI, que os jogos começaram a ser considerado pecaminoso, pelo prazer que propiciava, passando a ser visto com menosprezo, encarado como atividade própria da infância” (CARNEIRO; DODGE, 2007, p. 30-1). Além disto, para os gregos, o sufixo *inda* designa jogos infantis e qualquer palavra ou expressão que tenha esse sufixo teria relação com jogos,

assim, essa polissemia criada, em diferentes contextos e culturas, pode relacionar-se com o termo *brincar* que hoje usamos. Os gregos também apresentavam outros três termos para jogos infantis: *paidiá* (propósito do jogo), *paizein* (diferentes formas de jogo) e *arthuro* (campo de jogo) (CARNEIRO; DODGE, 2007, p. 29).

Para Huizinga (2008) os jogos são elementos da cultura, são produzidos pelo meio social e é caracterizado por:

- 1- Prazer,
- 2- Não sério – desinteressado, temporário, autônomo, relacionado ao cômico e ao riso, o contrário da seriedade estipulada para o trabalho,
- 3- Liberdade – é voluntário, ou seja, não é imposto podendo iniciar ou parar a qualquer momento,
- 4- Separação dos fenômenos do cotidiano – momentos de ócio,
- 5- Ordem – para jogar criam-se algumas regras,
- 6- Caráter fictício ou representativo – imaginação, faz de conta,
- 7- Limitação no tempo e no espaço – “[...] possui um caminho e um sentido próprios” (HUIZINGA, 2008, p. 12),
- 8- Ambiente instável.

Caillois (1990), bastante influenciado pelas ideias de Huizinga, aponta nos jogos as seguintes características:

- 1- A liberdade de ação,
- 2- Separação dos jogos em limites de tempo e espaço,
- 3- O predomínio da incerteza,
- 4- A improdutividade, por não criar bens nem riquezas,
- 5- Existência de regras.

Kishimoto (2017), baseada nas características apresentadas por Huizinga (2008), interpreta o conceito de liberdade ancorada nos estudos de psicólogos que se aprofundam no papel dos jogos para a representação mental da realidade, na medida em que ao brincar a pessoa se distancia da realidade, trazendo uma liberdade para a vida diária, do cotidiano, entrando assim no imaginário. Acrescenta ainda que a psicanálise inclui o desprazer como parte dos jogos, pois neste contexto

é possível vivenciar processos catárticos e situações extremamente dolorosas que não são prazerosas, mas que pertencem aos jogos (KISHIMOTO, 2017).

Na perspectiva de Buytendijk (1977) a compreensão antropológica dos jogos exige conhecimento do objeto, da linguagem e da conexão entre eles, o que para ele, ainda é pouco clara. Para o autor: “O jogo sempre aparece como um modo de comportamento” (BUYTENDIJK, 1977, p. 63).

Entretanto, ao considerarmos os jogos como fenômenos culturais, há a necessidade de integração de sua análise à cultura a que pertence, dentro de uma perspectiva histórica e geográfica, de tempo e espaço. Sob este mesmo ponto de vista, Elkonin (1998) sinaliza que os jogos perpassam por toda vida humana, constroem e reconstroem relações sociais da infância à velhice, já que as pessoas jogam conforme vivem, sendo possível, através dos jogos, compreender organizações sociais em diferentes tempos e espaços.

Com base nos apontamentos realizados até o momento podemos dizer que sim, os jogos acompanharam o ser humano, eles estão presentes em todo processo histórico da origem da humanidade até momento, porém, os termos jogos e brincadeiras, ao serem considerado como sinônimos em diversas culturas, parece que tiveram seus significados desvinculados do processo histórico de sua produção cultural.

Sob esta ideia está a associação do jogos/brincadeira como algo característico da infância, bem como, o fato de que este processo tenha sido consequência da própria história e transformação da sociedade, uma vez que a revolução industrial, com a carga de trabalho atribuída aos operários, alimentou a sociedade com a concepção de que a humanidade precisaria produzir riquezas. Como os jogos foram apontados por pesquisadores como Caillois (1990) como algo improdutivo, torna-se plenamente possível, para a época, o desenvolvimento de um pensamento com a seguinte lógica: ora, se para jogar é porque não se está trabalhando e, se não está trabalhando é improdutivo, jogar não é coisa de adulto e sim de criança que não produz, que não tem o que fazer.

Os termos jogos e brincadeiras ainda precisam de aprofundamentos acadêmicos para melhor serem conceituados, definidos e entendidos em suas semelhanças e diferenças, inclusive a unidade temática apresentada pela BNCC (BRASIL, 2018) denominada “Brincadeiras e jogos” sendo entendidos indissociadamente, ou seja, como sinônimos. As poucas vezes em que a palavra

jogos aparece dissociada da palavra brincadeiras, ela precede outros termos como: jogos digitais, jogos eletrônicos, jogos de palavras ou jogos de improviso, entre outros, e geralmente estas palavras ligam os jogos a outras funções, nas quais ele deixa de ser conteúdo e passa a ser usado como meio para alcançar outros objetivos.

1.3. O conteúdo jogos na Educação Física Escolar

Para Libâneo (2003) e Soares e cols. (1992) os conteúdos escolares são realidades com significação humana e social que devem ter seu sentido e significado compreendidos, reinventados e assimilados mediante a reflexão pedagógica escolar. Os jogos efetivamente são conteúdos de extrema importância na vida escolar do estudante, são produtos e produtores de cultura, acompanham o ser humano por gerações e civilizações, do nascimento a morte.

O conteúdo jogos na Educação Física Escolar perpassa pela história da instituição de ensino conhecida como escola, Gimeno-Sacristán e Perez-Gomez (1998), Aranha (1989), Saviani (2005) e Gauthier e Tardif (2014) nos apresentam sua origem como uma instituição voltada para a transmissão do saber socialmente acumulado, para a instrução e educação, transmitindo as conquistas históricas da humanidade para as pessoas. Fundamentalmente, seu papel está em instruir as novas gerações, preparando-as para o mundo do trabalho e para a vida pública, de acordo com as necessidades sociais vigentes.

Acompanhando as necessidades e transformações sociais, a escola já no século XVIII se preocupava com a inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares, a Educação Física que, segundo Ghiraldelli Junior (1992), Bracht (2010), Darido e Sanches Neto (2011) Soares e cols. (2012), Quitzau (2015) percorreu um longo caminho, indo desde um modelo Higienista, Militarista até Esportivista, sendo em todo este período considerada “atividade” com seus objetivos diretamente relacionados aos cuidados com o corpo, desenvolvimento de hábitos de higiene e saúde, do desenvolvimento físico e moral, da melhoria das aptidões físicas e de influenciar e moldar o caráter.

Contudo, a partir de meados de 1980 surgem os movimentos renovadores e com eles uma visão mais humanista da Educação e da Educação Física. Sendo assim, os objetivos escolares passam a atender uma educação integral e o conteúdo

deixa de se voltar apenas para a promoção de relações interpessoais e facilitadoras do desenvolvimento da natureza (SOARES e cols., 1992).

Entretanto, é apenas em 1996 com homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDB (BRASIL, 1996), que a Educação Física deixa a denominação de atividade e passa assumir o papel de componente curricular da escola, estabelecendo, no âmbito da legislação, uma maior aproximação com os outros componentes curriculares da escola. Porém, foi a Lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001) que introduziu a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, com esta nova redação de Lei, a Educação Física passou a ser um componente curricular obrigatório da educação básica.

Apesar desta lei, ainda existe um tratamento diferenciado para a Educação Física Escolar na relação com os demais componentes curriculares, o que podemos identificar no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDB (BRASIL, 1996), Cap. II, Art.26 §3º, ao escrever que a Educação Física é facultativa em cursos noturnos, e posteriormente com a Lei nº 10.793, de 1º.12.2003 no mesmo Art.26 §3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDB de 1996 que inclui diversas possibilidades de dispensa dos alunos das aulas, incluído estudante trabalhador, os maiores de trinta anos e os com prole, a área ganhou uma outra legitimidade com base na incorporação do papel de componente curricular. Percebemos então que a igualdade curricular, no que se referente à posição e ao grau de importância na formação do aluno referente ao componente curricular Educação Física, ainda tem muito a progredir.

Dentre os vários enfrentamentos da Educação Física Escolar, um deles está na hegemonia dos esportes que predominam as aulas de Educação Física há muito tempo, colaborando para o “esquecimento” de outros conteúdos tão importantes quanto os jogos.

Ao enfatizarmos a importância do desenvolvimento do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física Escolar, não estamos, em hipótese alguma, sugerindo a exclusão do esporte ou a inferiorização dele ou dos demais conteúdos contemplados nas unidades temáticas da BNCC (BRASIL, 2018) e dos currículos estaduais ou municipais. Sobretudo, estamos aqui salientando a importância da ampliação dos estudos da Educação Física Escolar para além do esporte, de maneira mais

igualitária, que contemplem a produção acadêmica e a utilização destas produções nos ambientes escolares. Trata-se de trazer para os estudantes as inúmeras possibilidades existentes e praticáveis de movimentos corporais dentro e fora da escola, encontrando seu sentido e significado. De acordo com Brasil (2018),

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. (p. 213)

Entretanto, para que os estudantes possam desfrutar dos conteúdos ensinados e aprendidos na Educação Física Escolar, além de conhecer e seguir a legislação e as orientações federais, estaduais e municipais, compete ao professor o planejamento de suas aulas e para tanto faz-se necessário a adequação dos conteúdos a serem desenvolvidos em aula.

A fim de garantir aos estudantes, a aquisição dos conteúdos dentro dos objetivos propostos, o professor deve se preocupar com o trato pedagógico que estabelece a cada um deles, pois, segundo Oliveira e cols. (2016), os jogos ainda são ensinados nas escolas como acessório para o desenvolvimento de outros conteúdos, como iniciação esportiva ou para aquecimento, relaxamento ou então como vivência de jogos produzidos pela humanidade.

Neste sentido, Soares e cols. (1992) e Bracht (2010) nos orientam, com alguns princípios, para selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos pela Educação Física Escolar, são eles:

1. Relevância social
2. Contemporaneidade do conteúdo
3. Adequação as possibilidades sóciocognoscitivas dos alunos
4. Confronto e contraposição de saberes
5. Simultaneidade com a realidade
6. Provisoriedade e historicidade do conhecimento

Tais critérios, vinculados à realidade social concreta dos estudantes, busca mobilizar a compreensão da realidade vivida e a aplicação deste conhecimento no cotidiano. Por exemplo, ao estudarmos os jogos nas aulas da Educação Física Escolar é importante conhecermos a realidade dos estudantes e da comunidade em que a escola está inserida: Que jogos estes estudantes jogam? Por que escolheram determinados jogos e não outros? Trazer questionamentos, reflexões, sobre as práticas corporais praticadas, suas origens, causas, consequências, seus porquês e para quês, qual a função desta prática na comunidade em que se está inserido passa ser relevante em prol da formação de um estudante crítico e autônomo.

Questionando e pesquisando, tendemos a envolver a contemporaneidade do conteúdo, a qual os estudantes passam a ter acesso aos avanços da ciência e da técnica, estreitando laços com os conteúdos clássicos, ou seja, aqueles que se firmaram como essencial, entendendo o processo histórico e social a que pertencem, sabendo que poderão transformá-lo a qualquer tempo, possibilitando a ação do estudante junto à comunidade e ao conteúdo estudado.

É importante adequar todo o conteúdo às possibilidades sociocognoscitivas dos estudantes, isto é, torná-lo compreensível aos estudantes, considerando seu desenvolvimento cognitivo, seu conhecimento, sua prática e suas possibilidades de desenvolvimento enquanto sujeito histórico. Certamente será frustrante ensinar um jogo de queimada para crianças de três e quatro anos de idade, na qual elas ainda terão dificuldades para entender a dinâmica deste jogo e as regras que a caracterizam. Sob este ponto de vista, ensinar um determinado jogo a uma turma implicará em conhecer a etapa de desenvolvimento que esta se encontra, bem como o contexto social que a influencia diretamente neste desenvolvimento.

Com relação ao confronto e contraposição de saberes, trata-se de passar pelo senso comum e construir formas elaboradas de pensamento, é auxiliar o estudante a entender a experiência imediata para o conhecimento sistematizado, sendo fundamentais os questionamentos e as reflexões para estes entendimentos e construções.

Assim sendo, na escola, os jogos devem ser desenvolvidos ao longo de toda a educação básica, sendo que, ao selecioná-los o professor deverá considerar a memória lúdica da comunidade em que se está inserido, oferecendo aos estudantes o conhecimento de jogos de sua comunidade, de diferentes regiões do Brasil e até

de outros países, lembrando que o desenvolvimento de regras “[...] permite à criança a percepção da passagem do jogo para o trabalho” (SOARES e cols., 1992, p. 67). Durante parte da história da Educação Física os jogos foram utilizados como meio para se chegar a diferentes fins, como por exemplo, a adaptação do corpo as necessidades exigidas pelo mundo do trabalho, ensinando cuidados pessoais ou habilidades bélicas, doutrinando corpos para que respeitassem e obedecessem a hierarquia ou, a ordem social, sem questioná-las, como já apresentado anteriormente.

Para que este ciclo não se torne mera repetição, cabe ao professor de Educação Física Escolar, contextualizar, permitir um ambiente fértil, de compreensão, de reflexão, do ouvir e do falar, do fazer e do pensar sobre o fazer além, claro de possibilitar o refazer ou, do fazer diferente.

De acordo com Oliveira e cols. (2016), compete à escola a sistematização do conteúdo jogos garantindo a transmissão do conhecimento e das alterações historicamente produzidas e sofridas por eles. Segundo Teixeira (2006), o professor deve refletir e considerar ao planejar suas aulas e selecionar os jogos destacando que os “[...] jogos carregam a marca de uma cultura que, por si só, não é boa ou ruim” porém deve estar sempre atendo para “Quais jogos são excludentes, quais traduzem preconceitos e possibilidades de alteração?” Nessa transmissão, “[...] algumas coisas vão sendo modificadas[...]” (TEIXEIRA, 2006, p. 1). Sobre estas e outras modificações deve-se debruçar o professor de Educação Física Escolar, para que não se torne um mero reproduzidor de cultura, usos, costumes, conceitos e preconceitos de uma época, mas sim aja com sabedoria na mediação, utilização e aplicação dos jogos, garantindo a estes um lugar de reflexão, ação e produção de cultura.

Nas pesquisas para o desenvolvimento do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física Escolar, encontramos Soares e cols. (1992) com a sugestão de o organizarmos em quatro ciclos:

- O primeiro ciclo se refere ao Ciclo de Educação Infantil (pré-escolar⁶) somado ao Ciclo de Organização da Identificação da Realidade, da 1ª a 3ª séries do

⁶ A nomenclatura usada para a divisão de turmas na educação básica, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) é Educação Infantil de 0 a 5 anos, referente à antiga pré-escola. Ensino Fundamental anos iniciais do 1º ao 5º ano, que correspondem às antigas 1ª a 4ª série. Ensino Fundamental anos finais de 6º a 9º anos, correspondendo às antigas 5ª a 8ª séries.

Ensino Fundamental, no qual os jogos devem trazer ao estudante o conhecimento de si, de suas possibilidades, das propriedades dos materiais, com inter-relação do pensamento sobre a ação, conteúdo de relações sociais, da vida de trabalho, do sentido de convivência coletiva envolvendo regras e valores, auto-organização, autoavaliação, avaliação coletiva e elaboração de brinquedos para jogar em grupo ou sozinho.

- O segundo ciclo, chamado de Iniciação à Sistematização do Conhecimento, compreende da 4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental e deve contemplar a técnica e o pensamento tático, com jogos que impliquem no desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos, decidir regras, entender e aceitar as exigências do coletivo.

- O terceiro ciclo, Ciclo de Ampliação e da Sistematização do Conhecimento, acontece nas 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, ou seja, o terceiro ciclo, no qual além de técnica e tática é necessário o julgamento de valores para arbitragem dos jogos, que também necessitam de treinamento, avaliação individual e de grupo e decisão de níveis de sucesso.

- O quarto ciclo, ou Ciclo de Sistematização do Conhecimento, que compreende as três séries do Ensino Médio, cujos jogos trazem conhecimentos sistematizados e aprofundados sobre o desenvolvimento da capacidade geral e específica do jogar, de técnicas, táticas e arbitragem, propiciando a prática organizada entre a escola e a comunidade.

Como se pode notar, ao longo dos ciclos, as nomenclaturas utilizadas parecem delimitar uma aproximação bastante estreita entre o conteúdo jogos e o conteúdo esportes, contribuindo para o estabelecimento de uma confusão conceitual entre eles que pode gerar comprometimentos em seu processo de ensino, bem como, a associação do conteúdo jogos as fases da infância, como visto anteriormente.

E, apesar de Soares e cols. (1992) ser um referencial teórico do século passado, este continua sendo uma base teórica acadêmica sobre metodologia do ensino de Educação Física Escolar muito utilizada. Recorri a ele que foi uma referência bastante citada nos livros e artigos que li para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo inclusive o documento base de elaboração dos referenciais teóricos

E, Ensino Médio que, embora não se use mais o termo colegial, continua como a mesma nomenclatura para as séries de 1º ao 3º ano.

dos estados do Paraná (2018) e Pernambuco (2013), apesar de possuir uma versão mais atualizada⁷ esta, pouco apresentou alterações em seu conteúdo, demonstrando o quanto ainda os estudiosos da área precisam pesquisar sobre o assunto.

Neste contexto, podemos observar que o ensino do conteúdo jogos pela Educação Física Escolar é relevante e, “O seu ensino se justifica na escola principalmente por se constituírem conteúdos importantes da cultura corporal, que precisa ser compreendida, resgatada e ressignificada.” (TEIXEIRA, 2006, p.1).

Reconhecendo a importância e significação enquanto conteúdo escolar da Educação Física, veremos a seguir, como os jogos são apresentados nas políticas públicas educacionais.

1.4 O conteúdo jogos nas atuais políticas públicas educacionais

A Educação Física e os jogos tiveram uma longa caminhada, incluindo as reformas educacionais e alterações federais mais recentes presentes na BNCC (BRASIL, 2018).

Seguindo uma ordem cronológica do mais antigo para o mais atual, apresentaremos alguns documentos (SÃO PAULO, 2012; PERNAMBUCO, 2013; da cidade de BAURU, MESQUITA; FANTIN; ASBHAR, 2016; BNCC/BRASIL, 2018; PARANÁ 2018 e 2019) relacionados com a temática deste trabalho. A seleção destes materiais se deu pela identificação do conteúdo jogos neles e pelo relevo que certos documentos, pela proximidade geográfica com a pesquisadora – estado e cidade onde atuava/residia, estabeleciam.

São Paulo (2012) lançou o currículo oficial do estado e nele, a palavra “jogo” aparecia no 1º e no 3º bimestre do 1º ano do Ensino Médio vinculado ao “Tema 1 – Esporte: Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade” (SÃO PAULO, 2012, p. 248), sendo este apresentado ao Ensino Médio apenas como jogos esportivos, pois o mesmo não era citado nem junto ao “Tema 2 – Lazer e trabalho” (SÃO PAULO, 2012, p. 247-9), nem nos conteúdos dos três últimos bimestres do 3º ano do Ensino Médio.

⁷ A versão atualizada encontrada data de 2012.

Assim, no Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), na etapa em que são explorados os fundamentos para o ensino da Educação Física, há a presença de um enfoque cultural e um discurso de que este componente curricular:

[...] deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se” (SÃO PAULO, 2012, p. 224)

Ainda no Currículo do Estado de São Paulo (2012) lemos:

É nesse sentido que, neste Currículo, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. (SÃO PAULO, 2012, p. 224)

Em tese, os jogos, pertencem a este rol dos conhecimentos culturais construídos ao longo do tempo, como já sinalizaram Buytendijk (1977), Huizinga (2008) e Chateau (1987), o que deveria incorporá-los nas proposições curriculares, em geral. Cabe então a indagação: Se os jogos pertencem à cultura relacionada aos aspectos corporais de expressão humana, qual seria a justificativa para a não contemplação destes, no Ensino Médio?

Desde 2012 no Currículo do Estado de São Paulo havia orientações aos docentes para partirem do repertório de conhecimentos das manifestações corporais e de movimento dos estudantes, com a finalidade de ampliar, aprofundar e qualificar criticamente. Sendo assim, se partirmos do repertório dos estudantes será que os não estariam presentes?

Seguindo no Currículo do Estado de São Paulo:

Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e das atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – que tem sido denominado “cultura de movimento”. (SÃO PAULO, 2012, p. 224)

No entanto, percebemos uma desvalorização do conteúdo jogos quando ampliamos as análises do Currículo do estado de São Paulo agregando os anos finais do Ensino Fundamental, pois notamos que neste estado o conteúdo jogos é contemplado apenas no 1º e no 4º bimestre do 6º ano, sendo no 1º bimestre com o

“Tema 1 – Jogo e esporte: competição e cooperação - jogos populares, cooperativos e pré-desportivos” (SÃO PAULO, 2012, p. 232), e no 4º bimestre com o “Tema 2 – Atividade rítmica - Noções gerais sobre ritmo, Jogos rítmicos” (SÃO PAULO, 2012, p. 235). Além destes dois momentos, a palavra “jogo” é encontrada no 1º e no 2º bimestre do 9º ano do Ensino Fundamental anos finais, sendo no 1º bimestre junto ao “Tema 1 – Luta - Modalidade: Capoeira, Capoeira como luta, jogo e esporte” (SÃO PAULO, 2012, p.244) e no 2º bimestre relacionado ao “Tema 1 – Esporte - Modalidade coletiva: a escolher, Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo” (SÃO PAULO, 2012, p. 245).

Ainda em São Paulo (2012), os jogos estão presentes como parte integrante das unidades temáticas Esportes e Práticas corporais de aventura, e aparecem no 3º bimestre do 6º ano como jogos circenses da unidade temática Ginástica. Daí depreendemos que os jogos aparecem mais como estratégia de ensino que como conteúdo.

Tais análises ficam mais visíveis no quadro abaixo, elaborado a partir do Currículo do Estado de São Paulo (2012) para anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nos quais percebemos a desvalorização do conteúdo jogos no decorrer do processo de escolarização e a utilização deles enquanto estratégia de ensino, bem como a exclusão dele durante 2/3 da etapa do Ensino Médio.

Quadro 1- O conteúdo jogos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Currículo de São Paulo (2012)

Ano/ Bim.	1º	2º	3º	4º
6º	Tema 1 – Jogo e esporte: competição e cooperação – jogos populares, cooperativos e pré-desportivos			Tema 2 – Atividade rítmica – Noções gerais sobre ritmo, Jogos rítmicos
7º				
8º				
9º	Tema 1 – Luta – Modalidade: capoeira. Capoeira como luta, jogo e esporte.	Tema 1 – Esporte – Modalidade coletiva: a escolher, Técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo		
1º EM	Tema 1 – Esporte: Sistemas de jogo e		Tema 1 – Esporte:	

	táticas em uma modalidade...		Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade...	
2º EM				
3º EM				

Fonte: Adaptado pela autora a partir do referencial São Paulo (2012)

A publicação das Orientações metodológicas para Educação Física, foram, juntamente com as Orientações Curriculares de 2006, aquelas embasaram os Parâmetros Curriculares desenvolvidos para Educação Física na Educação Básica (PERNAMBUCO, 2013).

Na proposição de Pernambuco (2013), os jogos são quase exclusivamente tratados como conteúdo, pois se encontram atrelados ao campo/eixo: jogos, o qual abarca inclusive o “jogo esportivo”.

Ainda que a palavra jogo apareça no 1º bimestre do 1º e 2º ano do Ensino Médio de Pernambuco, no eixo Ginástica com o conteúdo “A Ginástica e as práticas corporais do jogo, da luta, do esporte e da dança”, diferentemente do Paraná e mais minucioso que São Paulo, o estado de Pernambuco, embora inclua jogos, danças, lutas e esportes no campo ou eixo Ginástica, estabelece o tratamento igualitário de um bimestre para cada unidade temática. Há o estabelecimento do 3º bimestre de todos os anos para o desenvolvimento do conteúdo jogos, no qual, inclusive os jogos esportivos são pertencentes ao campo ou eixo Jogo.

Os documentos oficiais para a Educação Física, no tocante à Educação Básica do estado de Pernambuco, dividem os Campo ou Eixos⁸ por bimestre, ou seja, no 1º bimestre estuda-se Ginástica, no 2º bimestre Dança e Luta, no 3º bimestre jogos e no 4º bimestre Esporte, alterando os conteúdos e objetivos conforme o ano de escolarização. Contudo, a palavra jogo aparece no 1º bimestre do 1º e 2º ano do Ensino Médio, no campo ou eixo Ginástica.

⁸ Os Campos ou Eixos a que se referem os documentos oficiais do estado de Pernambuco são as unidades temáticas a que se refere à BNCC (2018/2019).

Quadro 2- Conteúdos do 1º bimestre do 1º e 2º ano do Ensino Médio dos Parâmetros Curriculares que se aproximam do conteúdo jogos junto ao eixo Ginástica desenvolvidos para Educação Física na educação básica de Pernambuco (2013)

Ano/ Bim.	1º bimestre: Ginástica
1º	A Ginástica e as práticas corporais do jogo, da luta, do esporte e da dança.
2º	A Ginástica e as práticas corporais do jogo, da luta, do esporte e da dança.
3º	

Fonte: Adaptado pela autora a partir do referencial Pernambuco (2013)

Após esta inclusão, os jogos aparecem apenas quando relacionados ao campo ou eixo Jogo.

Quadro 3- Conteúdo jogos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de acordo com os Parâmetros Curriculares desenvolvidos para Educação Física na educação básica de Pernambuco (2013)

Ano/ Bim.	3º bimestre: Jogo
6º	Jogos esportivos e Jogos de salão; origens, técnicas, táticas, analogias e Generalizações. Semelhanças e diferenças entre os jogos esportivos e de salão: locais de realização, características e variações; Jogos esportivos: criação de regras; Jogo na comunidade: Objetivos, características e influências.
7º	História do Fenômeno Jogo; Jogo Esportivo e capacidade cardiorrespiratória: consumo de oxigênio e o gasto de energia; Tipos de Jogos esportivos.
8º	Contextualização histórica e social dos jogos de salão; Conceitos, características e regras dos jogos de salão; Jogos esportivos e de salão; Sistemas de jogo, regras, sentidos e significados
9º	História dos jogos; Jogos esportivos e de salão: Trabalho sistemático técnico-tático Regras; Socialização dos jogos (populares, de salão e esportivos) em seminário, festivais, oficinas, etc.; Jogos: organização de festival (regulamento e arbitragem)
1º	Jogo esportivo, evidenciando as regularidades subjacentes à prática e ao com usufruto do tempo livre; Jogos populares, de salão e esportivo, na perspectiva de revelar suas contribuições para a qualidade da saúde, do lazer e do trabalho; O corpo e as práticas de jogos (populares, de salão e esportivos)
2º	Conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem a prática dos jogos esportivos durante as aulas em outros espaços e tempos da prática corporal; Jogos de forma contextualizada, reorganizando o conteúdo e apresentando uma nova síntese, através da elaboração de projetos a serem vivenciados na comunidade; Novos jogos esportivos, respeitando as particularidades e as generalizações, quando na criação de novas regras e estratégias durante as aulas; Jogos diversos tanto aqueles da origem da cultura local como aqueles de outras culturas; A transversalidade do Jogo (lazer, educação, saúde e trabalho)
3º	Jogos vividos ao longo da escolaridade, resgatando/reconstruindo as vivências e as intervenções sociais, no âmbito da cultura corporal; Minitextos didáticos sobre os diversos jogos vividos ao longo da escolaridade, como contribuição teórico-metodológica para subsidiar a discussão coletiva dos alunos durante a participação de seminários interativos; Festivais esportivos, uma vez por ano, envolvendo a participação de todos; A transversalidade do Jogo (lazer, educação, saúde e trabalho)

Fonte: Adaptado pela autora a partir do referencial Pernambuco (2013)

Observando as orientações referentes ao desenvolvimento da unidade temática jogos em Pernambuco (2013), notamos a divisão dela em jogos esportivos, de salão e populares, no qual há a visível predominância dos jogos esportivos.

Ainda que o Currículo do estado de Pernambuco (2013) contemple a unidade temática jogos por toda a educação básica durante o 3º bimestre, a aplicação do conteúdo, por eles categorizados em jogos esportivos, jogos de tabuleiro e jogos populares não é uniformemente distribuída. O jogo esportivo está presente do 6º ao 9º, os jogos de salão no 6º, 8º e 9º, e apenas no 9º ano aparecem os jogos populares com o conteúdo “Socialização dos jogos (populares, de salão e esportivo)”. Para o conteúdo a “História dos jogos” do 9º ano e “Jogo na comunidade” do 6º ano não há especificação com relação ao tipo de jogos a serem estudados, contudo estes são apresentados próximos aos jogos esportivos.

Ao lermos os temas relacionados ao conteúdo jogos na Matriz Curricular da cidade paulista de Bauru (MESQUITA; FANTIN; ASBHAR, 2016) percebemos que no 1º bimestre do 6º ano é apresentado o tema “Jogos e Brincadeiras” de maneira generalizada, nos demais anos escolares os jogos assumem uma característica de especificidade até o 9º ano.

Percebemos então que a cidade paulista de Bauru (MESQUITA; FANTIN; ASBHAR, 2016) contempla o conteúdo jogos de 6º a 9º ano, com o desenvolvimento deste para além do orientado nas políticas públicas, que são jogos populares e pré-desportivos no 1º bimestre do 6º ano.

Quadro 4- O conteúdo jogos na matriz curricular da cidade de Bauru/SP

Ano/ bim.	1º	2º	3º	4º
6º	Jogos e brincadeiras			Jogos esportivos coletivos Jogos esportivos Individuais
7º	Jogos e brincadeiras (Queimadas)			Jogos e brincadeiras (Petecobol)
8º			Jogos e brincadeiras (Jogos de tabuleiro)	
9º		Jogos e brincadeiras (Jogos cooperativos)		

Fonte: Adaptado pela autora a partir da matriz curricular Bauru (MESQUITA; FANTIN; ASBHAR, 2016)

Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 214) temos apontamento sobre a necessária diferenciação entre os jogos enquanto conteúdo e aos jogos utilizados como meio, ou melhor, usados “[...] como ferramenta auxiliar de ensino” inclusive pela própria Educação Física, ou seja,

Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. 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 viverem diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. (BRASIL, 2018, p. 214-215)

Ao esclarecermos e apresentarmos a relevância do conteúdo jogos para a Educação Física Escolar, lembramos também que a própria Educação Física passou por várias mudanças em seus aportes teórico-metodológicos, em suas concepções e suas finalidades, com todas estas alterações os sistemas oficiais de ensino também se reestruturaram.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018) podemos observar os espaços atribuídos pelas políticas públicas ao conteúdo jogos na Educação Física Escolar nos quadros 5 e 6.

QUADRO 5- Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 225)

QUADRO 6- Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 231)

Para o Ensino Médio a BNCC (BRASIL, 2018) não apresenta um quadro de unidades temáticas e objetos de conhecimento como fez para o Ensino Fundamental. Para este apresenta,

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores

associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. (BRASIL, 2018, p. 483).

Assim sendo,

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. (BRASIL, 2018, p. 484).

Para tanto, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta as competências específicas que

[...] definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6, respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área. (BRASIL, 2018, p. 489)

Para a Educação Física Escolar no Ensino Médio temos a orientação da

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5: Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (BRASIL, 2018, p. 495).

A orientação da BNCC (BRASIL, 2018) para o desenvolvimento desta competência referente à Educação Física Escolar no Ensino Médio é que os jovens experimentem, com suas especificidades e valores, os jogos e brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes e as atividades corporais de aventura, “[...] acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 495).

No Referencial Curricular do Paraná (2018), o conteúdo jogos, durante todo o Ensino Fundamental, se organiza conforme o quadro 7.

Quadro 7- O conteúdo jogos no referencial curricular do Paraná

Unidades Temáticas/ Ano	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional	Brincadeiras e jogos de matrizes Indígena e Africanas.	Brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Brasil	Brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Mundo	Jogos de tabuleiro	Jogos eletrônicos/ Jogos eletrônicos de movimento	Jogos dramáticos	Jogos cooperativos
Esportes	Jogos esportivos de precisão	Jogos esportivos de marca	Jogos esportivos de campo e taco	Jogos esportivos de rede/parede	Jogos esportivos de invasão	Esportes de marca	Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede	Esportes de campo e taco
						Esportes de precisão	Esportes de invasão	Esportes de invasão	Esportes de combate
Ginástica	Ginástica Geral e o reconhecimento do corpo	Ginástica Geral e o reconhecimento do corpo	Ginástica Geral	Ginástica Geral	Ginástica Geral	Ginástica circense	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de conscientização corporal	Ginástica de conscientização corporal
Danças	Brincadeiras cantadas e cantigas de roda	Danças do contexto comunitário local e regional	Danças do Brasil	Danças de matrizes Indígenas e Africanas	Danças do Mundo	Danças criativas	Danças Urbanas	Danças circulares	Danças de salão
Lutas			Jogos de luta	Lutas do contexto comunitário local e regional	Lutas de matrizes Indígenas e Africanas	Lutas do Brasil	Lutas do Mundo	Lutas do Mundo	
Práticas corporais de aventura			Jogos de Aventura	Jogos de Aventura	Jogos de Aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura urbanas		Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: PARANÁ (2018, p. 359)

Além deste quadro, o referido material também apresenta sugestões de conteúdos específicos a serem trabalhados conforme o objeto de conhecimento. Para este selecionamos apenas o da unidade temática Brincadeiras e Jogos:

Quadro 8- Sugestões de conteúdos a serem trabalhados na unidade temática Brincadeiras e Jogos no referencial curricular do Paraná

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional	Amarelinha, Elástico, 5 Marias, Caiu no poço, Mãe pega, Stop, Bulica, Bets, Peteca, Fito, Raiola, Relha, Corrida de sacos, Pau ensebado, Paulada ao cântaro, Jogo do pião, Jogo dos paus, Queimada, Caçador, Polícia e ladrão dentre outros.
	Brincadeiras e jogos de matrizes Indígenas e Africana	Matriz Indígena: Adugo/Jogo da onça, Tydimure/Tihimore, Corrida com tora, Contra os marimbondos, Pirarucu foge da rede/ Pirarucu fugitivo, Ronkrã/Rõkrã, Peikrã/Kopü-Kopü/Jogo da peteca, Jogo de bolita, Jogo Buso dentre outros. Matriz Africana: Shisima, Terra e mar, Pegue o bastão, Jogo da velha, Labirinto, Mbube Mbube (Imbube) dentre outras.
	Brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Brasil	Bilboque, Esconde esconde, Gato mia, Pega Pega, Pé na lata, loiô, Pipa, Amarelinha, Elástico, Bola queimada dentre outras.
	Brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Mundo	Jan Ken Po, Bets, Dodge ball, Bola queimada, Amarelinha, Jogos de perseguição (em círculo, em travessia, espalhados), Bugalha, Pula cела, Perna de pau, Cabo de guerra, Dude, loiô, Bilboque, Pipa Pião dentre outras.
	Jogos eletrônicos/ eletrônicos de movimento	Jogos de RPG (Role Plauing Game), Jogos de Ação, Jogos de Estratégias, Jogos de Aventura, Jogos de Lógica dentre outros.
	Jogos de tabuleiro	Xadrez, Dama, Trilha, Resta um, Ludo, Alquerque, Gamão, Go, Jogo da Onça Jogo da velha, Mancala, Mehen, Senet, Vikings (Tablut), Fanorana, Ringo, Real de Ur, Pachisi dentre outros.
	Jogos dramáticos	Improvisação, Imitação, Mímica, Rode Playing Game (RPG) dentre outros.
	Jogos cooperativos	Jogos semi cooperativos, Jogos cooperativos sem perdedores, Jogos de resultado coletivo. Jogos de Inversão (Rodízio, Inversão do goleador, Inversão do placar e Inversão Total), Jogos de Quebra-gelo e Integração, Jogos de Toque e Confiança, Jogos de Criatividade e sintonia, Jogos de Fechamento dentre outros.

Fonte: PARANÁ (2018, p. 393)

No chamado Referencial Curricular em Ação da Educação Básica do Paraná⁹ para a Educação Física (2019) encontramos a seguinte distribuição da unidade temática Brincadeiras e jogos, por ano e bimestre.

⁹ Referencial Curricular em Ação da Educação Básica para Educação Física - Paraná, disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2019/educacao_fisica_bimestral.pdf?fbclid=IwAR1DnOX-zQRJhMpr5qOwLkGP6y6rj_60AxaJqpSN1R4g2jMVV-JAYaTSWmw.

Quadro 9- Distribuição da unidade temática Brincadeiras e jogos no Referencial Curricular em Ação da Educação Básica do Paraná

Ano/ Bimester	1º	2º	3º	4º
6º			Ginásticas – Ginastica circense Jogos circenses (Malabarísticos, Funambulescos, Acrobáticos, Clownescos, Jogos circenses diversos), Tecido, Trapézio, Trampolim, Arame fixo, entre outras.	Brincadeiras e jogos – jogos de tabuleiro: Xadrez, Dama, Resta um, Ludo, Alquerque, Gamão, Go, Jogo da Onça, Jogo da velha, Mancala, Mehen, Senet, Viking (Tablut) Gamão, Fanorona, Ringo, Real de Ur, Pachisi, Mehen, entre outros.
7º		Brincadeiras e jogos – Jogos eletrônicos/ Jogos eletrônicos de movimento. Jogos de RPG (Role Playing Game), Jogos de Ação, Jogos de Estratégias, Jogos de Aventura, Jogos de Lógica, entre outros.		
8º				
9º				Brincadeiras e jogos – Jogos cooperativos Jogos semi cooperativos, Jogos cooperativos sem perdedores, Jogos de resultado coletivo, Jogos de Inversão (Rodízio, Inversão do goleador, Inversão do placar e Inversão total), Jogos de Quebra-gelo e Integração, Jogos de Toque e Confiança, Jogos de Criatividade e sintonia, Jogos de Fechamento, entre outros.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do referencial do Paraná (2019)

Para o Ensino Médio, encontramos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná um quadro contendo os conteúdos estruturantes¹⁰ dos jogos, envolvendo: os conteúdos básicos, a abordagem teórico-metodológica e a avaliação deles.

Quadro 10- Distribuição da unidade temática Brincadeiras e Jogos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
Jogos e brincadeiras	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos	Analisar a apropriação dos Jogos pela Indústria Cultural. Organização de eventos. Analisar os jogos e brincadeiras e suas possibilidades de fruição nos espaços e tempos de lazer. Recorte histórico delimitando tempo e espaço.	Reconhecer a apropriação dos jogos pela indústria cultural, buscando alternativas de superação. Organizar atividades e dinâmicas de grupos que possibilitem aproximação e considerem individualidades.

Fonte: PARANÁ (2018, p. 88)

Este material apresenta um quadro com sugestões de conteúdos específicos a partir dos conteúdos básicos abordados.

Quadro 11- Sugestões de conteúdos para a unidade temática Jogos e Brincadeiras nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná

CONTEUDO ESTRUTURANTE	CONTEUDO BASICO	CONTEUDO ESPECIFICO
JOGOS E BRINCADEIRAS	Jogos e brincadeiras populares	amarelinha; elástico; 5 marias; caiu no poço; mãe pega; stop; bulica; bets; peteca; fito; raiola; relha; corrida de sacos; pau ensebado; paulada ao cântaro; jogo do pião; jogo dos paus; queimada; polícia e ladrão.
	Brincadeiras e cantigas de roda	gato e rato; adoletá; capelinha de melão; caranguejo; atirei o pau no gato; ciranda cirandinha; escravos de jó; lenço atrás; dança da cadeira.
	Jogos de tabuleiro	dama; trilha; resta um; xadrez.
	Jogos dramáticos	improvisação; imitação; mímica.
	Jogos cooperativos	futpar; volençol; eco-nome; tato contato; olhos de águia; cadeira livre; dança das cadeiras cooperativas; salve-se com um abraço.

Fonte: PARANÁ (2018, p. 90)

No Referencial Curricular do Paraná (2018), os jogos são contemplados no Ensino Médio com o conteúdo estruturante “Jogos e Brincadeiras” nos quais deverão ser desenvolvidos os conteúdos “jogos de tabuleiro, jogos dramáticos e

¹⁰ Os Conteúdos Estruturantes do Ensino Médio a que se refere os documentos oficiais do estado do Paraná são as unidades temáticas constantes no próprio referencial curricular do Paraná (2018) e na BNCC (BRASIL, 2018/2019)

jogos cooperativos”, porém não encontramos orientações oficiais que os distribuam no decorrer dos três anos de Ensino Médio.

Seguindo a análise de 6º a 9º anos, o Referencial Curricular do Paraná (2018) aponta para o desenvolvimento da unidade temática Brincadeiras e jogos em todos os anos do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano, porém o Referencial Curricular em Ação (2019) que distribui as unidades temáticas por séries e por bimestres, contradizem esta organização, pois o conteúdo jogos para os anos finais do Ensino Fundamental aparece no 3º bimestre do 6º ano dentro da unidade temática “Ginásticas” com os “jogos circenses” e no 4º bimestre na unidade temática “Brincadeiras e Jogos” com os “jogos de tabuleiro”. A partir daí os jogos aparecem vinculados apenas à unidade temática “Brincadeiras e jogos”: no 7º ano os jogos aparecem no 2º bimestre com os “jogos eletrônicos” e jogos “eletrônicos de movimento”, já no 8º ano e no 9º ano estão no 4º bimestre como “jogos cooperativos”.

Percebemos então que tanto o currículo do Estado de São Paulo quanto os dos estados do Paraná e de Pernambuco, guardadas as especificidades e datas de origem, apresentam uma preocupação comum no que diz respeito “[...] a sistematização dos conhecimentos da Educação Física ao longo dos anos escolares, procurando garantir aos alunos a apropriação crítica desses conhecimentos” (BETTI e cols., 2010, p. 111).

Na BNCC (BRASIL, 2018), o conteúdo jogos, numa perspectiva ampliada, é contemplado apenas até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que para o 6º e 7º há indicação de jogos eletrônicos. Depois disso, ou seja, para os anos escolares subsequentes, não há mais referência sobre este conteúdo na BNCC (BRASIL, 2018), ocasionando uma invisibilidade deste, comprometendo as possibilidades educativas que este poderia oferecer aos estudantes dos 8º e 9º anos e também do Ensino Médio.

Apesar de um suposto avanço para a Educação Física Escolar a partir das proposições curriculares federal, estaduais e municipais, pudemos verificar, com relação ao conteúdo jogos, que este foi perdendo espaço na medida em que percorremos os anos de escolarização e, embora esteja contemplado em diversos momentos das fases da escolarização nas políticas públicas, as aulas no cotidiano das escolas ainda estão muito enraizadas na Educação Física esportivista, como denunciou Kravchychyn (2008).

Tal constatação pode evidenciar dentre várias questões, o uso do conteúdo jogos como algo inferior aos esportes e seu uso como estratégia de ensino, bem como, um comprometimento da sua compreensão numa perspectiva cultural mais ampla. Segundo Decian; Ivo e Marin (2015) “Fica evidente que o conhecimento sobre jogos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio é negado” (DECIAN; IVO; MARIN, 2015, p. 106).

Ao considerarmos os jogos como parte do ser humano, uma linguagem inerente a sua expressão e ao seu desenvolvimento, que se perpetua e se transforma de acordo com o tempo e o espaço, e a escola, enquanto ambiente de transmissão dos saberes acumulados historicamente para a vida e para o mundo do trabalho, que deveria auxiliar na aquisição e na ampliação de diferentes formas de linguagens, torna-se nada plausível ignorar os jogos como prática humana. A cada tempo é necessário estudá-lo, entendê-lo e ensiná-lo de modo a permitirmos que nos aproximemos mais do ser humano que fomos, entendamos o nosso presente e projetemos o nosso futuro.

1.5 Os jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar: o estado da arte nos últimos 10 anos

Os jogos, segundo Betti e cols. (2010), pertencem aos conteúdos clássicos da Educação Física Escolar como aqueles que estiveram presentes em alguns dos períodos históricos da Educação Física e foram tidos como construções humanas ou patrimônios culturais a serem pedagogizados nas aulas. Portanto, a inserção deste subcapítulo foi pensada devido à necessidade de buscarmos uma visão mais atualizada sobre a produção acadêmica relacionada ao conteúdo, jogos nas aulas de Educação Física Escolar, mais especificamente na etapa de escolarização do Ensino Médio.

Assim, com o objetivo de identificar as produções acadêmico-científicas relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa utilizamos o referencial teórico do “estado da arte” que, segundo Ferreira (2002) apresenta caráter o bibliográfico com o desafio de mapear e discutir um tipo de produção acadêmica, constituindo-se de “[...] pesquisas de levantamento e de avaliação sobre determinado tema.” (FERREIRA, 2002, p. 259).

Para Ferreira (2002) a compreensão do estado da arte de um tema nos permite organizar os resultados já obtidos, integrar diferentes perspectivas,

identificar duplicações, contradições e lacunas, além de nos permitir conhecer o que já foi construído para buscar o que ainda não foi.

Realizamos um levantamento em três bases de dados: a Scielo, o Banco de Dissertações e Teses da CAPES¹¹ e o Google Acadêmico. Neste levantamento, utilizamos as palavras chaves ou descritores: jogos, conteúdo, Ensino Médio, e Educação Física. O resultado deste levantamento será apresentado a seguir, em formato de quadros para melhor visualização, acrescido das análises que se fizeram necessárias no momento da construção deste subcapítulo.

Quadro 12- Número de documentos encontrados de acordo com os descritores utilizados na busca nos bancos de dados SCIELO¹².

Descritores	Número de documentos	
	Todos os índices	Por título
jogo	1.705	345
jogos	1.153	290
jogo <i>and</i> conteúdo	93	Não foram encontrados
jogos <i>and</i> conteúdo	87	1
Educação Física <i>and</i> jogo	107	2
Educação Física <i>and</i> jogos	141	6
jogo <i>and</i> ensino médio	29	Não foram encontrados
jogos <i>and</i> ensino médio	35	Não foram encontrados
jogo <i>and</i> conteúdo <i>and</i> ensino médio	7	Não foram encontrados
jogos <i>and</i> conteúdo <i>and</i> ensino médio	10	Não foram encontrados
Educação Física <i>and</i> conteúdo <i>and</i> jogos	16	Não foram encontrados
Educação Física <i>and</i> conteúdo <i>and</i> jogos <i>and</i> ensino médio	01	Não foram encontrados

Fonte: Produzido pela autora.

11 CAPES é uma sigla que designa a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

12 Link usado para iniciar as pesquisas na base de dados SCIELO <https://scielo.org/pt/>

Acrescentando a letra “s” ao descritor “jogo”, na busca SCIELO por “Todos os índices”, de “jogo” para “jogos” observamos uma significativa redução de 552 artigos, sem excluir os títulos que se repetiram em ambas as buscas.

Ao realizarmos a mesma comparação entre busca por “jogo” e “jogos”, agora por “Título” a redução foi de 55 artigos.

Na leitura de todos os títulos envolvidos percebemos que, em significativa maioria, os jogos são apresentados como estratégia de ensino para os mais diversos trabalhos em diferentes áreas. Nas escolas eles são associados às disciplinas de: Matemática, Física, Leitura e Escrita, também na área de Medicina, Desenvolvimento Social e Comportamental, Tecnologias de Informação, à Educação Física e aos Esportes.

Com os descritores “jogo *and* conteúdo” em todos os índices encontramos 93 artigos, porém nenhum foi encontrado ao escrevermos os mesmos descritores na busca por título. Na leitura dos títulos dos 93 artigos encontrados, cinco destes apresentavam relação com a Educação Física, sobretudo com os esportes.

Durante a leitura dos títulos uma produção nos chamou a atenção por estar diretamente associada ao jogo como conteúdo: “O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social”. Embora este não apresentasse uma etapa específica de ensino para o conteúdo jogos, apresentava e defendia o jogo como parte fundamental da Educação Física Escolar (RETONDAR, 2011).

Prosseguindo com nossa busca na base de dados SCIELO com os descritores, dos 87 artigos identificados encontramos apenas um com as palavras no título, sendo este relacionando ao conteúdo drogas, fazendo uso dos jogos como dispositivos móveis, distanciando-se do objeto de pesquisa do nosso trabalho.

Já com os descritores “Educação Física *and* jogo” mapeamos 107 artigos, porém apenas dois com os mesmos descritores no título, destes, um analisava o conceito de jogo na perspectiva de professores de Educação Física participantes de uma formação continuada da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (OLIVEIRA e cols, 2016) e o outro era um estudo de caso realizado no Município de Torbes, Estado de Táchira (CHÁVEZ; VALECILLOS, 2013) em escolas Bolivarianas da Venezuela que apresentavam o jogo para o desenvolvimento das habilidades correr, jogar e pular em alunos da terceira série¹³.

¹³ O termo terceira série, aqui utilizado, foi copiado do resumo do referido artigo.

Ampliando nossas buscas, decidimos acrescentar o “s” na palavra “jogo” do descritor “Educação Física *and* jogo”, e então, mais uma vez, o resultado da pesquisa sofreu alterações. Disso, observamos um acréscimo de 34 artigos, destes apenas seis apresentavam os descritores da pesquisa nos títulos.

Na leitura dos resumos dos seis artigos notamos que, embora as palavras Educação Física e jogos aparecessem no título, pouco se relacionavam com o objeto da nossa pesquisa. Em três dos artigos, os jogos eram vinculados aos esportes, ou seja, jogos desportivos, um sob a influência alemã no Brasil (WISER; KRÜGER, 2019), outro luso-brasileira (MELO, 2016) e por último uma relação da maratona com os jogos olímpicos (MATTHIESEN; GINCIENE; FREITAS, 2012). Um dos artigos analisou a maneira como os pequenos grupos são organizados durante a elaboração de um jogo (PETERS, 2006), outro descrevia um projeto pedagógico para o ensino da Educação Física, desenvolvido a partir do conteúdo jogos e brincadeiras, em uma escola municipal de Ensino Fundamental, com uma turma do quarto ano (FALCÃO e cols., 2012).

Embora o sexto resumo analisado se referisse ao nível de escolarização da graduação, com uma pesquisa sobre o lazer e a Educação Física Escolar (MARTINI; VIANA, 2016), ele contribui com a nossa pesquisa no sentido de apresentar possibilidades de transposição de jogos eletrônicos para o contexto da Educação Física Escolar. Além disso, apresentava a preocupação em formar o jovem professor, apto a entender o universo juvenil, contemplando-o em ambiente escolar.

Assim, este artigo intitulado “Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na Educação Física Escolar, referente ao curso superior, apresentava uma proposta de pesquisa que “[...] consistiu na transposição da linguagem midiática dos jogos eletrônicos para uma experiência corporal educativa que enriquecesse as práticas da Educação Física Escolar [...]” (MARTINI; VIANA, 2016, p. 243). Acreditando no potencial colaborativo deste artigo para nossa pesquisa, realizamos sua leitura completa. As reflexões resultantes desse processo serão apresentadas posteriormente junto às contribuições dos demais artigos selecionados durante o levantamento nas bases de dados.

Enfim, na base de dados SCIELO dos seis artigos com os descritores “Educação Física *and* jogos” percebemos que apenas um deles abordava a questão do jogo enquanto conteúdo da Educação Física Escolar e estava voltado para o Ensino Fundamental séries iniciais (FALCÃO e cols., 2012) e outro artigo focava a

questão do jogo está no curso superior de formação de professores de educação física (MARTINI; VIANA, 2016).

Na busca SCIELO por “jogo *and* Ensino Médio” encontramos 29 artigos na pesquisa geral, os quais apresentaram temas variados e, em geral com os jogos sendo utilizados como estratégia de ensino. Dentre os diversos temas abordados nos artigos, os que mais se repetiram foram os aplicados à Matemática e à Química. Também observamos os jogos relacionados a assuntos como sexualidade e temas da área da saúde. Dos 29 artigos apresentados, apenas dois se relacionavam ao jogo na perspectiva da Educação Física, sendo um deles sobre o nível de diversão gerado por um treinamento técnico e tático de futebol (SÁNCHEZ; YAGÜE CABEZÓN; MOLINERO GONZÁLES, 2013) e outro sobre o jogo formal e o jogo reduzido na modalidade basquete (BASTOS; GRAÇA; SANTOS, 2008).

Ao colocarmos no plural “jogos *and* Ensino Médio” notamos um aumento de seis artigos, porém apenas três teciam relação com a Educação Física, um nas Artes Marciais (CORREIA, 2015), um estudo sobre sedentarismo e atividade física (OLIVEIRA e cols., 2010) e o último sobre a divulgação dos esportes e jogos por imagens impressas em selos postais (filatelia) (PENEREIRO; CABRINI, 2013), estes, embora possuíssem a palavra jogo, já no resumo observamos apenas o trato com o esporte.

Ao inserirmos os descritores “jogo *and* conteúdo *and* Ensino Médio” obtivemos sete artigos nos quais todos se utilizavam de jogos de maneira secundária, ou seja, para o desenvolvimento de outros temas, e, nenhum deles se relacionou à Educação Física Escolar. Quando inserimos na busca os termos “jogos” *and* “conteúdo” *and* “Ensino Médio” em todos os índices, encontramos 10 artigos, ou seja, três a mais que a busca anterior. Porém, destes 10 artigos, quatro se utilizavam dos jogos para o ensino de outras disciplinas como Matemática, Biologia e Química, outros quatro se relacionavam aos jogos digitais, um às Artes Marciais (CORREIA, 2015), o mesmo já citado anteriormente e, um era um estudo de caso sobre a motivação no ensino de espanhol.

Observamos que os descritores “jogo *and* Ensino Médio”, “jogos *and* Ensino Médio”, “jogo *and* conteúdo *and* Ensino Médio” e “jogos *and* conteúdo *and* Ensino Médio” não trouxeram artigos com os mesmos descritores na pesquisa por títulos.

Pesquisando com descritores mais específicos como “Educação Física *and* conteúdo *and* jogos” encontramos 16 artigos em todos os índices e nenhum na

busca por título, destes 16, nenhum artigo apresentou o jogo enquanto conteúdo da Educação Física Escolar e poucos o associaram aos esportes.

Especificando ainda a busca na base SCILEO, colocamos os descritores “Educação Física *and* conteúdo *and* jogos *and* Ensino Médio” e nos foi apresentado um único artigo com tema Educação Física Escolar e Artes Marciais (CORREIA, 2015), o mesmo citado em duas das pesquisas anteriores.

Assim, encerramos nossa busca na base de dados da SCIELO com três artigos selecionados: “O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social” (RETONDAR, 2011); “Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na Educação Física Escolar” (MARTINI; VIANA, 2016); “Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de Educação Física” (OLIVEIRA e cols., 2016). Nenhum dos artigos selecionados apresentou a especificidade esperada para a presente pesquisa, contudo nos mobilizou para reflexões sobre o tema.

Continuando nossa busca por referencial teórico, apresentaremos a seguir o quadro da pesquisa na base de dados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando dos mesmos descritores da busca anterior, apenas substituindo “*and*” por “-” conforme orientação da própria base de dados para a pesquisa.

Quadro 13- Número de documentos encontrados de acordo com os descritores utilizados na busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES ¹⁴.

Descritores	Número de documentos		
	Dissertações	Teses	Total
jogo	7.417	2.754	11.137
jogos	5.683	1.745	8.565
jogo-conteúdo	51.286	17.506	77.811
jogos-conteúdo	49.543	16.550	75.261
Educação Física-jogo	150.459	47.423	223.009
Educação Física-jogos	148.707	46.583	220.486
jogo-ensino médio	122.477	37.547	188.730
jogos-ensino médio	120.643	36.648	186.025
jogo-conteúdo-ensino médio	153.828	48.603	234.775
jogos-conteúdo-ensino médio	152.050	47.753	232.169
Educação Física-conteúdo-jogos	177.576	57.083	263.977
Educação Física-conteúdo-jogos-ensino médio	229.260	73.847	342.976
De 2.015 a 2.018	2.319	767	3.140

Fonte: Produzido pela autora.

Observando o quadro acima notamos que o acréscimo da letra “s” na palavra “jogo” se traduziu em redução do número de trabalhos apresentados em todas as pesquisas realizadas nesta base de dados. Devido ao alto número de trabalhos indicados pelos descritores escolhidos, optamos por verificar aproximadamente de 600 a 1000 títulos dos documentos totais apresentados por descritores e percebemos que uma parcela muito pequena deles estava relacionada à Educação Física Escolar.

Por causa da baixa incidência de trabalhos na área de Educação Física Escolar para este último conjunto de descritores “Educação Física-conteúdo-jogos-Ensino Médio”, tentamos ser o mais específico possível e conseguimos o seguinte filtro “Área de conhecimento - Educação Física de 2015 a 2018”. Com tal filtro obtivemos um resultado total de 3140, sendo 2319 dissertações de mestrado e 767 teses de doutorado.

¹⁴ Link usado para iniciar as pesquisas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES https://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html

Como resultado desta pesquisa, foi encontrada uma dissertação de mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria cujo título “O jogo tradicional nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: experiências pedagógicas” (PATIAS, 2018) se assemelhava a pesquisa por nós desenvolvida.

No resumo, Patias (2018) apresenta o objetivo do trabalho que foi “[...] analisar as experiências pedagógicas desenvolvidas com os jogos tradicionais como conteúdo do componente curricular Educação Física no Ensino Médio” (PATIAS, 2018, p. 7). Tal dissertação foi lida na íntegra.

Para prosseguir com esta etapa de estudo da arte dos jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, recorreremos ao Google Acadêmico ou *Scholar* e, devido ao grande rol de títulos, optamos por delimitar a pesquisa no espaço temporal de 2010 a 2019 conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 14- Número de documentos encontrados de acordo com os descritores utilizados na busca na base de dados Google Acadêmico¹⁵ no período de 2010 a 2019.

Descritores	Número de documentos	
	Tudo	Resumos
Jogo	53.200	3.300
Jogos	34.200	3.490
jogo e conteúdo	44.000	555
jogos e conteúdo	23.500	375
Educação Física e jogo	35.200	433
Educação Física e jogos	34.800	412
jogo e ensino médio	23.300	320
jogos e ensino médio	23.100	316
jogo e conteúdo e ensino médio	18.400	87
jogos e conteúdo e ensino médio	18.200	87
Educação Física e conteúdo e jogos	26.000	84
Educação Física e conteúdo e jogos e ensino médio	19.900	38

Fonte: Produzido pela autora.

¹⁵ Link usado para iniciar as pesquisas na base de dados do Google Acadêmico <https://scholar.google.com.br/>

Analisando o quadro acima também percebemos a diferença no número de trabalhos apresentados com o acréscimo da letra “s” no descritor “jogo”, ao contrário do que pensamos, com tal acréscimo os resultados evidenciaram uma redução no número de trabalhos.

Lemos aproximadamente 1000 títulos e da pesquisa geral, poucos tinham relação com a Educação Física, ao restringirmos a leitura dos 38 títulos mostrados com os descritores “Educação Física e conteúdo e jogos e Ensino Médio” percebemos uma maior aproximação com os jogos na área da Educação Física e optamos por ler tais resumos, destes, apenas um artigo apresentou proximidade com nosso estudo (DECIAN; RIGO; MARIN, 2015), pois tecia uma análise documental e bibliográfica de 18 documentos, dos quais 10 apontavam os jogos como conteúdo Educação Física no Ensino Médio em seus referenciais curriculares. Além destes, selecionamos mais cinco artigos (BATISTA; OLIVEIRA; MELO, 2012), (MARIN e cols., 2012), (ANDRÉ; HASTIE; ARAÚJO, 2015), (GASTALDO; ROCHA; BRAGA, 2016), (CRUZ; SILVA; RIBAS, 2015) que, pelo resumo, dialogaram com as necessidades desta pesquisa no que se refere aos estudantes de Ensino Médio, aos jogos e a escola nesta etapa da escolarização. Dos quais alguns serão apresentados a seguir e outros dialogados com esta pesquisa na análise dos dados.

Batista, Oliveira e Melo (2012) apontam que a educação escolar, em especial após a educação infantil, desconsidera a linguagem corporal dentro das diferentes áreas do conhecimento e a tratam apenas como pertencentes às disciplinas de Artes e Educação Física, pois a estas são atribuídas as responsabilidades do trabalho com a dimensão corporal. Isso faz parecer que “A imobilidade corporal é considerada como um pré-requisito para aprendizagem escolar” (BATISTA, OLIVEIRA; MELO, 2012, p. 239). Como falar de totalidade se a linguagem corporal é suprimida da aprendizagem formal, assim Batista, Oliveira e Melo (2012) nos apresentam que os alunos chegam ao Ensino Médio com suas experiências corporais limitadas exclusivamente às aulas de Artes e Educação Física. Torna-se fundamental, para estes autores, que o professor conheça o arcabouço teórico dos alunos e, reconheça o acervo de movimentos dos mesmos a fim de desenvolver aprendizagens significativas a estes, integrando a própria cultura, a cultura dos alunos e aos conhecimentos que se pretende ensinar. Assim a pesquisa desenvolvida por Batista, Oliveira e Melo (2012) partiu do conhecimento prévio dos alunos do 1º ano do Ensino Médio sobre jogos, iniciando uma reflexão com os

alunos a partir de questionamentos como: “Jogar é coisa de criança? Que tipos de jogos e brincadeiras fizeram parte da infância dos alunos, dos seus pais e avós? O que provocou tais mudanças no hábito de jogar? Quais as diferenças entre jogo e esporte? (BATISTA; OLIVEIRA; MELO, 2012, p. 243). Após os questionamentos foram realizadas atividades com jogos como pega-pega entre outros, nos quais os autores perceberam que a complexidade de cada jogo deve ser adaptada a compreensão/habilidade dos seus executantes. Foi realizado também uma pesquisa, por parte dos alunos, para mapear e construir um inventário de jogos e brincadeiras da região em que moravam. Tal artigo se mostra relevante a esta pesquisa a medida que dialoga com os jogos, a escola e o estudante do Ensino Médio, apresentado a complexidade dos jogos, possibilitando a quebra do paradigma de que jogos são coisas de criança.

A pesquisa de Martini e Viana (2016), embora tratasse do assunto dentro do curso superior para a formação de professores de Educação Física, apresentou como objetivo da pesquisa a “[...] transposição da linguagem midiática dos jogos eletrônicos para uma experiência corporal educativa que enriquecesse as práticas da Educação Física Escolar [...]” (MARTINI; VIANA, 2016, p. 243). Martini e Viana (2016) defendem, assim como Soares e cols. (1992), que o currículo é muito mais que um conjunto de disciplinas a serem ensinadas na escola, em um determinado nível e, apesar de tecerem críticas aos dispositivos midiáticos para o esporte espetáculo e a esportivização da Educação Física Escolar, propuseram novas possibilidades de práticas corporais para as aulas, trazendo a criação e a experimentação de jogos físicos a partir dos jogos eletrônicos. Ao longo da análise da pesquisa, percebemos que as autoras secundarizaram os jogos à medida que não os reconheceram em si mesmo, mas os atrelaram ao lazer como conteúdo a ser estudado na formação dos profissionais da Educação Física Escolar e os jogos como estratégia de ensino para o desenvolvimento e a prática do lazer. Assim, embora Martini e Viana (2016) tenham críticas sobre a inferiorização dos jogos em relação ao esporte, secundarizam este conteúdo ao associá-lo ao lazer e não a trazê-lo como conteúdo em si, próprio da Educação Física Escolar.

No estudo de Marin e cols. (2012) há a denuncia de que “Os jogos tradicionais não somente estão cada vez mais preteridos como também passaram a serem qualificados de jogos “inferiores” ou do passado” (MARIN e cols., 2012, p. 74.). Tais autores apresentaram um levantamento e a descrição de situações dos

jogos, com o objetivo de “[...] situar os jogos tradicionais dos grupos sociais alemães e italianos e as relações existentes com o contexto histórico e sociocultural no Rio Grande do Sul” (MARIN e cols., 2012, p. 76), ou seja, sem o estabelecimento de relações diretas com a Educação Física Escolar. Apesar deste artigo secundarizar os jogos enquanto conteúdo ele contribui para o entendimento da inferiorização dele enquanto “coisa do passado” e apresenta possibilidades de adaptações pedagógicas de jogos virtuais a práticas motoras, sendo que, a contribuição referente a esta transposição pode ser ampliada a medida que a mesma desperte a criatividade do professor que tenha novas ideias e realize a transposição em diferentes situações e com diversos conteúdos.

A supervalorização do esporte em detrimento das práticas dos jogos são apresentadas por Marin e Stein (2015) com a tese de o fenômeno esportivo estaria em sintonia com os modos de vida da época, vinculando-se à lógica do mercado e a sua lucratividade, ao passo que os jogos tradicionais seguem perdendo suas funções, pois guardam o vínculo com as festas, os encontros e as relações sociais. Ainda, para Marin e Stein (2015) é necessário “[...] entender o jogo tradicional no interior de suas ambiguidades, em que Tradição e Modernidade se opõem e se complementam, o passado e o presente tornam-se um todo manifestado em forma de jogo.” (MARIN; STEIN, 2015, p. 1005). Contudo, Marin e Stein (2015), nos apresentam ações que apontam como os jogos tradicionais estão sendo utilizados, segundo elas como “[...] como forma de resistência aos processos hegemônicos de mercantilização das manifestações culturais” (MARIN; STEIN, 2015, p. 1001). Algumas destas resistências seriam: a criação das Associações Europeia e Asiática de Jogos e Esportes Tradicionais, a Federação Mexicana de Jogos e Esportes Autóctones e Tradicionais, filiada ao Sistema Nacional de Esporte, estas instituições, entre outras, realizam pesquisa, eventos científicos, festivais, estabelecendo um espaço de encontro para os profissionais ligados ao tema, de maneira que possam desenvolver suas pesquisas e contribuir para o reconhecimento mundial dos jogos tradicionais. Com base na pesquisa realizada por Marin e Stein (2015), algumas questões nos geraram reflexões: estaríamos nós caminhando para a “esportivização” dos jogos? Criar Associações, Federações e Confederações são coerentes com o que conhecemos por jogos? Ou os jogos estão passando por uma modernização necessária referente às novas construções culturais das relações humanas?

Colaborando para o entendimento da visão de jogos, o artigo de Oliveira e cols. (2016) teve como objetivo “[...] analisar a compreensão dos professores referente ao conceito do Jogo como componente curricular das aulas de Educação Física” (p. 326). Segundo Oliveira e cols. (2016), apesar da fundamentação teórica orientada pela abordagem a crítico-superadora na Rede Estadual de Pernambuco, muitos professores evidenciaram dificuldades pra definir jogos e esportes. Os jogos foram entendidos, pela maioria dos professores, a partir de seus conceitos funcionais, ou seja, “[...] como ferramenta para o ensino e como contribuição para a formação humana” (OLIVEIRA e cols., 2016, p. 324), tendo o lúdico como categoria principal, assim muitas respostas trouxeram como prioridade a função e não o entendimento dos jogos em si.

No estudo de Silva (2019), há a indicação da dificuldade em se encontrar referencial teórico sobre o conteúdo jogos no Ensino Médio. Silva (2019) trouxe em sua pesquisa um estudo de caso de abordagem quantitativa, classificada como pesquisa documental e de campo, cuja coleta de dados foi realizada por questionário com questões fechadas, aplicadas as discentes de uma escola estadual cursando o 3º ano do Ensino Médio. Na análise das questões podemos notar a prevalência dos jogos esportivos depois os jogos populares, seguidos dos jogos de salão e por último “outros” (SILVA, 2019). A autora apresenta que 80% dos estudantes souberam diferenciar os diferentes tipos de jogos, de salão, populares e esportivos, mostrando uma compreensão sobre o conteúdo jogos e suas manifestações, diferenciando-as. Também foi abordada a compreensão dos conceitos Carmen e a derrota como parte dos jogos e das mudanças corporais vitais que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos. Silva (2019) concluiu sua pesquisa apresentando resultados positivos, pois as respostas dadas pelos estudantes refletem o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Física com o conteúdo jogos.

Como nosso objetivo para esta etapa foi o de analisar a produção acadêmica sobre o ensino dos jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar no Ensino Médio, optamos por não incluir as teses, as dissertações e os artigos que abordavam os jogos enquanto estratégia de ensino para as mais diversas categorias de aprendizado, inclusive de outras áreas.

Durante o processo de separação de material, realizamos a leitura individual de 73 resumos que auxiliaram na seleção dos artigos a serem lidos na íntegra

Posterior a leitura destes resumos, selecionamos uma dissertação e oito artigos que estabeleciam mais diálogo com nosso objeto de pesquisa. Tais análises (teses, dissertações e artigos) tiveram a perspectiva de nos ajudar a compreender e refletir sobre o campo de investigação do conteúdo jogos na Educação Física Escolar.

Acreditamos que, ao finalizar este subcapítulo do estado da arte do sobre o conteúdo jogos nas aulas de Educação Física Escolar, em especial no Ensino Médio, fica evidente a lacuna acadêmica existente sobre este assunto, bem como, a necessidade de se desenvolver e se construir mais pesquisas neste campo. No trabalho de Silva (2019) observamos que, quando o conteúdo jogos é tratado com o merecido respeito, pode e deve ser orientado por documentos e políticas públicas de construções coletivas e constantemente revisados e atualizados, sendo colocado em igualdade, ou seja, lado a lado aos demais conteúdos a serem trabalhados pela Educação Física Escolar.

Após a realização do estudo da arte sobre o conteúdo jogos na Educação Física Escolar no Ensino Médio, percebemos que este é um território quase inexplorado, no qual as pesquisas apresentadas tem maior concentração na educação infantil e vão diminuindo conforme se aumentam os anos de escolarização. Paradoxalmente, encontramos um maior número de pesquisas sobre o conteúdo jogos na graduação em Educação Física que no Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental. Também é perceptível o quanto o potencial dos jogos é explorado e utilizado como estratégia de ensino para os mais diferentes fins sociais e pedagógicos, nos diversos níveis da educação formal e informal.

No próximo capítulo abordaremos a Educação Física no Ensino Médio, trazendo uma breve contextualização do Ensino Médio na Educação Brasileira e apresentando o Ensino Médio integrado ao técnico.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo faremos uma apresentação da etapa de escolarização da Educação Básica Brasileira referente ao Ensino Médio. Tal delimitação envolverá algumas alterações de Lei desde a criação e adaptação do Ensino Profissionalizante até o Ensino Médio Integrado ao Técnico, perpassando por modelos educacionais e diferentes instituições de ensino até chegarmos ao atual Centro Paula Souza.

2.1 Breve contextualização do Ensino Médio brasileiro na Educação Básica

De acordo com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, o Ensino Médio integra a educação básica obrigatória e gratuita que vai dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 2014).

O Ensino Médio encontra-se na etapa final da educação básica, apresentando a duração mínima de três anos, contudo segundo BNCC (2018) esta “[...] etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação” (p. 461) no país.

Para Brasil (1996), a expectativa para o Ensino Médio é que este contribua com uma formação ética, autônoma e crítica dos estudantes, consolidando os ensinamentos adquiridos no Ensino Fundamental, de tal maneira que possam relacionar teoria e prática; entendam os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos; consolidem e aprofundem os conhecimentos adquiridos no decorrer dos anos escolares anteriores; possam dar continuidade aos seus estudos, tendo uma base para o trabalho e para exercer a cidadania. Para que tais fatores se concretizem, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011), nesta etapa deve-se trabalhar com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais, ampliar a inclusão e o acesso à ciência, tecnologia, cultura e trabalho principalmente devido a seu público ser “[...] adolescentes, jovens e

adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011¹⁶).

De acordo com o destaque estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), para se alcançar as competências gerais da Educação Básica é fundamental que suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio se inter-relacionem e se desdobrem no tratamento didático entre todas estas etapas, “[...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p. 9).

Neste sentido Krawczyk (2009) completa que,

Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio aprenderem os conteúdos curriculares relacionando-os criticamente com o mundo em que vivem, estaremos frente a um processo real de democratização do ensino, e não simplesmente de progressiva massificação. (KRAWCZYK, 2009, p. 10)

Nesta mesma direção, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs/EM) (BRASIL, 2008) nos sinalizam para a possibilidade de se pensar a escola a partir de sua própria realidade. Neste sentido, elas oferecem um rol de reflexões para a prática docente, no qual: “O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles” (BRASIL, 2008, p. 09). Assim, o principal desafio do Ensino Médio é proporcionar uma aprendizagem autônoma e contínua que possibilite ao jovem preparar-se para sua participação na complexa sociedade em que vivemos.

Por conta deste cenário, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta o “gargalo” educacional relacionado ao Ensino Médio, pois, não basta apenas universalizar o atendimento, é preciso que consigamos garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes, correspondendo ao presente e ao futuro deles. Tais fatos “[...] se tornam grandes desafios das políticas públicas, principalmente devido à sociedade

¹⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192

complexa, dinâmica e fluida, cheia de incertezas sobre as mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais” (p. 462).

Estes desafios, como o de escolarizar os jovens das camadas sociais menos favorecidas, esbarra na relação com o conhecimento escolar, na medida em que este ainda pouco ou nada se aproxima da realidade familiar, ou ao seu capital cultural, o que pode contribuir com a desmotivação destes jovens para frequentarem a educação escolar (KRAWCZYK, 2009).

Estes apontamentos integram algumas das reflexões correspondentes à trajetória do Ensino Médio público e gratuito no Brasil. Neste sentido, há elementos que nos conduzem a pensar na necessidade de ações em prol de tornar a escola atraente para o jovem, com professores especializados e financiamentos adequados que atendam o aumento desta demanda escolar.

A compreensão dos elementos citados pode ter seu início na busca pelo entendimento de quem é o estudante deste período, quem é o jovem ou adolescente estudante que frequenta o Ensino Médio, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), encarar a “juventude” apenas como um rito de passagem entre a infância e o mundo adulto é desconsiderar de fato quem é este estudante.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) é preciso entender as juventudes e reconhecer “[...] os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (BRASIL, 2018, p. 463), para as quais é preciso organizar uma escola dinâmica e que acolha as diversidades a fim de que estes estudantes sejam “[...] protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (p. 463) e garantindo-lhes a definição de seu projeto de vida com escolhas de “estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 463).

O desinteresse do estudante do Ensino Médio não é algo particular com a Educação Física, ele também se apresenta na escola como um todo, à medida que as políticas públicas e a escola não dialogam com os interesses e anseios do adolescente do século XXI, pois, “Se a escola for um lugar onde o estudante consegue construir um projeto de vida, vai se sentir motivado a frequentá-la.” (BERNARDO, 2013, p. 1) fala de Priscila Cruz, diretora executiva do Todos pela Educação.

Entretanto, na pesquisa publicada na revista nova escola em 2013, Bernardo (2013) nos apresenta que os jovens do Ensino Médio não veem sentido nos conteúdos estudados e, embora se sintam conectados com a vida não se sentem conectados a escola que, segundo um estudante da pesquisa, muitas vezes não tem cadeiras para sentar, mas tem grades nas janelas.

Os jovens estudantes participantes desta pesquisa (BERNARDO, 2013) apontaram a insegurança, o excesso de bagunça, o bullying dos colegas, o absenteísmo dos professores como fatores de evasão e desmotivação aos estudos no Ensino Médio. Os estudantes incluíram a ausência de utilização de tecnologias modernas, pois, muitas vezes há na escola um espaço de informática, porém este não é utilizado pedagogicamente pelo professor na aula e nem permitido ao estudante acessá-lo, isto quando a escola tem este espaço, ou seja, realmente parece que a escola está situada em um mundo a parte do ser jovem no século XXI. Tais fatos também foram apresentados pela pesquisa como constantes nas séries finais do Ensino Fundamental.

Conforme a BNCC (2018) compete a esta etapa da escolarização consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, favorecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania, garantir a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos e aprimorar o estudante como pessoa (BRASIL, 2018).

É também na etapa do Ensino Médio, que encontramos o Ensino Integrado ao Técnico, ou seja, uma escola com proposta pedagógica na qual o estudante tem acesso a uma educação técnica profissionalizante integrada ao Ensino Médio, é o que veremos a seguir.

2.2 O Ensino Médio integrado ao técnico

Conforme o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado ao Técnico (BRASIL, 2007)

[...] até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. (BRASIL, 2007, p. 10)

Foi a partir de 1809 “[...] com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE)” (BRASIL, 2007, p. 10) que o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado ao Técnico informa sobre a provável origem da educação profissional no Brasil.

Contudo, a origem da educação profissional brasileira acontece a partir de uma perspectiva assistencialista, cujo objetivo era “[...] amparar os órfãos e os e mais desvalidos da sorte” (BRASIL, 2007, p. 10-11), ou seja, “[...] atender aqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes” (BRASIL, 2007, p. 11).

Com esta perspectiva, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizizes Artífices destinadas “aos pobres e humildes”, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação (BRASIL, 2007). A criação destas escolas e do ensino agrícola ampliou e redirecionou a educação profissional no Brasil a fim de atender as necessidades emergentes da agricultura e da indústria (BRASIL, 2007).

É neste contexto que o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado ao Técnico (BRASIL, 2007) apresenta o fortalecimento da nova burguesia industrial brasileira, substituindo as oligarquias cafeeiras enfraquecidas pela crise do café e pela quebra da bolsa de Nova Iorque, na década de 1920, o que “[...] exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional” (BRASIL, 2007, p. 11). Vários foram os Decretos para normatizar estas legislações, o conjunto de Decretos a elas relacionados foram denominados por Leis Orgânicas da Educação Nacional (BRASIL, 2007).

Assim, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado ao Técnico (BRASIL, 2007) e Ivers (2000) nos apresentam a formação técnico-profissional ocupando questões políticas, econômicas e sociais desde a década de 1940. Corroborando com isto, Menezes e Santos (2001) destacam a reforma de Capanema, em 1942, como a responsável por diversas alterações educacionais, especialmente a consolidação do Ensino Médio. Com esta reforma, a educação brasileira ficou organizada em: ensino primário, secundário ginasial, colegial e secundário técnico.

Menezes e Santos (2001) apontam que este sistema educacional, pertencente ao Estado Novo, foi proposto de acordo com a divisão econômico-social do trabalho, na qual as habilidades a serem desenvolvidas deveriam servir aos diferentes papéis das diversas classes sociais, assim

Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 01)

Com base nestes princípios educacionais de uma sociedade de classes, ao pobre eram reservados o ensino profissionalizante e o trabalho, sem o vislumbre de ascensão a outras camadas sociais ou melhorias das condições de vida.

Esta reforma, que buscava fortalecer os ideais do Estado Novo, pregava a valorização da autoimagem do brasileiro e da identidade nacional o que, segundo Menezes e Santos (2001), também envolvia a Educação Moral e Cívica.

Foi nesta época, de acordo com Menezes e Santos (2001, p.01), que o “[...] ministério da educação também aprovou a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa”. Ivers (2000) aponta as criações do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e as escolas Técnicas Federais para o Ensino Médio como promessas de igualdade social por meio da oportunidade educacional.

Com o passar do tempo e a globalização, a educação brasileira e o ensino profissionalizante passaram, conforme Ivers (2000), por inúmeros desafios, dentre eles o de lidar com o processo de globalização e o cidadão desta sociedade globalizada. Nesta nova configuração social, o trabalhador precisa de um alto grau de conhecimento, tendo demandas para ser criador, criativo, bem informado, socializado, dominar linguagens universais, ter clareza, objetividade e rapidez de decisão, produtor de conhecimento e capaz de transformar seu pensamento em mercadoria competitiva no mercado. Para esta transformação é necessário repensar a educação, ou seja, de acordo com Ivers (2000), elevar o nível educacional da população em geral e do trabalhador brasileiro, estabelecendo relações entre a educação profissional e as necessidades do mundo do trabalho.

As características acima relacionadas a necessidade de uma educação que atendesse aos padrões exigidos pelo trabalho globalizado vêm ao encontro ao sistema de organização industrial conhecido como Toyotismo¹⁷. O Toyotismo foi criado no Japão após a Segunda Guerra mundial e espalhou-se pelo mundo a partir de 1960. Neste modelo os trabalhadores são educados, treinados e qualificados, conhecendo todos os processos de produção, assim podem atuar em várias áreas do sistema produtivo da empresa, que é flexível e produz só o necessário além de usar pesquisas de mercado para adaptar os produtos às exigências dos clientes, enfim no Toyotismo a mão de obra é multifuncional e bem qualificada.

Tais indicadores que revelavam a necessidade de mudanças educacionais, em especial no Ensino Médio, alimentaram a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, porém, de acordo com Ivers (2000), Silva e Peixoto Filho (2015), contudo, apresentavam pontos falhos como a associação ao modelo taylorista¹⁸-fordista¹⁹ (de 1942 a 1997).

Para Ivers (2000) e Silva e Peixoto Filho (2015), após a aprovação Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, houve ênfase ao modelo pedagógico taylorista-fordista. Esta separação se revela no artigo 5º, no qual a educação profissional de nível técnico deverá ser organizada de maneira própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida concomitante ou sequencial a esta. Ivers (2000) denuncia a desvalorização do ensino com a adoção desta concepção taylorista-fordista, pois “[...] supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho desvalorizado por não ser teórico” (IVERS, 2000, p. 69). Para a autora, a ruptura do Ensino Médio com o técnico foi um retrocesso educacional.

Completando esta separação, Silva e Peixoto Filho (2015) nos apresentam a Portaria MEC nº 646 de 14 de maio de 1997, a qual, em seu artigo 3º, explicita que as “[...] as escolas federais de educação técnica que ofereciam o Ensino Médio integrado deveriam desarticular a integração e reduzir a oferta de Ensino Médio pela metade do total de matrículas [...]”, promovendo “[...] um incremento de vagas no

¹⁷ Toyotismo disponível em <https://www.suapesquisa.com/economia/toyotismo.htm>

¹⁸ O taylorismo foi um sistema de organização industrial criado por Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX com características como a divisão de tarefas e a adoção de métodos padronizados e recompensas a fim de reduzir custos e aumentar a produtividade obtendo um máximo de rendimento no menor tempo. <https://www.suapesquisa.com/economia/taylorismo.htm>.

¹⁹ O fordismo foi criado por Henry Ford sendo o sistema de produção que mais se desenvolveu no séc. XX, sua característica principal foi a fabricação em massa, projetada em um sistema em linha de montagem na qual cada trabalhador realizava uma pequena parte do todo produzido, reduzindo custos e aumentando a produção. <https://www.suapesquisa.com/economia/fordismo.htm>

ensino técnico, de no mínimo, 50% no período de até 05 anos” (SILVA; PEIXOTO FILHO, 2015, p. 02).

Percebemos nesta separação entre médio e técnico a reduzida valorização do Ensino Médio, dos conhecimentos gerais, e a supervalorização dos técnicos, atendendo assim, às exigências do mercado. Neste caso, a população financeiramente menos favorecida, novamente estaria restrita ao trabalho técnico e braçal, com poucas hipóteses de continuar os estudos. Além das poucas vagas no Ensino Médio gratuito, em geral, a necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento da família impossibilitaria o ingresso junto ao ensino superior. Na medida em que, a tentativa de implementar a politécnica de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podiam “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para começar a trabalhar (BRASIL, 2007).

Em 2004, segundo Silva e Peixoto Filho (2015) e Krawczyk (2009), o Decreto 2.208/97 foi revogado e, com a mudança de governo, aqueles que defendiam uma educação integral conseguiram a promulgação do Decreto Lei 5.154/2004. Em tal decreto, a proposta era superar a dicotomia do Ensino Médio com a educação profissional, retomando o princípio da escola politécnica com um curso único de maneira integrada e interdependente, de modo que os conteúdos gerais e tecnológicos fossem oferecidos do início ao final do curso, sendo impossível concluir o técnico sem concluir o médio ou vice versa.

Conforme Silva e Peixoto Filho (2015), o Decreto Lei 5.154/2004, editado na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, instituiu a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Contudo, ainda seria necessário superar o obstáculo da integração entre o Ensino Médio e o profissional para a articulação teoria e prática no trabalho, nas ciências, na tecnologia e na cultura, a começar pelo próprio Ministério da Educação que delegou a responsabilidade do Ensino Médio à Secretaria de Educação Básica e a responsabilidade pela Educação Profissional à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Com a intenção da promoção de uma escola unitária, Ramos (2008) nos apresenta a criação da escola Politécnica que, para o mesmo autor

[...] significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”, além de proporcionar aos jovens “acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade. (RAMOS, 2008, p. 02).

O Ensino Médio integrado ao técnico foi introduzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, quando em seu Art. 35 inciso II apresentava como uma das finalidades do Ensino Médio, a preparação para o trabalho, observando, no Art. 36 inciso I a educação tecnológica básica, normatizando no parágrafo 1º que

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2014, p. 23)

Na Seção IV-A da LDB 9394/96 encontramos a legislação específica para a educação profissional técnica de nível médio, na qual a habilitação profissional e a preparação geral para o trabalho não acarretariam nenhum prejuízo ao Ensino Médio e poderiam ser desenvolvidas em instituições especializadas ou estabelecimentos de Ensino Médio. Os diplomas, quando registrados “[...] terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior” (BRASIL, 2014).

A educação profissional técnica de nível médio, descrita no Art. 36-B da LDB 9394/96 (BRASIL, 2014), sinaliza que a mesma deverá ser realizada por estudantes que já concluíram o Ensino Médio. Esta educação deverá ter seus objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, seguindo a exigência de cada instituição dentro de seu projeto pedagógico.

Aos estudantes do Ensino Médio que queiram cursar um ensino técnico profissionalizante será desenvolvido o Ensino Médio de modo concomitante, podendo ser oferecido na mesma instituição de ensino, em instituições diferentes ou conveniadas. Para estes últimos casos, o estudante deverá apresentar duas matrículas, uma no Ensino Médio e outra no ensino profissional técnico (BRASIL, 2014).

Já a educação profissional técnica de nível médio integrada, como o próprio nome diz, deverá articular, na mesma instituição de ensino, e com uma única matrícula por aluno, o curso de habilitação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, aos estudantes que por ele optarem e já tiverem concluído o Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Silva e Peixoto Filho (2015) e Chisté (2017) apresentam o conceito de formação integrada com origem na escola socialista. Segundo os mesmos autores, a pretensão era formar o jovem em seus aspectos físico, mental, cultural, político, científico-tecnológico em sua completude com uma formação científico-tecnológica para todos e não apenas para elite, objetivando a emancipação do indivíduo, o ensino politécnico e o trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológicas e históricas.

A escola politécnica para Machado (1991) “É uma escola onde as crianças aprendem a medir a extensão de suas faculdades” (p. 156) e é tida “[...] como uma influência organizada do proletariado sobre as demais classes, com o intuito de criar as novas gerações, capazes de promover o prosseguimento da revolução até a completa transformação da sociedade” (p. 152).

Assim, “O ideário gramsciano²⁰ em que se insere a Politécnica busca romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica e resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade.” (CHISTÉ, 2017, p. 123), assim o ensino politécnico era aquele destinado a desenvolver uma cultura geral do trabalho, ou seja, o ensino no qual o estudante possa compreender a produção como um todo, a maneira como se desenvolvem as técnicas e as mudanças tecnológicas.

Esta proposta de articulação politécnica no plano pedagógico

[...] entre o trabalho e o ensino pressupõe a integração de todas as disciplinas, saturando-as ao máximo, com as questões e desafios concretos suscitados pela atividade laborativa. Tal forma de integração tem por objetivo, no seu limite, romper com a fragmentação do conhecimento. (CHISTÉ, 2017, p. 124)

Assim, a LDB de 1996 foi construída, segundo Ramos (2008), após um longo processo de reivindicações por uma educação comprometida com a classe

²⁰ Antonio Gramsci (1891-1937) foi um ativista político, jornalista e intelectual italiano, um dos fundadores do Partido Comunista da Itália. Disponível em: https://www.ebiografia.com/antonio_gramsci/

trabalhadora, uma escola unitária a fim de superar a dualidade social refletida na dualidade educacional, dividida entre a formação para o trabalho manual e aquela para o trabalho intelectual.

Percebemos então quão árdua foi a estrada percorrida pelo Ensino Médio e profissionalizante, especialmente àqueles de classes menos favorecidas que, obrigatoriamente, precisavam atender às exigências empregatícias da classe dominante.

O ensino técnico no estado de São Paulo aconteceu acompanhando os objetivos da Educação apresentados no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado ao Técnico (BRASIL, 2007), os quais segundo pesquisas organizadas por Moraes e Alves (2002), teve sua origem nos anos finais do império, com uma instrução popular oficial resumida a leitura e a escrita. Nesta época existia o “Instituto de Educandos Artífices” e o “Seminário Glória”, ambos mantidos pelo governo, criados para atender aos órfãos e pobres, sendo o Instituto apenas para meninos e o Seminário apenas para meninas.

Com a República, o trabalho livre, a imigração e os setores comercial, urbano e industrial em desenvolvimento há a necessidade de outro tipo de educação, como explica Moraes e Alves (2002), assim criaram-se os grupos e as escolas isoladas, estas passaram a atender basicamente a população trabalhadora diferenciando de acordo o público a ser atendido: operário ou colonos, nacionais ou imigrantes.

Em 1910 foram criadas as primeiras escolas profissionais oficiais do estado de São Paulo, que segundo Moraes e Alves (2002), pertenciam à formação de um mercado interno de mão de obra qualificada.

O “Instituto Disciplinar”, asilos e reformatórios destinados aos órfãos e desamparados também incluíam a aprendizagem profissional com o objetivo de proporcionar aos filhos dos trabalhadores a continuidade da profissão de seus pais, sendo estes “[...] uma fonte inesgotável de atividade e energia, alimentando as forças vivas de nosso Estado” (relatório apresentado ao Sr. Presidente do Estado pelo Secretário dos Negócios do Interior *apud* MORAES; ALVES, 2002, p. 17).

No ano de 1911, no bairro operário do Brás em São Paulo, foram criadas a “Escola Profissional Masculina” para o ensino das artes industriais e a “Escola Profissional Feminina” para o ensino de economia doméstica e prendas manuais. Estas escolas, conforme Moraes e Alves (2002), serviriam de modelo para as demais. Posteriormente a “Escola Profissional Masculina” tornou-se a “ETE Getúlio

Vargas” e a “Escola Profissional Feminina” tornou-se a ETE “Carlos de Campos”. Também foram criados os “Institutos” em cidades do interior do Estado de São Paulo.

Uma série de reformas especialmente no campo profissional foram iniciadas em 1930, sendo baseadas nos princípios tayloristas e nos fundamentos da psicotécnica, como relata Moraes e Alves (2002). Tais reformas se aprofundaram no “Código da Educação” ao equiparar o ensino profissional ao acadêmico, aproximando o “[...] ensino das escolas profissionais oficiais as necessidades do mercado de trabalho de cada localidade” (MORAES; ALVES, 2002, p. 18).

Nesta época, era previsto pelo “Código da Educação” a existência dos “Gabinetes de Psicotécnica” cujo objetivo se voltava para selecionar os alunos mediante o “[...] julgamento psicológico, social, econômico e profissional” (MORAES; ALVES, 2002, p. 18), de modo a identificar as profissões consideradas mais adequadas para cada aptidão do candidato.

O Centro Paula Souza, conforme apresentado em sua homepage oficial, (CENTRO PAULA SOUZA, 2019)²¹ surgiu em 1969 com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, criados pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, esta, com o tempo, agregou o ensino profissional em nível médio do estado com as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e as Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs), expandindo o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

Paula Souza, ou melhor, Antônio Francis de Paula Souza (1843-1917) foi engenheiro e professor, um liberal a favor da república, fundou a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP) e trabalhou no desenvolvimento da infraestrutura do país. Foi deputado, presidente da câmara estadual e ministro das relações exteriores e da agricultura no mandato do presidente Floriano Peixoto (1891-1894). Defendia a escola como meio de formação de profissionais e não só para formação acadêmica. Apenas 40 anos após sua morte, os princípios idealizados por Paula Souza começaram se concretizar com a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, em 6 de outubro de 1969, que posteriormente foi rebatizado como Centro Paula Souza, em homenagem ao mesmo (CENTRO PAULA SOUZA, 2019).

²¹ Homepage oficial do Centro Paula Souza/CPS (2019) <http://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza>.

Atualmente o Centro Paula Souza envolve 223 Escolas Técnicas (ETECs) e 73 Faculdades de Tecnologia (FATECs) estaduais, em aproximadamente 321 municípios. É uma autarquia do governo do estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) e atende mais de 213 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio. Possui 151 cursos relacionados aos setores produtivos públicos e privados, atendendo nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica (CENTRO PAULA SOUZA, 2019).

Ao percorrer os estudos sobre a origem e o desenvolvimento do Ensino Médio, em especial do Ensino Médio integrado ao técnico, percebemos a sua estreita relação com o mundo do trabalho e com as políticas públicas vigentes de cada época que, por uma via de mão dupla, buscam alimentar a formação da mão de obra ao atendimento da demanda do mercado de trabalho.

No capítulo a seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, contendo suas abordagens e características, técnicas de coleta e análise de dados, caracterização do contexto e dos participantes bem como os planos de aula utilizados.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLOGICO

Este capítulo apresenta as características metodológicas que orientaram e estruturaram o presente trabalho, envolvendo a abordagem de pesquisa, as técnicas de coleta utilizadas, os participantes, o contexto da pesquisa e as ações realizadas para o desenvolvimento desta.

3.1 Abordagem de pesquisa e técnicas de coletas

Esta pesquisa aconteceu no decorrer do segundo semestre de 2018, em uma Escola Técnica Estadual Pública Integrada ao Ensino Médio de uma cidade do interior de São Paulo, na qual a professora de Educação Física da turma executou simultaneamente o papel de professora e pesquisadora, sendo a responsável pelo desenvolvimento do estudo aqui apresentado.

A metodologia adotada neste estudo se orientou pelo referencial teórico da pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2012), é estruturada por “[...] um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação” (MINAYO, 2012, p. 622), em uma realidade que não pode ser quantificada. Para Minayo (2012) o verbo principal da abordagem qualitativa é o “compreender”, indo ao encontro das pesquisas desenvolvidas no universo das salas de aula, como esta nossa que busca compreender uma proposta de ensino com o conteúdo jogos, entendido e apresentado como conteúdo vinculado ao componente curricular Educação Física.

Dentro do universo das pesquisas qualitativas, fizemos a opção pela pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (2007), é aquela na qual o pesquisador e pesquisados participaram cooperativamente. Na pesquisa ação, segundo Thiollent (2007), além da participação cooperativa entre pesquisador e pesquisados, todos os envolvidos devem ter voz e vez em um diálogo aberto, com linguagem popular, a fim de modo a proporcionar a possibilidades de desenvolverem respostas mais eficientes a problemas reais do dia-a-dia. Tais condições podem mobilizar a construção de ações transformadoras na realidade vivida, na qual a ênfase é dada na “[...] análise das diferentes formas de ação” (THIOLLENT, 2007, p. 11).

De acordo com Thiollent (2007), a pesquisa-ação se inicia pela “fase exploratória”, ou seja, o diagnóstico da situação, dos problemas e das possibilidades de ações. Esta etapa compõe o problema da pesquisa, seguido do estudo de viabilidade, ou seja, os limites e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho. Nesta etapa, no caso do nosso estudo, estabeleceremos o diálogo entre professora-pesquisadora, estudantes e equipe gestora da escola, firmando os compromissos e as parcerias voltadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Após esta etapa, a professora-pesquisadora e os participantes definiram as estratégias e a divisão das tarefas, planejando suas ações, ou seja, as atividades, o calendário de execução, a execução e avaliação de todo o processo.

Assim, ao optarmos pela pesquisa-ação para compreendermos o desenvolvimento do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física junto a uma turma de estudantes do Ensino Médio integrado ao técnico, vivenciamos diversas etapas de análise como a identificação da participação dos estudantes no desenvolvimento do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física; o mapeamento das concepções de jogos que estes manifestaram durante as aulas; a memória trazida por eles sobre os jogos vivenciados nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental I e II, analisando cada etapa deste processo com o rigor exigido pela pesquisa ação.

De acordo com André (2007), na pesquisa-ação: “[...] é preciso explicitar claramente o que é ação e o que é pesquisa, e trabalhar com as questões de ética...” (p. 126), pois, para a autora, o desafio desta pesquisa está em conciliar os papéis de ator e de pesquisador com o equilíbrio entre a ação e a investigação.

Com base nesta caracterização, para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos algumas técnicas de coletas, entre elas: diários de aula; rodas de conversa (captadas por áudio); questionários aplicados aos alunos.

De acordo com Zabalza (1994), os diários de aula se mostram como um importante recurso para captar as versões que o próprio professor estabelece para aquilo que realiza. Escreve o autor: “O que se pretende explorar através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá a sua própria atuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara” (p. 91). Tais diários foram produzidos ao longo de cada aula. Estas produções aconteceram durante toda a pesquisa, de agosto a dezembro de 2018, a fim de avaliar continuamente todo o processo, tendo sido produzidos 12 diários ao todo.

As rodas de conversa, para Melo e Carvalho Cruz (2014), nascem da interação dialógica em espaços coletivos com grupos que se dispõem a conversar sobre determinados assuntos. Elas tendem a envolver tanto as manifestações do ponto de vista do sujeito quanto a conversa coletiva, contribuindo para a construção de novos significados relativos ao que se está conversando (MELO; CARVALHO CRUZ, 2014). No campo das pesquisas, estas rodas de conversa devem se dar com um direcionamento intencional voltado para determinado eixo/tema que possa ser debatido coletivamente, envolvendo a presença de um mediador/pesquisador que direciona o andamento do diálogo, estimulando que todos falem e ouçam (MELO; CARVALHO CRUZ, 2014). Foram realizadas nove rodas de conversa.

As rodas de conversa foram difíceis de serem captadas e transcritas integralmente com detalhes, muito embora eu tenha comprado o equipamento adequado, sons externos, conversas paralelas e interrupções na gravação por falta de domínio na tecnologia utilizada dificultaram a análise deste instrumento.

O questionário é definido, segundo Negrine (2004), como “[...] uma série de perguntas escritas, elaboradas previamente, com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destinam, sobre algum tema específico” (p. 80). Seu valor está no conteúdo, na precisão e na adequação da extensão das questões, na qual a estratégia de elaboração deve assegurar a confiabilidade das respostas. Aplicamos os questionários no início e ao término da pesquisa, no início foi utilizado como uma avaliação diagnóstica, registrando o ponto de partida e, ao final, como comparativo para saber os eventuais desdobramentos do processo.

Os roteiros dos questionários diagnóstico e final podem ser observados nos apêndices D e E respectivamente.

3.2 Contexto da pesquisa e os participantes

Retomando, a presente pesquisa aconteceu no decorrer do segundo semestre de 2018, em uma Escola Técnica Estadual Pública Integrada ao Ensino Médio de uma cidade do interior de São Paulo, na qual a professora de Educação Física desempenhou o papel de professora-pesquisadora, responsável pelo desenvolvimento deste estudo.

Esta escola pertence a rede estadual de ensino vinculada ao Centro Paulo Souza que atende alunos do Ensino Médio integrado ao técnico objetivando a

formação do futuro jovem profissional técnico com Ensino Médio, caracterizando-se como uma unidade agrícola e denominada por Escola Técnica Rural.

Tal instituição escolar foi criada pelo Decreto nº 51.094 de 16/12/1968, assinado pelo Governador Carvalho Pinto. Sua instalação ocorreu através da Resolução SE nº 31, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 29/01/76.

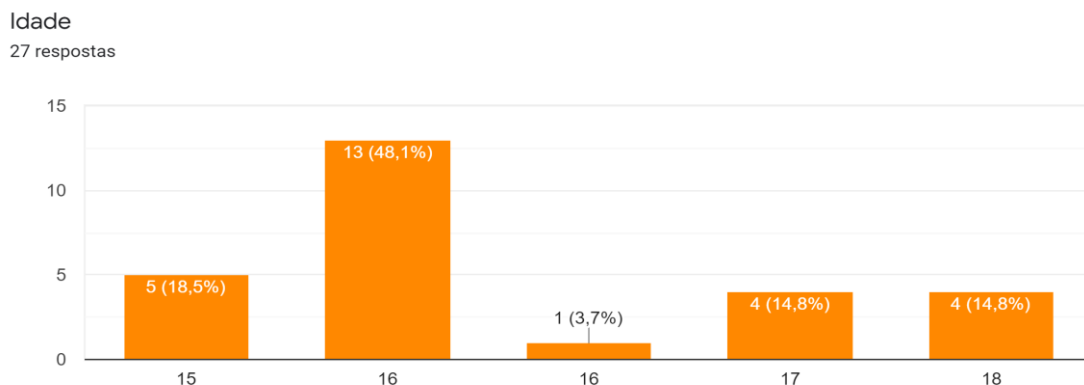
O município a que pertence a unidade escolar tinha sua população estimada em 2015 de 4.390 habitantes e uma área de 239,20 km².

O Transporte Escolar dos alunos que residem em cidades próximas à escola é feito pelas respectivas prefeituras municipais. Já os alunos oriundos de cidades mais distantes utilizam de ônibus de linha.

Atualmente, esta ETEC conta com 491 estudantes, de ambos os sexos, em regime de internato e externato, jovens da comunidade local e de outras cidades da região, distribuídos nos cursos Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Química, Técnico em Agroindústria e Técnico em Informática para Web.

Os participantes-colaboradores da pesquisa foram 35 estudantes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de agropecuária, porém, devido a faltas dos alunos nas aulas, algumas etapas desta pesquisa foram feitas ora com 27 ora com 29 estudantes, na faixa etária entre 15 e 18 anos, conforme mostra o gráfico abaixo:

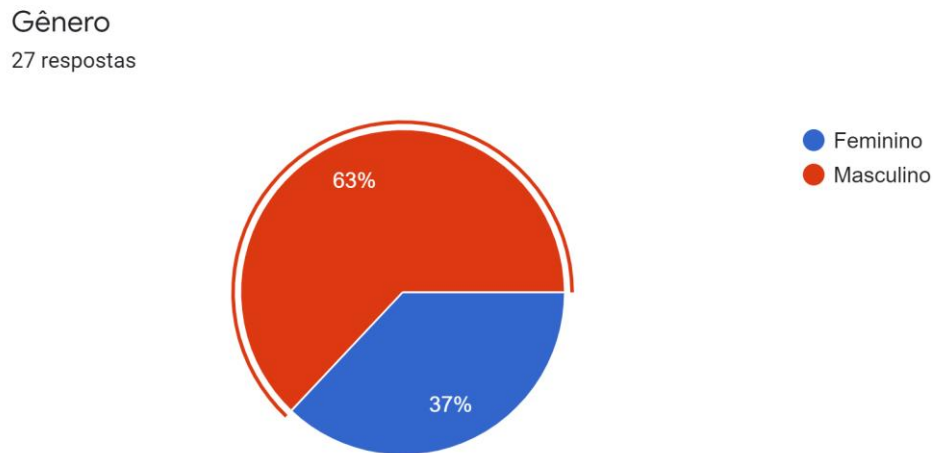
Figura 1: Visão geral da idade dos estudantes



Fonte: a autora

Dos 27 estudantes que responderam sobre sua orientação de gênero, 17 assinalaram sexo masculino e 10 feminino.

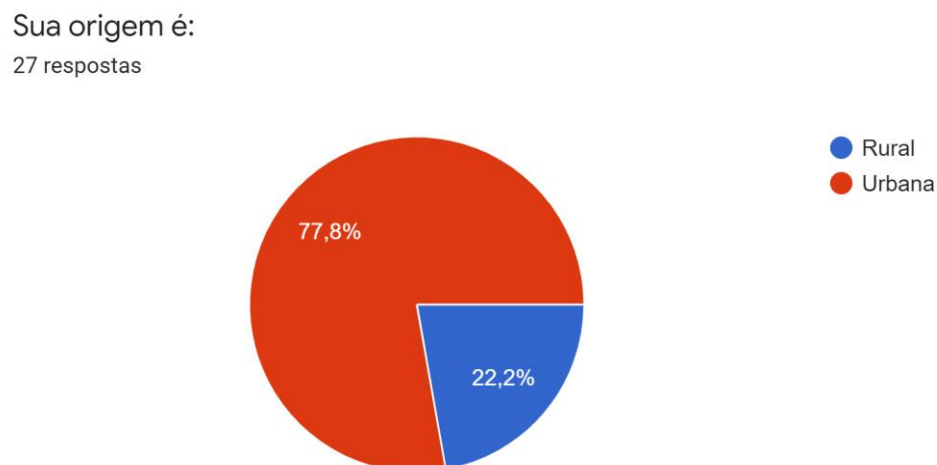
Figura 2: Gênero apresentado pelos estudantes



Fonte: a autora

Por se tratar de um curso de Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária solicitamos aos estudantes que assinalassem suas origens geográficas, ou seja, área rural ou urbana.

Figura 3: Origem geográfica dos estudantes



Fonte: a autora

Todos os estudantes assinaram os termos de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). No caso dos menores de 18 anos, os pais ou responsáveis assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e no caso dos maiores de 18 anos, eles mesmos assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), autorizando a realização da pesquisa.

Para garantir que as exigências de pesquisas que envolvem seres humanos fossem cumpridas, este projeto de pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética para o Desenvolvimento de Pesquisa com Humanos (CEP) da universidade envolvida, estando esta aprovação registrada sob o número do parecer: 2.822.022 (Anexo 1).

A seleção da segunda série do Ensino Médio para participar do estudo aconteceu, pois, os estudantes desta turma já estarem adaptados à rotina de uma escola em período integral e às dinâmicas das aulas de Educação Física desta professora-pesquisadora. Outro fator foi que nesta série eles tinham mais disponibilidade para o envolvimento com novos projetos, pois no terceiro ano, a grande maioria dos estudantes voltam seu foco de estudo para as pesquisas relacionadas ao Trabalho de Conclusão de Curso, atividade exigida como pré-requisito para a conclusão da formação de técnico profissional.

De acordo com o senso realizado pela própria escola e apresentado pelo coordenador pedagógico, a turma participante do estudo se caracterizou como uma sala bem heterogênea, na qual 25% apresentava ótimo desempenho em termos do domínio dos conteúdos, 25% demonstrava desempenho mediano e 50% dos estudantes apresentavam muita dificuldade de leitura, escrita, interpretação e cálculo, em sua grande maioria por falhas na alfabetização.

A renda familiar dos estudantes desta sala variava em torno de dois salários mínimos. Muitos destes estudantes moram na própria escola, que possuía alojamentos com quartos para quatro pessoas, sendo dividida a parte feminina e a masculina. Lá eram servidas duas refeições por dia com arroz, feijão, salada, carne, suco, fruta e um doce (referentes ao almoço e ao jantar), para todos os estudantes. O café da manhã era servido apenas para os estudantes que moram na escola, porém, no intervalo da manhã, era oferecido a todos os estudantes do período mini-pãezinhos com margarina e frutas. A tarde não havia lanche. Às 17 horas era servido o jantar para os alojados e, por volta das 21 horas, uma merenda a todos os

alunos do período. Esta merenda era feita na cidade e trazida à escola todas as noites por um convênio estabelecido com a prefeitura, pois havia muitos estudantes do município que frequentavam apenas o período noturno para os cursos técnicos.

3.3. Sobre as ações realizadas

É importante lembrar que, antes mesmo de iniciar a pesquisa em questão, a professora-pesquisadora (autora deste estudo) desenvolvia seu trabalho atuando com docente do componente curricular Educação Física na escola e com os estudantes participantes deste estudo.

O início desta pesquisa, de maneira sistematizada buscando os clássicos estudiosos dos jogos, seguidos de reflexões sobre a ação, amparadas em métodos científicos, e documentados, acrescido de avaliações sistematizadas e analisadas. Viver a função dupla de professora e pesquisadora apresentou-se como um desafio gigante, já que, além de trabalhar 52 horas na semana, precisaria estar mais atenta do que nunca nas inquietações trazidas por esta pesquisa.

Assim, ao entrar agosto de 2018, quando todos os alunos já haviam retornado do recesso, apliquei a avaliação diagnóstica sobre jogos, neste momento já se iniciava a prática relacionada a presente pesquisa. Ela foi aplicada dentro de sala de aula, com a distribuição das questões em folha impressa e os estudantes enfileirados e em silêncio, posteriormente ela foi transcrita pelos próprios alunos em um formulário Google.

Um dia antes do início das aulas programadas para agosto solicitei ao Coordenador Pedagógico que me cedesse uma aula para que eu pudesse apresentar meu projeto de pesquisa do mestrado para os estudantes do 2º ETIM de Agropecuária, para que os mesmos entendessem e manifestassem seu interesse, ou não, pela participação na pesquisa e, assim aconteceu.

Realizei a apresentação em *power point* como havia preparado para a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico do programa de pós-graduação, consciente de aparecerem termos distantes da realidade vivida pelos alunos e da necessidade de adaptá-los para a referida apresentação.

Após o agito esperado, devido a minha presença inesperada na sala, os estudantes se aquietaram e ouviram atentamente a explicação. Após ouvirem as explicações, os estudantes ficaram ansiosos com a possibilidade de serem

responsáveis pela criação de histórias em quadrinhos sobre as aulas e com elas confeccionarem um gibi e se mostraram abertos às aulas que aconteceriam.

Para melhor organização dos trabalhos foram elaborados e aplicados os 10 planos de aula que se seguem, considerando aqui que, para cada aula planejada foram computadas duas horas aula, ou seja, cada aula escrita equivale à aplicação em duas aulas de 50 minutos cada.

Os planos de aula foram dialogados em sala, com a participação dos estudantes. A princípio fizemos um *brainstorming*, ou, chuva de ideias, escrevendo-as na lousa para melhor organizá-las, em seguida organizamos muito superficialmente uma sequência de aula, pois o tempo cronológico, a ansiedade e a inexperiência de todos com relação a um planejamento participativo deixou tudo meio conturbado.

Após a elaboração do que chamamos de esboço de aulas, a cada aula tentávamos conversar sobre a aula atual, relacionando com a aula passada e planejando de maneira mais concreta e efetiva a aula posterior, incluindo os objetivos, as atividades a serem realizadas e os materiais a serem providenciados. Acolhemos ao máximo as ideias trazidas, tentando contemplar a todos, a fim de engajá-los no processo inteiro.

Aula Nº 1:

Objetivos: Pensar o folclore como parte do movimento humano e, portanto, os jogos folclóricos como possibilidade de desenvolvimento físico, social, emocional, produto e produtor de cultura, portanto pertencente ao rol de conteúdos da Educação Física. Vivenciar jogos folclóricos percebendo sua intensidade física de sua prática.

Conteúdo: Jogos

Desenvolvimento: Organizados em roda de conversa foi realizado um diálogo com os estudantes sobre o significado de folclore e seus componentes. Após o diálogo realizamos o esboço do planejamento participativo, escrevendo na lousa as possibilidades de jogos a serem estudados, selecionando a ordem dos mesmos e dialogando sobre os objetivos da aula presente e das futuras. Para esta aula foram selecionados diferentes tipos de pega-pega. Fomos ao campo e realizamos jogos de pega-pega: pega colete, pé na lata, labirinto. Após os jogos foi realizada a roda de conversa e nela conversamos sobre as sensações físicas (intensidade), sociais

(relações com o próximo) e emocionais (como me senti durante os jogos) vivenciadas nesta aula, com a aplicação destes jogos. Dialogamos também sobre as possíveis origens do pega-pega e suas alterações até chegarem as variações que jogamos. Após a roda de conversa foi solicitado aos estudantes a realização de pesquisas contendo a história e a maneira de jogar os jogos praticados nesta aula ou outros jogos que já tenham jogado.

Avaliação: Diário de aula do professor, relatórios da aula escritos pelos estudantes e observação dos mesmos durante as aulas.

Aula Nº 2:

Objetivos: Identificar o conhecimento e a experiência dos alunos relacionadas ao conteúdo jogos. Vivenciar um jogo com adaptações contemporâneas.

Conteúdo: Jogos

Desenvolvimento: Avaliação diagnóstica. Com os estudantes em suas cadeiras com as respectivas carteiras organizadas em filas e apenas uma caneta sobre a carteira, eu distribui uma folha com questões sobre que jogos jogaram na infância e /ou jogam até hoje, onde e com quem jogavam e questões relacionadas as aulas de Educação Física Escolar, que jogos jogaram e em quais séries até o momento, bem como uma questão na qual explicassem o que entendem por “jogos”, após a realização da avaliação, realizamos a dança da cadeira competitiva e cooperativa. Alguns alunos após a 1ª experiência não quiseram participar, porém, acabaram entrando na segunda tentativa de ganharem de si mesmos na dança da cadeira cooperativa. Relataram alegria, apesar de uma ou outra “gracinha”. Relataram mais diversão na cooperativa que na competitiva e que, estarem juntos para vencer estimulou o pensar e o agirem juntos.

Avaliação: Questionário, diário de aula do professor, relatórios da parte prática da aula escritos pelos estudantes e observação dos mesmos durante os jogos.

Aula Nº 3:

Objetivos: Vivenciar a prática de alguns jogos folclóricos/tradicionais. Dialogar sobre o conceito de jogos escrito na avaliação diagnóstica. Estabelecer um conceito de jogos único para a turma.

Conteúdo: Jogos

Desenvolvimento: Apresentação das pesquisas realizadas pelos estudantes sobre a origem e a maneira de jogar alguns jogos folclóricos. Seleção, por votação da turma, sobre quais jogos vivenciaremos e em que sequência. Após esta etapa fomos a quadra vivenciar os jogos escolhidos, realizando um diálogo em grupo sobre os conceitos de jogos apresentados no questionário da avaliação diagnóstica. Os grupos apresentaram suas conclusões na roda de conversa. Como tarefa foi solicitado uma pesquisa sobre a diferença entre jogos e esportes.

Avaliação: Apresentação das pesquisas realizadas. Diário de aula do professor, relatório da parte prática da aula escrito pelos estudantes, observação dos mesmos durante os jogos. Gravação de áudio destas aulas.

Aula Nº 4:

Objetivos: Despertar o interesse e o prazer a prática de atividade física, ampliando a visão de Educação Física Escolar para além do esporte. Desenvolver estratégias para trabalhar com seu grupo e, vencer. Refletir sobre as diferenças entre jogos e esporte.

Conteúdo: Diferenças entre jogos e esportes

Desenvolvimento: Gincana folclórica. Nesta aula, realizamos rodas de conversa em pequenos grupos para estes criarem suas estratégias para a participação na gincana a qual foi composta de corrida do saco, pé de lata, cinco marias, estilingue, búricas, cama de gato. Com estas experiências dialogamos sobre como o conteúdo jogos possibilita o conhecimento e desenvolvimento de repertório motor, a vivência de práticas corporais com prazer e alegria, a interação, a socialização, a participação independente das habilidades ou limitações físicas. Após este diálogo fizemos a roda de conversa na qual os alunos falaram sobre suas pesquisas com relação a diferença entre jogos e esportes e a maior possibilidade de participação dos alunos nos jogos que esportes.

Avaliação: Observação da participação dos alunos. Apresentação das pesquisas realizadas. Diário de aula do professor, relatório da parte prática da aula escrito pelos estudantes, observação dos mesmos durante os jogos. Gravação de áudio destas aulas.

Aula Nº 5:

Objetivos: Dialogar sobre a função social dos jogos. Rever o material de Educação Física do Estado de São Paulo no conteúdo jogos.

Conteúdo: Jogos

Desenvolvimento: Para isto realizamos rodas de conversa com revisão da apostila do estado de SP 6º ano que contempla este conteúdo. Realizamos a leitura, em pequenos grupos, da introdução sobre o conteúdo jogos do material de Educação Física do Paraná (p. 60-63), a introdução do artigo “Jogos tradicionais no Estado do Rio Grande do Sul: manifestação pulsante e silenciosa” (p. 73-76) e a publicação em anais “Reflexões para a valorização do conteúdo jogos tradicionais ou populares nas aulas de Educação Física na escola”. Após as leituras cada dupla ou trio apresentou sua conclusão e finalizamos com uma conversa geral sobre o assunto e a solicitação de entrevistas a ser realizada com os familiares.

Avaliação: Observação da participação dos alunos. Conclusão escrita dos grupos. Diário de aula do professor, relatório escrito pelos estudantes.

Aula Nº 6:

Objetivos: Conhecer a origem, evolução e utilização das Histórias em Quadrinhos ou HQs, como recurso para elaboração de material didático.

Conteúdo: História em Quadrinho ou HQ na escola

Desenvolvimento: Para esta aula, os alunos deveriam apresentar seminário sobre a origem, evolução e utilização das HQs como recurso didático. Como os dois primeiros grupos não fizeram o trabalho, passei as vídeo-aulas referente aos conteúdos, preparando a turma para a apresentação, e prosseguimos desta maneira, os grupos que não fizeram tiveram suas apresentações substituídas por vídeo aulas disponíveis na internet, que acessei por meio do curso que realizei.

Avaliação: Apresentação de seminários. Observação da participação dos alunos. Diário de aula do professor, relatório escrito pelos estudantes. Gravação de áudio e vídeo.

Aula Nº 7:

Objetivos: Refletir sobre a diferença de jogos esportivos e jogos tradicionais. Vivenciar jogos esportivos. Introduzir o handebol.

Conteúdo: Diferença entre jogos esportivos e tradicionais.

Desenvolvimento: Roda de conversa sobre o conceito de jogos tradicionais e não mais “folclórico”. Revisando os conceitos de jogos e esportes. Dividimos as equipes e vários espaços no campo de futebol, para que todos jogassem ao mesmo tempo. Fizemos o jogo dos 10 passes com diversas variações. Após a prática realizamos a roda de conversa sobre esportes-jogos esportivos e os jogos tradicionais, incluindo as sensações físicas (intensidade), sociais (relações com o próximo) e emocionais (como se sente durante os jogos), incluindo os objetivos dos jogos esportivos e dos jogos tradicionais. Ao final desta aula, foi solicitado aos estudantes a realização de uma entrevista sobre os jogos que os familiares jogavam e jogam, sendo quatro entrevistas por estudante. Foi fornecido um roteiro de perguntas.

Avaliação: Observação da participação dos alunos. Diário de aula do professor, relatório escrito pelos estudantes, observação dos mesmos durante os jogos.

Aula Nº 8:

Objetivos: Vivenciar os jogos apresentados em pesquisa. Separar os grupos para a elaboração das Histórias em Quadrinhos sobre as experiências vividas e estudadas com o conteúdo jogos. Iniciar a sistematização dos conteúdos vivenciados e a elaboração das etapas para Histórias em Quadrinhos. Pensar o “Dia dos jogos” para a escola e a comunidade.

Conteúdo: Jogos através dos tempos

Desenvolvimento: Apresentação e vivência dos jogos pesquisados. Infelizmente poucos entregaram e apresentaram. E, a etapa das Histórias em Quadrinhos não aconteceu, devido ao desinteresse e agitação da turma. O, Pensar na criação de um dia para desenvolverem os jogos com as outras turmas, transmitindo-lhes todo o conteúdo estudado, também não aconteceu.

Dividi a turma de acordo com a cidade de origem e solicitei uma pesquisa sobre um jogo característico desta cidade, havia grupos de 1 a 5 estudantes, conforme a cidade.

Avaliação: Observação da participação dos alunos, diário de aula do professor, relatório escrito pelos estudantes, observação destes e gravação de áudio.

Aula Nº 9:

Objetivos: Conhecer os jogos jogados pelos familiares. Refletir sobre os jogos apresentados, comparando-os aos jogados atualmente. Jogar jogos elencados em entrevista com familiares. Perceber os jogos enquanto prática social. Relatar as mudanças, ou não, dos jogos jogados, com relação ao tempo, ao espaço e as relações sociais. Identificar a existência, ou não, espaços atuais para a prática de jogos diversos.

Conteúdo: Jogos através dos tempos

Desenvolvimento: Roda de conversa para a apresentação das pesquisas com os familiares refletindo sobre as semelhanças e diferenças do mesmo jogo em relação ao tempo e ao espaço geográfico em que estes jogos estão inseridos. Prática dos jogos apresentados. Escrita de relatório dos estudantes.

Avaliação: Apresentação das pesquisas. Observação da participação dos alunos. Diário de aula do professor, relatório escrito pelos estudantes, observação dos mesmos. Gravação de áudio.

Aula Nº 10:

Objetivos: Conhecer os jogos jogados pelos familiares. Refletir sobre os jogos apresentados, comparando-os aos jogados atualmente. Jogar jogos elencados em entrevista com familiares. Perceber os jogos enquanto prática social. Relatar as mudanças, ou não, dos jogos jogados, com relação ao tempo, ao espaço e as relações sociais. Identificar a existência, ou não, espaços atuais para a prática de jogos diversos.

Conteúdo: Jogos através dos tempos

Desenvolvimento: Apresentação da pesquisa e prática sobre os jogos tradicionais das cidades de origem dos estudantes, também vivenciamos outros jogos que chamei de jogos sensoriais como a cobra cega e variações. Carimba ameba e Marco Pólo. Nesta aula propusemos a tarefa de pesquisar se há relação do nome Marco Pólo com o personagem histórico e o jogo.

Avaliação: Observação da participação dos alunos. Diário de aula do professor, relatório escrito pelos estudantes, observação dos mesmos. Gravação de áudio.

Em geral, ao final das atividades ou, aula, eram realizados diálogos sobre o estudado, vivenciado e/ou pesquisado em aula ou para a aula presente, passada e futura. Procurando estabelecer a sequência e aprofundamento do conteúdo jogos.

3.4 A análise dos dados

Após a coleta dos dados, de acordo com Minayo (2012), é necessário organizá-los, contudo o pesquisador deverá investir na compreensão do material trazido pelo campo, priorizando uma leitura atenta, valorizando seus achados com o cuidado para não os contaminar com interpretações precipitadas. Neste sentido, a autora sugere que a leitura horizontal dê lugar a uma elaboração transversal de conjuntos ou subconjuntos do material empírico a fim de recortar cada item do texto.

Para Minayo (2012) “[...] uma boa análise começa com a compreensão e a internalização dos termos filosóficos e epistemológicos que fundamentam a investigação e, do ponto de vista prático, desde quando iniciamos a definição do objeto” (p. 622).

Após a reunião e organização dos dados coletados foi realizada a comparação das informações, considerando a similaridade e o número de aparições de dados repetitivos nos diferentes tipos de coleta (diários de aula, rodas de conversa, questionários), pois, de acordo com Minayo (2012, p.624), a sistematização da pesquisa em categorias de análise requer “Todo esse esforço de recorte e colagem pode ser organizado tecnicamente em subconjuntos ou gavetas, separados por assuntos, constituindo já a primeira forma de classificação do material”.

O material deve ser sintetizado cada vez mais a cada leitura, diminuindo o número de conjuntos e não a riqueza de informações. Este movimento, segundo Minayo (2012), não deve buscar uma verdade existencialista, mas a realidade do que foi expressado, tratando as questões em cada tópico em sua homogeneidade e em suas diferenciações internas.

Nesse sentido Bogdan e Biklen (1994) nos apresentam não apenas a possibilidade de construção de categorias, mas também a possibilidade de construção de eixos de análises, nos permitindo uma reflexão mais abrangentes dos dados coletados sobre a pesquisa realizada, o que se mostrou mais adequado para a nossa pesquisa.

Assim, Bogdan e Biklen (1994) ao apresentar os eixos ou categorias temáticas, apontam que para a sua construção devemos considerar as regularidades, os modelos e os temas observados nos dados coletados e representados por frases que expressem seus conteúdos. Tais eixos ou categorias temáticas são mais abrangentes que as categoriais específicas, na medida em que permitem um diálogo envolvendo tópicos diversos, ainda que abrigados em um mesmo tema.

Com isto estabelecemos dois eixos temáticos: 1. Jogos: memória, compreensão e a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física Escolar; 2. Possibilidades e desafios no desenvolvimento dos jogos enquanto conteúdo escolar da Educação Física. No eixo um problematizamos os seguintes temas: o entendimento dos jogos por parte dos estudantes participantes da pesquisa; as memórias que eles trouxeram sobre os jogos vivenciados nas aulas de Educação Física durante todo o Ensino Fundamental; a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física com o conteúdo jogos. Já no segundo eixo temático, os focos se concentraram nas possibilidades encontradas e os desafios apresentados pela proposta de ensino desenvolvida.

Os nomes dos estudantes apresentados no decorrer desta pesquisa são nomes fictícios a fim de garantir o sigilo dos mesmos como o exigido no código de ética para este tipo de pesquisa.

Além disto, no capítulo 4 faremos a apresentação e discussão dos resultados, para tanto utilizaremos algumas siglas com o objetivo de facilitar a leitura dos fragmentos extraídos da coleta de dados, serão elas: QI, QF, RC, DA, sendo que a sigla QI refere-se ao Questionário Inicial aplicado como avaliação diagnóstica, ou seja, antes do desenvolvimento desta pesquisa, QF é a sigla referência para o Questionário Final, foi aplicado como feedback do processo desenvolvido, RC é a sigla utilizada para Roda de Conversa e DA a utilizada para referenciar o Diário de aula da professora. As siglas RC e DA estarão sempre seguidas do número correspondente a Roda de Conversa ou ao Diário de aula a que correspondem, em ordem cronológica de acontecimentos das aulas, por exemplo: DA 6 significa que a fala foi transcrita do 6º Diário de aula escrito pela professora, ou ainda RC1 que se refere a transcrição da 1ª roda de conversa.

A seguir apresentaremos as análises e discussões dos resultados que foram agrupados em dois eixos de categorias, sendo discutido no primeiro eixo as

categorias referentes as memórias que os estudantes apresentaram sobre os jogos vivenciados nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental anos iniciais e finais, o entendimento dos jogos por parte dos estudantes participantes da pesquisa e a participação dos mesmos nas aulas de Educação Física com o desenvolvimento do conteúdo jogos; no segundo eixo discutiremos sobre as possibilidades e desafios do desenvolvimento do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

CAPÍTULO 4

O CONTEÚDO JOGOS E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA REALIDADE POSSÍVEL

O trabalho de campo é mãe e nutriz de toda dúvida (...) antropológica que consiste em se saber que nada se sabe, mas, também em expor o que se pensava saber, às pessoas que [no campo] podem contradizer [nossas verdades mais caras]. (LÉVY-STRAUSS *apud* MINAYO, 2012, p.623)

Neste capítulo apresentamos os resultados e as discussões teóricas articuladas aos objetivos desta pesquisa, para isto nos aprofundaremos em dois eixos temáticos, o primeiro traz a memória, a compreensão dos jogos e a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física e, o segundo, destaca as possibilidades e os desafios para o desenvolvimento do conteúdo jogos na Educação Física Escolar.

4.1 Jogos: memória, compreensão e a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física Escolar

Este eixo apresenta e discute o entendimento dos jogos por parte dos estudantes participantes da pesquisa, as memórias que trouxeram sobre os jogos vivenciados nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais e a participação deles nas aulas de Educação Física com o desenvolvimento do conteúdo jogos.

Para isto iniciamos com o resgate da memória dos jogos vivenciados, seguido do entendimento de jogo e finalizando com a participação dos estudantes nas aulas.

4.1.1 Memória dos jogos

Ao trabalharmos a memória dos jogos com os estudantes dialogamos sobre a os jogos vivenciados na infância²², ou seja, os jogos jogados em sociedade, independentemente do local, assim, foram identificados os jogos das aulas de Educação Física durante todo o Ensino Fundamental, aqueles que ocorriam na escola, porém fora das aulas de Educação Física e os que se fizeram em contextos

²² Consideramos aqui, infância, o período até a conclusão do Ensino Fundamental.

externos à escola. Questionamos também se continuavam ou não jogando e quais jogos compunham estas vivências.

Foram 27 estudantes que responderam a estas indagações. Suas memórias em torno dos jogos em contextos externos à escola foram organizadas por número de recorrência e considerando que os estudantes poderiam indicar mais de um jogo, foram as seguintes: pega-pega + variações (23), pique esconde + esconde-esconde (20), pé na lata (16), futebol (15), esconde-esconde (14), bets (13), vôlei (12), queimada (9), amarelinha (07), polícia e ladrão (06), pular corda (05), elástico (05), ping-pong (02), rio vermelho (02), mãe da rua (02), pega bandeira (02), stop (02), vivo morto (02), truco (02), cinco marias (02), cobra/cabra cega (02), paredão um, dois, três (02), gato-mia (02), três cortes (01), perdido (01), futebol de rua (01), bola (01), pebolim (01), detetive (01), carimba ameba (01), bolinha de gude (01), salva (01), quebra cabeça (01), vinte e um (01), guerra de mamona (01), corrida do pô (01), caçador (01), basquete (01), banco imobiliário (01), cara a cara (01), caça palavras (01), fazendinha (01), boiada (01), peteca (01), caixa de mercado (01), vestido de boneca (01), bilboquê (01), carrinho (01), handebol (01), lenço-que-corra (01), uno (01), jogo da velha (01), jogo da memória (01), quem sou eu (01), dois toques está no bobo (01), três dentro três fora (01), pera, uva, maçã e salada-mista (01), futsal (01), labirinto (01) e controlinho (01).

Sobre a memória dos jogos como parte integrante das aulas de Educação Física Escolar, os estudantes apresentaram o seguintes: futebol (33), vôlei (28), queima (19), basquete (11), pega pega + variações (13), pique bandeira (08), pé na lata (06), ping pong (04), circo (03), handebol (02), jogo da senha (02), jó ken pô (02), ameba (02), centopeia (01), pebolin (01), pega bola (01), corrida do saco (01), corrida do ovo (01), dança da cadeira (01), corrida (01), futebol amEnricoano (01), cantigas de roda (01), labirinto (01), truco (01), pular corda (01), elástico (01), controlinho (01), três cortes (01), capoeira (01).

E com relação aos jogos vivenciados nos diversos espaços da escola, porém não vinculados às aulas de Educação Física, foram: vôlei (08), futebol (07), pega-pega (05), esconde-esconde (03), truco (03), futsal (03), ping-pong (02), queima (02), jogos de baralho (02), uno (02), elástico (02), pular corda (02), mãe da rua (02), amarelinha (02), pique bandeira (01), lenço que corra (01), verdade ou desafio (01), basquete (01), três cortes (01), controlinho (01), três dentro três fora (01), dominó (01), bolinha de gude (01), detetive (01) e pebolim (01).

Ao analisarmos os dados acima percebemos que ao falarmos de jogos na infância, em contextos externos à escola, 62 diferentes nomes de jogos foram citados, entretanto destes 62 nomes, cinco deles são esportes e 11 são práticas não motrizes²³, ou seja, de 62 nomes diferentes, 46 são realmente nomes de jogos.

Com relação aos jogos jogados nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental observamos a citação de 27 nomes de jogos diferentes, dos quais seis foram esportes, uma prática não motriz, duas práticas corporais e 10 jogos.

Já nos jogos jogados dentro da escola, porém fora das aulas de Educação Física encontramos 25 diferentes jogos, dos quais quatro são esportes, cinco práticas não motrizes e 17 jogos.

Assim, os jogos pertencentes aos conteúdos clássicos da Educação Física (BETTI, 2010) como cultura corporal de movimento e conhecimento cultural construído ao longo do tempo (HUIZINGA, 2008) devem estar presentes nas escolas, em especial nas aulas de Educação Física, estando simultaneamente com vinculados a realidade, provisoriedade e historicidade do conhecimento (Soares e cols., 1992; BRACHT, 2010), neste sentido nos chama a atenção a significativa redução dos jogos enquanto conteúdo de práticas motrizes existentes nas aulas de Educação Física bem como, a maior confusão existente entre jogos e esportes estarem presentes nestas aulas.

Para uma melhor visualização destes dados vejamos o quadro 15.

Quadro 15- Diversidade de jogos

Local	Total	Jogo	Esporte	Práticas não motrizes
Sociedade-infância	62	46	5	11
Aulas de Educação Física	27	10	6	1
Escola fora da Ed. Física	25	17	4	5

Fonte: a autora

²³ Para Parlebas (2003) a ação motriz é o objeto específico da Praxologia Motriz e da Educação Física, sendo a solicitação da ação motriz a razão de ser da Educação Física, neste sentido os jogos de cartas, de tabuleiro ou outros que não forem compostos necessariamente de movimentos corporais estarão aqui denominados como práticas não motrizes.

Neste quadro não se encaixaram o circo e a capoeira, ambos tiveram apenas uma citação e, de acordo com a Praxologia Motriz a capoeira de angola é uma atividade sociomotriz de cooperação enquanto a capoeira regional assume uma característica mais próximas da sociomotriz de oposição. Já o circo é composto por diversas manifestações corporais, classificadas cada qual conforme sua especificidade, por exemplo, o malabares pode ser psicomotriz se a pessoa fizer sozinha, ou sociomotriz de cooperação de estiver fazendo em dupla ou grupo.

No entanto, ao observarmos as comparações do quadro acima notamos que há mais variedade de jogos jogados em contextos externos à escola que na escola e, mais na escola que nas aulas de Educação Física, contudo, os esportes apresentam um discreto aumento para as aulas de Educação Física em relação as citadas na sociedade e, um pouco mais na sociedade que no ambiente escolar, muito embora encontrem-se quase que em equilíbrio entre si.

Neste ponto percebemos as inúmeras variedades de jogos citados comparados as variedades de esportes, tal resultado pode ter sido influenciado pela ausência de uma pergunta sobre esportes praticados, ou por muitas vezes denominarem de “jogos” os esportes vivenciados e/ou conhecidos.

Segundo Parlebas (2008) muitos esportes foram jogos tradicionais antes de sua esportivização, contudo o rol do conteúdo esportes é muito mais amplo do que o conhecido quarteto fantástico (futebol, vôlei, handebol e basquete) apresentado na resposta acima, apenas acrescido de futebol americano, assim precisamos dar maior amplitude a cultura corporal de movimento aplicada as aulas de Educação Física, mesmo quando o assunto é o esporte.

Cabe ressaltar que há inúmeros desafios a serem vencido pela Educação Física enquanto componente curricular escolar e um deles segundo Ferreira e Ramos (2017) é a “diversificação dos conteúdos sem cair na superficialidade” (p.28)

Como exemplifica a fala do estudante Jovi

1º a 5º serie: Diversos jogos na aula de Ed. Física entre outros como baralho e etc. OBS: Não irei lembrar nomes de todos. Futebol, vôlei, basquete, pega-pega, esconde-esconde, pique-esconde, stop e etc. 6º a 9º: Jogos que já foi dito a cima somente acrescentando o truco e outros jogos mais complexos. (QI)

Assim, com relação às práticas não motrizes estas apresentam uma expressão significativamente maior em contexto social que escolar e pedagógico

nas aulas de Educação Física. Tais jogos aparecem muito mais como prática social do que escolar e de conteúdo nas aulas de Educação Física, para os quais se torna relevante a compreensão que,

Na sociedade brasileira, a paixão por jogos é um traço cultural fortemente ritualizado, não apenas por uma adesão nacional à torcida por times de futebol: vários outros fenômenos de cultura popular, símbolos da cultura brasileira, como o Boi Bumbá de Parintins, no Amazonas, e o Carnaval carioca, são produzidos *sub specie ludi*, isto é, sob a forma de um jogo, de uma competição com vencedores e derrotados. (GASTALDO; ROCHA; BRAGA, 2016, p. 418)

Muito embora o trecho acima apresente a paixão por futebol agrupada ao Boi Bumbá e ao Carnaval, é importante ao professor de Educação Física conhecer as origens, os jogos pertencentes a cultura corporal de movimento, inclusive aqueles que foram institucionalizados e transformados em esportes.

Assim,

[...] não se trata apenas de desenvolver esta diversidade de conteúdos, mas de ter claro que as manifestações da cultura corporal só se configuram efetivamente enquanto conteúdo das aulas quando são tematizadas com intencionalidade pedagógica. (FERREIRA, RAMOS, 2017, p. 23)

Vejamos o quadro 16 que relaciona o número de citações de uma mesma prática que se repetiu tanto na infância em contexto social quanto nas aulas de Educação Física.

Quadro 16 - Jogos em sociedade e jogos nas aulas de Educação Física

Contextos externos a escola	Jogos	Aulas Educação Física
23	Pega-pegas	9
9	Queima	19
5	Elástico	1
5	Corda	1
2	Pega bandeira	8
2	Pin pong	4
1	Labirinto	1
1	Controlinho	1
1	Três cortes	1

Fonte: a autora

Ao observarmos o quadro 15 percebemos que de 46 jogos diferentes jogados pelos estudantes em contexto social fora das aulas de Educação Física, apenas nove foram contemplados durante as aulas no Ensino Fundamental, sendo que, dos nove, três permaneceram com apenas uma incidência, três diminuíram em citações e três aumentaram.

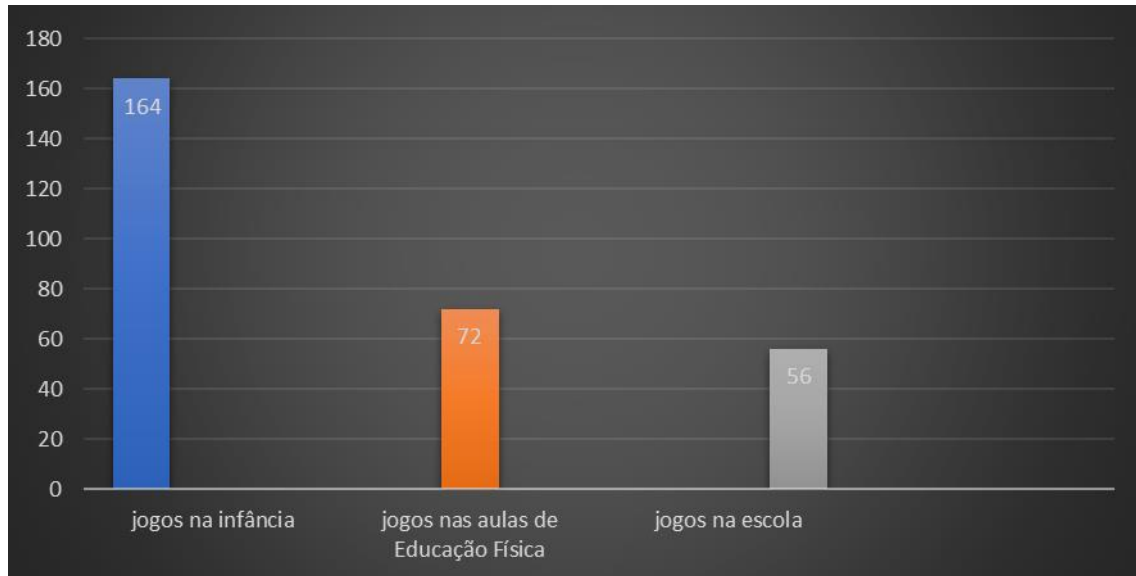
Ao inter-relacionarmos os dados das memórias reveladas pelos estudantes participantes desta pesquisa constatamos que eles têm uma memória mais presente dos jogos vinculados ao período da infância, e quando jogavam na rua, em casa, sempre na companhia de amigos e/ou familiares, como descreve os estudantes Juliana e Roger

Eu jogava cinco marias: com a minha mãe, em casa no PR. Truco: com a minha bisavó, na casa dela no PR. 21: com a minha bisavó, pai, mãe e irmão no PR. Pique esconde: com meus primos em um sítio no PR. Cobra Cega: com meus amigos e minha mãe no PR. Quebra cabeça: sozinha ou com a minha mãe no PR. (Juliana, QI)

Na minha infância, tinha muitos jogos de rua, onde se reuniam todos os amigos para jogar e se divertir, jogos como: pé na lata, esconde-esconde, polícia e ladrão. Pega-pegas, futebol, 3 dentro 3 fora, entre outros, e na maioria das vezes jogava na rua. (Roger, QI)

Estes jogos foram seguidos dos jogos nas aulas de Educação Física e por último dos jogos jogados na escola, porém, fora das aulas de Educação Física, conforme mostram os gráficos a seguir:

Figura 4: Vivência dos jogos nas perspectivas dos estudantes



Fonte: a autora

O gráfico acima se refere à memória dos jogos vivenciados dentro e fora da escola até a conclusão do Ensino Fundamental.

Ao serem questionados sobre os jogos na infância, cada estudante apresentou a sua realidade, a qual, pelo gráfico, revelou uma redução ao ser comparado aos jogos das aulas de Educação Física, ou seja, os estudantes apontaram aproximadamente 56% menos nomes jogos das aulas de Educação Física ao compararmos com o que vivenciaram fora da escola.

Tal constatação nos gera algumas inquietações, a escola, e neste caso, a Educação Física Escolar, está iniciando o processo de ensino e de aprendizagem com a seleção de conteúdos relacionados à realidade e adequado as possibilidades do estudante, conforme orienta Soares e cols. (1992)?

Os conteúdos selecionados e desenvolvidos estão observando a relevância social, confrontando e contrapondo saberes de maneira atualizada? Pensando na escola a partir de sua própria realidade estaria havendo uma formação autônoma e continua deste estudante (BRASIL, 2008)?

Com apenas uma ou duas aulas de Educação Física Escolar, geralmente uma vez por semana, é possível contemplar uma grande variedade de jogos, sendo

que este é um dos conteúdos estudados e as aulas precisam contemplar outros conteúdos como o esporte, a dança, as lutas, as ginásticas?

Neste sentido, não temos que considerar o tempo e o espaço vivenciados na Educação Física Escolar e nos demais ambientes como a casa, a rua, com os amigos e com os familiares?

Se, assim considerarmos que a quantidade de horas e espaço vividos na Educação Física Escolar são mais restritos que os vivenciados fora dela, torna-se coerente o número de jogos citados pelos estudantes, serem maiores fora da escola do que dentro da Educação Física Escolar, sem contar que, devido ao foco e a limitações desta pesquisa, não realizamos perguntas sobre os esportes no questionário inicial, para que os estudantes pudessem gerar reflexões entre as questões jogos e esportes.

Contudo, há de se refletir sobre a seleção e hierarquização dos conteúdos relacionados a Educação Física Escolar e ao trato pedagógico dado a eles tanto pelas políticas públicas, quanto pelos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, quanto pelo próprio professor de Educação Física Escolar em seu planejamento.

Enfim, será que as políticas públicas e as escolas buscam, de fato, ampliar a visão de mundo e de sociedade, através de variadas experiências, aos estudantes oferecendo-lhes a oportunidade de autopercepção em prol de um sujeito histórico?

Será que estamos realmente selecionando, valorizando e estudando os conteúdos desvinculados das realidades dos estudantes? Temos auxiliado os estudantes no processo de desmotivação e desinteresse que manifestam pela escola e pela Educação Física no Ensino Médio?

Para Melo, Souza e Dayrell (2012) a escola atual vive uma crise de sentido e de certa forma com relações tensas entre os jovens e a escola, pois os jovens que chegam à escola não são os jovens para os quais a escola foi idealizada em sua origem. Assim, uma escola criada para a burguesia se vê atendendo aos jovens das classes populares e, “[...] ao que parece, os professores não estão preparados para receber esses jovens que antes não chegavam à escola [...]” (p.166-167) o que estabelece uma distância entre os estudantes reais e aqueles idealizados pela cultura escolar, na qual nem sempre as necessidades dos jovens vão de encontro aos objetivos prioritários da escola.

Na tentativa de esclarecer aos estudantes a necessidade do desenvolvimento da aprendizagem consciente e participativa junto aos conteúdos da Educação Física

Escolar, inclusive na seleção e organização destes, contemplando questões como a importância de selecionar, adequar e aplicar os conteúdos estudados nas aulas, a professora-pesquisadora apresentou a seguinte fala em seu diário de aula:

Falei para eles que o papel da escola é acrescentar algo na vida, que os conteúdos escolares devem proporcionar uma vida melhor fora da escola, devem ser aplicados direta ou indiretamente, assim, os conteúdos estudados e vivenciados na Educação Física também. Eles não são meras práticas. Assim, é necessário pensarmos juntos, atuarmos juntos, aprendermos juntos, dialogar, ouvir e ser ouvido, tendo respeitado o direito de todos falarem. (DA6)

Neste sentido, em uma roda de conversa na problematizamos os jogos e os esportes, o estudante Roger apresentou as questões de cooperação e competição, sendo que, para ele, o mais importante era a competição que estava relacionada aos esportes, em sua opinião, se assemelham às situações da vida diária, conforme mostra o fragmento da transcrição da roda de conversa nº1:

Roger: Mas professora ... mais qual que é mais importante o jogo ou a competição?
 Professora: Hum... será que não tem jogo que também tem competição?
 Debate de alunos ao fundo.
 Professora: Tá, e o que você acha? O que é importante o jogo ou a competição?
 Roger: A competição.
 Professora: Por quê?
 Roger: Porque pra mim, você não tá competindo em um jogo.
 Alexandre: Mas tá junto.... se um dos dois num joga, nenhum dos dois joga.
 Roger: Pra mim a competição é importante.
 Professora: Será que na vida a gente nunca precisa de cooperação?
 Roger: Também. Só que sei lá... que tipo, igual por exemplo numa entrevista de emprego... Você não vai precisar de outra pessoa e você vai competir com outro. (RC1)

O empenho apresentado nas falas da professora no sentido de instigar uma reflexão, um diálogo e uma prática pedagógica com os estudantes, nos chama atenção para algo que parece estar socialmente instituído e, portanto, presente no discurso dos estudantes, reflexo da Educação Física esporte-competitivist na qual a descoberta de talentos, o treino e a Carmen nas competições eram os grandes valores (GHIRALDELLI JUNIOR, 1992) e, embora a Educação Física já tenha avançado no sentido de superar tais concepções, ainda é necessário ampliar o rol

de diálogos acadêmicos e científicos na área, atualizando a concepção e o objeto de estudo da Educação Física Escolar do século XXI.

Percebemos então que apenas um único diálogo entre professor e estudante não é o bastante, é preciso estudos, conhecimentos, muita ação, reflexão e nova ação, para então gerar aprendizados e com eles mudanças, quer sejam nos estudantes, quer sejam nas ações pedagógicas do professor.

E, embora existam diversas pesquisas sobre a importância da seleção adequada de conteúdos no processo de escolarização, e sobre amplitude de possibilidades de conteúdos relacionados a Educação Física Escolar, em especial no que diz respeito ao Ensino Médio, com a apresentação das unidades temáticas de Soares e cols. (1992) e da BNCC (BRASIL, 2018) que nos apresenta os esportes, os jogos e brincadeiras, as ginásticas, as danças, as lutas e as práticas corporais de aventura, a Educação Física Escolar permanece enraizada nos princípios esportivos, conforme nos apontou Pereira e Silva (2008) com a análise de diários de aulas dos professores de Educação Física do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, nos quais apenas 23,9% dos registros eram dedicados a conteúdos não esportivos, recreativos ou competitivos.

Desde Soares e cols. (1992) até a BNCC (BRASIL, 2018) perpassamos por políticas públicas com orientações, currículos e materiais (SÃO PAULO, 2012; PERNAMBUCO, 2013; da cidade paulista de Bauru, 2016 (MESQUITA e cols.); PARANÁ, 2018) que, embora possam aparentar uma distribuição igualitária dos conteúdos da Educação Física Escolar no decorrer dos anos escolares e nos bimestres, ainda parecem evidenciar um de maior destaque para o conteúdo esportes, apesar de contemplarem diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento.

O currículo do estado de São Paulo (2012), por ser um dos mais antigos por nós analisado, embora caminhasse na direção de superar a tendência esportivista com o acréscimo de novos conteúdos, ainda dava grande destaque aos esportes.

Ainda assim, observamos que os jogos fizeram parte das aulas de Educação Física dos estudantes que participaram do nosso estudo. Para estes, ao relatarem a memória dos jogos jogados nas aulas de Educação Física do 1º ao 9º ano, verificamos 144 incidências de nomes de jogos, dentre os quais, 76 citações eram esportes, 68 jogos e um uma prática não motriz, ou seja, aproximadamente 52% dos jogos jogados nas aulas de Educação Física Escolar não pertencem ao conteúdo

jogos e sim aos esportes, o que nos remete para além da grande dificuldade já apresentada nesta pesquisa, referente à conceituação da palavra jogos, neste momento nos chamou a atenção a polissemia existente nesta palavra, ou seja, o jogo substantivo ou o verbo jogar é utilizado tanto para quem está realizando uma prática esportiva quanto para quem está jogando peteca.

Para exemplificar transcrevemos algumas respostas dos estudantes:

Todos eram futebol. (Felipe, QI)

Do 7º ao 9º ano, jogava voleibol, futebol e mãe de rua. (Helena, QI)

Da 1ª até 9ª série, o que joguei mais foi futebol, queima, pega-pega, vôlei, perna de pau e atividades de circo. (Roger, QI)

6º ano - voleibol; futsal; 7º ano - basquete, handebol; 8º ano - basquete; voleibol; 9º futebol; futsal; 1º antes da ETEC – basquete. (Newton, QI)

Do 6º ano ao 2º colegial, o que eu mais joguei foi futebol, vôlei e queimada. (Carina, QI)

Apesar dos apontamentos acima trazerem práticas corporais além dos esportes, estes 52% apontados são divididos entre todos os conteúdos, excetuando o esporte. Percebemos então que, não basta as políticas públicas contemplarem em seu material este ou aquele conteúdo, é preciso que o professor tenha a clareza, o conhecimento e o discernimento necessário para o desenvolvimento dos conteúdos pertencentes, por exemplo, aos eixos temáticos propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelos referenciais curriculares, o que nem sempre acontece, conforme podemos observar na fala transcrita do diário de aula da professora-pesquisadora:

Eu não consegui trazer a turma para o que eu gostaria de desenvolver de fato, nesta aula. Está sendo bem complexo para mim. A minha falta de clareza e discernimento com o jogo como conteúdo e não estratégia de ensino dificulta a elaboração e aplicação segura deste em minhas aulas. Estou estudando, aprendendo e desmistificando o jogo para mim mesma, ao mesmo tempo que o ensino e diálogo com os estudantes, é um tremendo desafio pessoal e profissional. (Diário de aula da professora, DA4)

As lacunas apresentadas no processo de formação de professores de Educação Física (atual ou oriundas da formação acadêmica de outro tempo histórico), dificultam o desenvolvimento de conteúdos para além do esporte, e, em

especial quando tratamos dos jogos que são facilmente confundidos com estratégias de ensino. Como nos apresenta Oliveira e cols (2016), “A maioria dos professores entende o jogo a partir de conceitos funcionais (jogo como ferramenta para o ensino e como contribuição para a formação humana), tendo como principal categorização o lúdico” (OLIVEIRA e cols., 2016, p. 323-324).

A maneira como o professor entende e desenvolve o ensino dos jogos é transmitida aos estudantes e influencia na criação do conceito deste, nesta direção encontramos nas rodas de conversa, falas sobre o entendimento dos jogos apresentados pelos estudantes com referência às aulas de anos anteriores.

Ederson: Ô professora, o jogo, ele tem como objetivo principal se divertir, maaaaaas, cê tem, cê adquire várias habilidades como cooperação, agilidade, entre outras. (RC1)

Roger: Cê aumenta a capacidade funcional do seu corpo... (RC1)

Francis: [...] ééé, a intenção do jogo é se divertir, é entrar em condicionamento físico, aprende também companheirismo... (RC1)

No questionário inicial, ao relacionarem às aprendizagens trazidas pelos jogos, encontramos várias palavras relacionadas ao desenvolvimento de habilidades físicas, sociais e mentais, por exemplo:

Trabalho em grupo, coordenações físicas (como coordenação motora), agilidade, reflexo, etc. (Helena, QI)

Aprender a se condicionar fisicamente, mudar a postura etc. (Felipe, QI)

Os jogos nos ensinam a trabalhar em grupo, a pensar no próximo e a ter raciocínio rápido, além de nos ajudar com o condicionamento físico. (Carmen, QI)

Tais aprendizagens podem se relacionar a um pensamento esportivista, dada a polissemia da palavra já apresentada. Contudo, a experiência vivida por estes estudantes na Educação Física Escolar do primeiro ano do Ensino Médio e no primeiro semestre do segundo ano, antes desta pesquisa, proporcionavam à estes plenas condições de desenvolverem tais pensamentos, fruto das reais aprendizagens pessoais com o desenvolvimento dos jogos nas aulas de Educação Física Escolar.

O conteúdo jogos presente na Educação Física Escolar pode contribuir muito para o desenvolvimento global dos estudantes, contudo ainda há necessidade de desenvolvermos estudos, pesquisa e produção de material acadêmico-científico relacionado aos diferentes eixos temáticos da Educação Física e a preparação dos professores para o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física Escolar a fim de que estes sejam capazes de desenvolvê-los em aula de maneira mais igualitária e menos hierarquizada.

Embora haja um aparente esforço das políticas públicas hoje em produzirem material de apoio que contemple todos os eixos temáticos propostos na BNCC (BRASIL, 2018), ao observarmos os sumários dos cadernos do professor do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014-2017) percebemos que os eixos temáticos propostos são desproporcionalmente distribuídos pelos anos escolares mesmo antes da nova reformulação da BNCC e o conteúdo jogos era desenvolvido apenas no volume 1 do 6º ano como jogos tradicionais dentro do Tema 1 – Jogo e esporte – competição e cooperação. Especificamente sobre este material e o conteúdo jogos desenvolvido no 6º ano com o volume 1 do caderno do aluno, a professora-pesquisadora relatou em seu Diário de Aula nº 6:

Perguntei sobre o caderno do aluno do estado de São Paulo do 6º ano que apresenta o conteúdo jogo, nenhum estudante presente na sala se lembrava de ter estudado este conteúdo [...] (DA6)

Com esta constatação percebemos que as informações trazidas no desenvolvimento do conteúdo jogos, em poucas páginas e com experiências apenas durante o início do 6º ano, realmente poderiam ter se perdido, pois estavam muito distantes do momento em que se encontravam, 2º ano do Ensino Médio.

Analisando os sumários dos cadernos do professor do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014-2017) em todos os volumes 1 e 2 deste material de 6º, 7º, 8º e 9º anos encontramos 12 orientações de estudo sobre o Tema Esporte, sete sobre Organismo humano, movimento e saúde, seis sobre Atividades Rítmicas, três sobre Ginásticas e três sobre Lutas, o que nos remete ao grande enraizamento da Educação Física biologicista e esportivista que se reflete até hoje, nos apontando para o lento processo histórico de reconhecimento, aceitação e valorização da Educação Física enquanto componente curricular.

Assim, a professora-pesquisadora continuou a análise do material de apoio do currículo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014-2017) estendendo-a aos cadernos de Educação Física específicos para o Ensino Médio, a realidade em que atua. Ao observar os sumários dos referidos cadernos, em todos os volumes 1 e 2 deste material para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, os jogos sequer são mencionados e, o esporte passa a ser o segundo tema de maior incidência, no qual o primeiro passa a ser o corpo, estando ora relacionado a saúde e beleza ora a contemporaneidade, somando estes 13 tópicos de sumários dos itens estudados no Ensino Médio, seguido pelo esporte com seis, ginásticas com quatro, atividades rítmicas e lazer e trabalho com três aparições e lutas com duas. Contudo no 2º volume do material do 3º ano do Ensino Médio encontramos no “Tema 3: Corpo na contemporaneidade – a virtualização do corpo e os jogos virtuais: *videogames* e jogos de botão” (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 34-43).

Ao lermos o tópico “Tema 3: Corpo na contemporaneidade – a virtualização do corpo e os jogos virtuais: *videogames* e jogos de botão” (SÃO PAULO, 2014-2017, p. 34-43) notamos que os jogos de botão são mencionados apenas na finalização do tópico e de maneira superficial, ou seja, com os questionamentos: como quais eram os jogos populares do passado, atualmente e do futuro, em seguida, sugerindo para o professor questionar se os estudantes conhecem o futebol de botão e depois orientando a criação de jogos de botão, contudo, jogos relacionados aos esportes, ou seja, futebol, basquete e vôlei de botão (p. 38-41)

Assim percebemos que as orientações oficiais para a Educação Física no Ensino Médio do estado São Paulo não seguem as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) quando esta apresenta os seis eixos temáticos a serem trabalhados nesta fazer de escolarização: jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, desafiando os estudantes a refletirem e se aprofundarem nos conteúdos elencados.

Neste sentido Decian; Rigo e Marin (2015) apresentaram um estudo sobre “[...]o trato ao conteúdo jogo no Ensino Médio pelos Referencias Curriculares dos estados brasileiros.” (DECIAN; RIGO; MARIN, p. 54) Eles analisaram 18 referenciais, dos quais 10 abordaram os jogos enquanto conteúdo do Ensino Médio, nos quais todos adotam uma concepção crítica o que permite, mesmo que teoricamente o avanço no debate da Educação Física para superar a visão dos jogos como iniciação esportiva, recreação ou relaxamento, especialmente à medida

que o “concebem a partir do debate histórico, social, cultural e pedagógico.” (p. 51), e reduzidos ao Ensino Fundamental e raramente incluídos no Ensino Médio.

No estudo acima mencionado “O referencial curricular do estado de São Paulo, por exemplo, no texto introdutório apresenta a Educação Física a partir da concepção da cultura corporal, no entanto, no quadro dos conteúdos para o Ensino Médio, o conteúdo jogos sequer é mencionado.” (DECIAN; RIGO; MARIN, p. 59), como podemos observar no quadro abaixo, retirado do material de apoio do currículo do estado de São Paulo, caderno do professor, 3º ano do Ensino Médio, volume 2:

Quadro 17- de conteúdo do Ensino Médio – caderno do professor estado do São Paulo

	1ª série	2ª série	3ª série
Volume 1	Esporte – Modalidade coletiva: basquetebol – Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva já conhecida dos alunos Corpo, saúde e beleza – Padrões e estereótipos de beleza corporal – Consumo e gasto calórico: alimentação, exercício físico e obesidade Atividade rítmica – Ritmo vital e ritmo como organização expressiva do movimento – Tempo e acento rítmicos Esporte – Modalidade individual: ginástica rítmica Corpo, saúde e beleza – Corpo e beleza em diferentes períodos históricos	Ginástica – Práticas contemporâneas em academias: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras Mídias – Significados/sentidos no discurso das mídias sobre a ginástica e o exercício físico – O papel das mídias na definição de modelos hegemônicos de beleza corporal Corpo, saúde e beleza – Capacidades físicas: conceitos e avaliação Esporte – Modalidade individual: tênis – Técnicas e táticas em uma modalidade ainda não conhecida pelos alunos Corpo, saúde e beleza – Efeitos fisiológicos, morfológicos e psicossociais do treinamento físico – Exercícios resistidos (musculação): benefícios e riscos à saúde nas várias faixas etárias	Luta – Modalidade de luta pouco conhecida pelos alunos: boxe Contemporaneidade – Corpo, Cultura de Movimento, diferença, preconceito e expectativas de desempenho físico e esportivo como construções culturais Corpo, saúde e beleza – Princípios do treinamento físico: individualidade biológica, sobrecarga e reversibilidade Atividade rítmica – Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i> Lazer e trabalho – Ginástica laboral: saúde e trabalho Contemporaneidade – Esportes radicais: criatividade sobre rodas
Volume 2	Esporte – Sistemas de jogo e táticas em uma modalidade coletiva ainda não conhecida dos alunos Corpo, saúde e beleza – Atividade física, exercício físico e saúde Ginástica – Práticas contemporâneas: ginástica aeróbica, ginástica localizada e/ou outras Luta – Princípios orientadores, regras e técnicas de uma luta ainda não conhecida dos alunos	Esporte – Modalidade “alternativa” ou popular em outros países: beisebol, <i>badminton</i>, <i>frisbee</i> ou outra Corpo, saúde e beleza – Fatores de risco à saúde: sedentarismo, alimentação, dietas e suplementos alimentares, fumo, álcool, drogas, <i>doping</i> e anabolizantes, estresse e repouso – Doenças hipocinéticas e relação com a atividade física e o exercício físico: obesidade, hipertensão e outras Mídias – A transformação do esporte em espetáculo televisivo e suas consequências Ginástica – Ginástica alternativa: alongamento, relaxamento ou outra Corpo, saúde e beleza – Atividade física/exercício físico e prática esportiva em níveis e condições adequadas Contemporaneidade – Corpo, Cultura de Movimento, diferença e preconceito	Atividade rítmica – Manifestações e representações da cultura rítmica nacional ou de outros países Lazer e trabalho – O lazer como direito do cidadão e dever do Estado Contemporaneidade – A virtualização do corpo na contemporaneidade Esporte, ginástica, luta e atividade rítmica – Organização de eventos esportivos e/ou festivais (apresentações) de ginástica, luta e/ou dança Lazer e trabalho – Espaços, equipamentos e políticas públicas de lazer – O lazer na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos, interesses e estratégias de intervenção Corpo, saúde e beleza – Estratégias de intervenção para promoção da atividade física e do exercício físico na comunidade escolar

(SÃO PAULO, 2014-2017, Ensino Médio, 3ª série, v. 2, p. 84)

Embora o desenvolvimento e a distribuição do material do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014-2017) a professores e estudantes possa ter representado uma maior amplitude na apresentação do rol de conteúdos estudados na Educação Física Escolar, os conteúdos estavam dispostos de maneira desigual. Sobre sua utilização, destacamos uma das falas na roda de conversa nº 3:

Professora: [...] vocês usavam a apostila?

Marlos: Ah usava, né Zic? A gente usava para escrever o que aprendeu, só isso.

Paula: Ah teacher eu não usava não.

Mateus: Na estadual tinha uma professora que ela pedia pra você fazer a apostila todo bimestre, e todo final de bimestre ela pedia e recolhia a apostila completa, feita. Depois que eu mudei de escola eu fazia na apostila só o que eu aprendesse.

Aurélcio: Bom, eu acho que o seguinte, como a maioria veio de escola diferente, cada um aprendeu coisa diferente. O meu professor por exemplo, ele era assim, ele pegava, passava na lousa o que tinha que fazer e mandava pra casa... depois a gente mostrava pra ele, porque ele queria, ele dava as notas, ganhava mais nota, vamos supor, ficaria com mais nota

Professora: Ok, vamos lá, para eu entender, então não existia uma aula sobre o conteúdo da apostila, ela era usada só como um livro de exercícios para casa, uma tarefa.

Liana: A gente queria ganhar nota, a gente entrava no site pegava as respostas. Quando a gente chegava no fim do bimestre, ela pegava todas as apostilas, aí ela pegava e ficava tipo, ela dava, tipo um exemplo, a minha apostila ela dava pro Ryan, pro Ryan corrigir minha apostila, aí a dela ela dava pra outra pessoa, ela ia fazendo tipo, pra cada pessoa.

Helena: Era só pra ver se tinha feito

Liana: É, só pra ver se tinha feito aí ela colocava quantas se fez e era sua nota.

Leonardo: Só que se errasse não importava

Liana: É se errava não importava, tipo se fez metade era 5, se você fez tudo era 10.

Catarina: Meu professor falava o que tinha que fazer, aí ele separava uma aula, para corrigir, só que tipo, ninguém fazia então ele não corrigia.

Professora: Ele não corrigia as apostilas ou ele respondia na sala junto com os alunos?

Catarina: Ele não corrigia na sala, ele só pegava as apostilas, tipo, só cinco pessoas tinham feito então, ele levava para a casa dele, corrigia e entregava de volta. (RC3)

Observando as falas apresentadas percebemos o embate cultural da Educação Física ainda vista e desenvolvida quase que exclusivamente como atividade meramente prática e não como componente curricular dotado de conteúdo

a ser estudado. Não estamos aqui fazendo nenhuma alusão a uma exclusiva teorização da Educação Física, e sim salientando a necessidade de se pensar a prática, de estudar os conteúdos da Educação Física que, segundo Betti e cols. (2010), foram construções humanas, patrimônios culturais e que devem ser pedagogizados nas aulas de Educação Física Escolar.

Com relação a este material de apoio do estado de São Paulo chamado caderno do aluno e caderno do professor, encontramos no Diário de aula nº 6, as seguintes falas da professora-pesquisadora:

Fiquei um tanto quanto indignada com os relatos, eu nunca tive apostila, pois quando surgiram eu estava trabalhando como professora alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura e depois vim para cá. Mas aqui também não tive contato com as apostilas do estado. Eu acreditava que eram boas e que serviriam de base para um excelente trabalho. Não acreditava no que ouvia, neste subaproveitamento do material. Será que eram tão ruins assim? Tanto dinheiro público gasto neste material para este fim. (DA6)

Até pouco antes do início da realização desta pesquisa a professora-pesquisadora não conhecia o referido material devido as especificidades dos locais em que trabalhava, sendo que, nem um deles se utilizava de tal material. Neste sentido a professora-pesquisadora tentava entender a maneira como este poderia lhe auxiliar e efetivamente contribuir para uma ampliação da visão de Educação Física Escolar para além do esporte. Nesta tentativa de compreensão, no diário de aula nº 6, verificamos:

Questionei os estudantes sobre outros tipos de trabalho com as apostilas e disseram que, na realidade vivida por eles não haviam outros trabalhos diferentes dos já relatados, nem debates, rodas de conversa ou aprofundamento de conteúdos sobre os temas abordados nas apostilas. No geral, uma triste realidade. (DA6)

Contudo, ao observamos a fala da estudante Catarina “[...] ele separava uma aula para corrigir” (RC3), podemos entender que o referido professor estava demonstrando certa preocupação com o conteúdo apresentado e estava disposto e propondo um diálogo com base nas apostilas, mediante a ação de separar uma aula para corrigi-la junto com os estudantes. Muito embora, na mesma fala evidencia-se a não disposição dos estudantes em dialogar, pensar ou até estudar de outra maneira

os conteúdos da Educação Física: “[...] ninguém fazia então ele não corrigia” (Catarina, RC3)

Podemos entender que, o fato de o referido professor levar para casa os exercícios das apostilas a serem corrigidos, não fazendo-o em aula conforme a própria proposta, venha a reforçar a atitude dos estudantes em não atenderem sua solicitação. Visto que, o não fazer a apostila provavelmente estivesse associado ao “não perder” as aulas de Educação Física com conteúdos exclusivamente práticos. E, este é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo professor de Educação Física Escolar do século XXI, a construção da identidade da Educação Física Escolar como componente curricular com características específicas da área e objeto de estudo próprio.

Com tais análises percebemos que há uma tímida tentativa de inclusão de outros conteúdos na Educação Física Escolar para além do enfoque esportivista e que nos acompanha ainda hoje.

Não bastam que apenas as políticas públicas desenvolvam materiais mais adequados a realidade escolar e da comunidade, cuja construção possa ter sido dialogada com os próprios professores e com todos os referenciais curriculares anteriores e atuais, como nos mostra Oliveira e cols. (2016), é importante que as políticas públicas capacitem, possibilitem ao professor o conhecimento do saber, do fazer e do saber sobre o fazer para que assim utilizem de maneira adequada a sua realidade o material produzido.

Comparando os dados, dos jogos vivenciados pelos estudantes, no questionário inicial, percebemos que os estudantes trazem muitas lembranças e aprendizados dos jogos vivenciados nas aulas de Educação Física, o que nos auxilia a entender o grande papel da escola como uma instituição potente para se fazer o ensino e compartilhar o conteúdo jogos.

Tais fatos nos levam a pensar na qualidade do tempo e nos espaços escolares vivenciados pelos estudantes fora das aulas de Educação Física, haja visto o menor índice de jogos relacionados a estes espaços, lembrando de também, de considerar que este tempo escolar é o mais reduzido de todos os citados no questionário.

Esta redução nos chamou a atenção para outro aspecto das escolas, que é a estrutura física, as disposições que as construções e os espaços escolares apresentam. Neste sentido, será que possibilitam o adequado desenvolvimento dos

conteúdos nas aulas de Educação Física, fora dos horários de aula? Quais as oportunidades que o ambiente escolar tem promovido para possibilitar aos estudantes se reorganizarem e praticarem os conteúdos aprendidos nas aulas, em especial na Educação Física Escolar? A escola é, ou está, em processo de se tornar um ambiente preparado para receber e ouvir os estudantes? Ou, mesmo supondo que a escola esteja preparada, com os conteúdos selecionados de maneira a contemplar a realidade estudantil. Ainda assim, será que presenciáramos um aumento de incidências dos jogos na escola e os jogos como conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar? Neste sentido, será que oportunizar os jogos em ambientes escolares dentro e fora das Aulas de Educação Física Escolar poderia ser um fator responsável pela diminuição da incidência do ato de jogar fora de ambientes escolares?

Com a finalidade de gerarmos algumas reflexões sobre as questões elencadas, apresentamos a fala da estudante Catarina, ao relatar sobre sua memória de jogos na escola fora das aulas de Educação Física: “Eu não joguei porque os meninos não deixavam as meninas brincar com eles” (Questionário inicial).

Além de elucidar a ausência de vivência de jogos fora da escola, esta fala nos apresenta uma exclusão por gênero que, contudo o trato pedagógico com questões de gênero necessitam de estudo minuciosos e cuidadosos, fatores que o tempo estipulado para a realização desta pesquisa concomitante ao trabalho de professora, não permitiram, contudo, é um campo que precisa ser estudado.

Será que há a reprodução do que é vivido fora da escola dentro dela?

O estudante Hugo, por exemplo, ao ser questionado sobre os jogos que jogava na escola fora das aulas de Educação Física respondeu no questionário inicial: “Todos na resposta anterior” e ao responder à pergunta “Atualmente você joga? Se sim, cite alguns jogos”, a resposta deste mesmo estudante foi “Sim. Todos.” Ou a resposta do Enrico sobre, se, e o que jogava nas aulas de Educação Física “Sim. Eu jogava de tudo na escola”. Tais respostas podem nos direcionam a desmotivação apresentada pelo estudante ao responder tal questionário, ou a não compreensão da necessidade de etapas escritas para o desenvolvimento de conteúdos relacionados à Educação Física Escolar.

Neste sentido Darido e cols. (1999) e Decian; Rigo e Marin (2015) nos apontam como fatores desencadeadores de desmotivação dos estudantes frente à

Educação Física Escolar aspectos como a desvalorização da mesma frente aos demais componentes curriculares, em especial nesta etapa da escolarização em que a definição profissional e os vestibulares aparecem com forte cobrança pela sociedade.

Para servir a este preparo as aulas de Educação Física do Ensino Médio geralmente são realizadas como repetições mecânicas do que estudaram Ensino Fundamental não apresentando adequações as características próprias desta etapa de ensino e desenvolvimento humano que é o ser adolescente, somadas a falta de habilidades apresentadas por muitos estudantes que podem ter sido ocasionadas pela restrita vivência motora ou por experiências de insucessos anteriores relacionadas a cultura corporal de movimento, tais receios se acentuam com as características próprias da adolescência no quesito vergonha, rejeição a novidades e medo de errar além do aumento de diferenças individuais.

Assim, como geralmente as experiências com a Educação Física Escolar não foram marcadas por sentimentos de sucesso e prazer, quando chamado a prática, a verbalização do estudante é a do não gostar, ou da não importância deste componente curricular para sua formação.

Somado a isso Melo, Souza e Dayrell (2012) nos apresenta que a maioria dos jovens do Ensino Médio participantes de sua pesquisa frequentam a escola na esperança de um futuro melhor mediante os recuso a que têm acesso nesta, seja este futuro entendido como passar no vestibular, ir bem na prova do ENEM²⁴, arrumar um emprego ou mudar para um emprego melhor e outros muitos responderam que frequentam a escola pelo amigos, ou seja, estes estudantes veem a escola com caráter instrumental.

Contudo àqueles que, frequentar a escola não está em suas prioridades, pois, tem uma profissão preestabelecida cuja escola de Ensino Médio não faz sentido uma vez que a própria instituição tem dificuldade” em construir um sentido que vá além da instrumentalidade de uma vida melhor no futuro, relacionada apenas a continuidade nos estudos ou no mercado de trabalho.” (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012, p. 177)

²⁴ ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, é também utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). (<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>)

Diante das dificuldades características dos jovens do Ensino Médio com relação aos conteúdos da Educação Física Escolar e suas práticas corporais, bem como a crise de identidade que a escola apresenta, em especial neste nível de escolarização a professora-pesquisadora relata no diário de aula nº 8 a dificuldade encontrada com relação a maioria dos estudantes desta turma em executarem as pesquisas e as entrevistas solicitadas:

Solicitei a entrega das entrevistas e, mais uma vez, pouquíssimos entregaram (Caramba! Onde estou errando!!) e, a maioria que entregou entrevistou apenas uma pessoa, qual a parte de “pessoas de diferentes gerações” eles não entenderam? (DA8)

Seguindo na memória dos jogos, na questão cinco, do questionário inicial foi realizada a pergunta “Durante seu período escolar, os jogos fizeram parte de suas aulas de Educação Física? Se sim, quais e em que série.” O estudante Miguel respondeu: “Não. Os jogos não fizeram parte por falta de um bom professor.” A Alessandra “Não. Eu não fazia Educação Física, pois não tinha vontade.” Ou respostas como a do Danilo “Não Lembro”, a de Ticiane “Do 1º ao 4º ano não lembro, no 5º ano pique bandeira, no 6º ano pega-pega, no 7º pular corda, no 8º e 9º não lembro. No 1º do Ensino Médio pega-pega e pé na lata”.

Percebemos que os estudantes de Ensino Médio apresentaram diferentes argumentos no sentido de perceberem “um bom professor” como aquele que diversifica os conteúdos, ou, assumirem a responsabilidade do não fazer por falta de vontade, de lembrarem ou não lembrarem o que estudaram nas aulas de Educação Física em anos anteriores. A questão da lembrança nos remete a outra inquietação: Porque ao serem indagados sobre o que fizeram nas aulas de Educação Física, mesmo a que acabou de acontecer, geralmente os estudantes dizem não se lembrar ou resumem sua resposta a “jogamos”.

Santos e cols. (2016) ao realizarem um estudo sobre os saberes aprendidos pelos estudantes na Educação Física Escolar, sinalizaram sobre a necessidade de pesquisas com mais enfoques sobre as aprendizagens dos estudantes relacionadas aos saberes da Educação Física e menos no que é ensinado e em suas metodologias, pois estas, segundo os autores, pouco consideram os sentidos dos estudantes, mesmo quando dialogam com eles. Ainda os mesmos autores chamam a atenção para a necessidade de se desenvolver uma leitura positiva da realidade,

na qual ao fazê-la devemos valorizar os processos formativos, nos atentando “[...] ao que eles fazem, conseguem, sabem da vida e não somente às suas falhas” (SANTOS e cols., 2016, p.1).

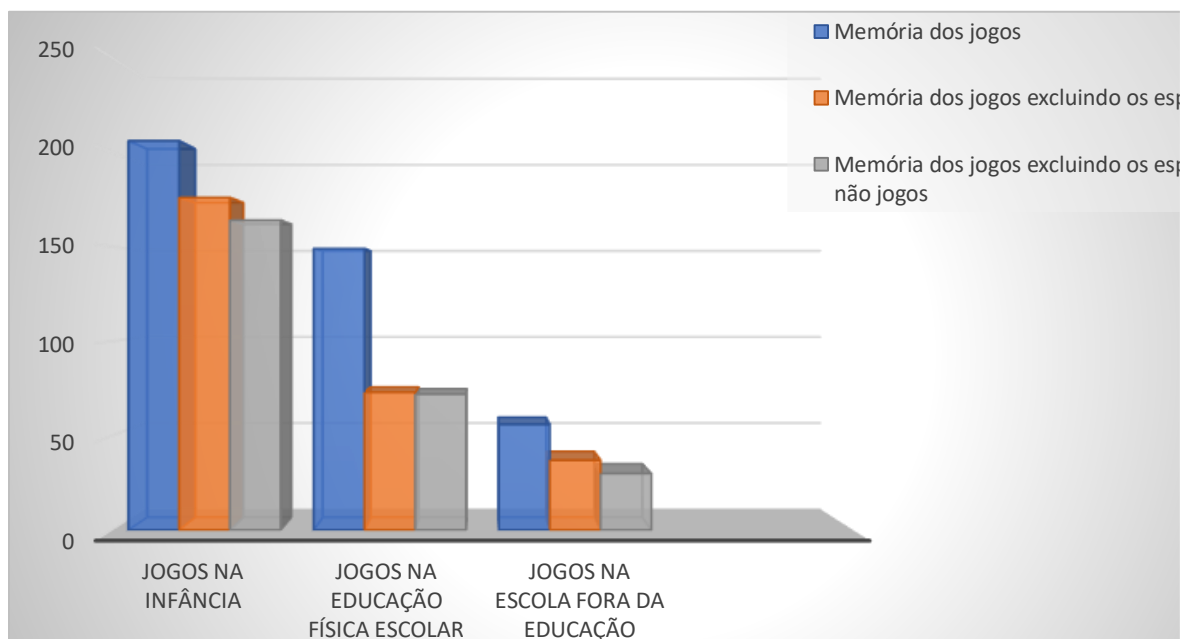
Trata-se de mobilizar o protagonismo estudantil, pois ao narrarem as próprias percepções dos processos de ensino e de aprendizagem estabelecem relações com os saberes escolares e, deles se apropriam. Assim, o “[...] narrar-se se configura com uma ação que envolve a seleção do que se escolhe para contar, em um movimento que transforma o acontecimento em experiência” (SANTOS e cols., 2016, p.1), sendo que o acontecimento, a vivência, a aula são coletivas, porém a experiência é individual, ela é “[...] aquilo que nos atravessa, marcando intimamente a trajetória de formação [...]” (SANTOS e cols., 2016, p. 2) ela é singular e impossível de ser repetida.

Neste sentido entendemos que vivenciar uma experiência não significa que esta experiência tenha tido significado, sendo que, ao falar, escrever ou desenhar sobre ela abrem-se possibilidades de se refletir sobre o que vivenciou, daí a importância de se narrar os fatos, nos quais a vivência corporal é uma linguagem, a narrativa da linguagem corporal. Atendendo e entendendo as especificidades da Educação Física Escolar, a começar pelo diferente espaço que usa, em comparação aos demais componentes curriculares, a aprendizagem que se dá pelo movimento e na experiência com o movimento, na vivência pelos conteúdos.

Contudo, para que tais ações promovam mudanças efetivas no entendimento e na apropriação dos conteúdos relacionados à Educação Física Escolar, contribuindo para construir nos estudantes uma memória sobre este componente curricular e seus conteúdos, é necessário constância e periodicidade, a fim de transformarmos acontecimentos em experiências e estas em saberes vinculados à vida do estudante.

Após as análises aqui apresentadas extraímos das respostas as memórias dos jogos que faziam referências ao esporte e a práticas não motrizes, circunscrevendo a figura abaixo.

Figura 5: Comparativo de memórias



Fonte: a autora

Ao analisarmos os dados que produziram o gráfico acima percebemos que este permanece quase que inalterado no que diz respeito aos estudantes se lembrarem de mais dos jogos na infância, depois dos jogos nas aulas de Educação Física e por último dos jogos jogados na escola fora das aulas. Também é observada a redução dos jogos apontados quando excluímos da lista os esportes e as práticas não motrizes. Porém, o que nos chamou a atenção foi a grande redução dos jogos jogados nas aulas de Educação Física quando retiramos desta os esportes, tal redução representou uma queda de 51% dos jogos. Embora possa existir um esforço em equiparar os conteúdos da Educação Física em grau de importância, ainda percebemos que praticamente metade das aulas são dedicadas aos esportes e a outra metade a outros conteúdos que materializam um conjunto imenso relativo às diversas manifestações da cultura corporal de movimento. O que, mais uma vez enfatiza a Educação Física com enfoque esportivista e a utilização do termo jogos associada mais aos esportes do que aos jogos propriamente ditos.

No questionário inicial, na questão de número dois, ao perguntarmos para os estudantes quais jogos jogavam na infância, dos 27 estudantes participantes desta etapa, 17 responderam incluindo os esportes, sete incluindo práticas não motrizes e três responderam efetivamente sobre os jogos, conforme algumas das respostas transcritas abaixo:

Jovi: Pega-pega, esconde-esconde, pique-esconde, futebol, vôlei, basquete, Bets, pulava corda, baralho e etc.

Carina: vôlei, futebol, handebol, queimada, pular corda, amarelinha, pega-pega, pega-corrente, pega-pega congela, carimba ameba.

Mateus: Bets; pega-pega; esconde-esconde; gato-mia; queimada; pêra-uva-maçã-salada-mista; pé-na-lata; stop; paredão 1-2-3.

Liana: pega-pega, pé-na-lata, esconde-esconde, polícia ladrão, uno, elástico, jogo da velha, jogo da memória, quem sou eu etc...

Leonardo: queima, carimba ameba, bolinha de gude, pega-pega, esconde-esconde, pique bandeira, pé na lata.

Carmen: Bets, rio vermelho, mãe da rua, pé na lata, pega bandeira.

Já na questão de número cinco, ao perguntarmos para os estudantes quais jogos jogaram nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental, dos 27 estudantes participantes desta etapa, 18 responderam incluindo os esportes, dois incluindo práticas não motrizes e dois responderam efetivamente sobre os jogos, e cinco não responderam, conforme algumas das respostas transcritas abaixo:

Newton: 6º ano - voleibol; futsal; 7º ano - basquete, handebol; 8º ano - basquete; voleibol; 9º ano - futebol; futsal; 1º (antes da ETEC) – basquete.

Juliana: Cantigas de roda-1º e 2º ano; Futebol- 3º e 4º ano; Pega Corrente- 3º e 4º ano; Pega-Pega- 3º ano; Labirinto-3º ano; Volei-7º ao 9º ano; queima-8º ao 9º ano e Atividades Circense- 9º ano.

Jovi: 1º a 5º série: Diversos jogos na aula de Ed. Física entre outros como baralho e etc. OBS: Não irei lembrar nomes de todos. Futebol, vôlei, basquete, pega-pega, esconde-esconde, pique-esconde, stop e etc. 6º a 9º: Jogos que já foram ditos acima somente acrescentando o truco e outros jogos mais complexos.

Mateus: 1ª - carimba-ameba, pit-bull, se essa rua fosse minha, queimada. 2º queimada, 3º os mesmos anteriores. 4º os mesmos anteriores. 5º " " " ". 6º queimada, controlinho, 3 cortes. 7º " " " ". 8º " " "

Leonardo: sim, pega-pega, queima, eu joguei em todas as series.

Na questão de número quatro, ao perguntarmos para os estudantes “Durante todo o seu período escolar (do 1º ao 9º ano), **fora das aulas** de Educação Física, você jogou algum (ou alguns) jogo(s) na escola? Se sim quais. Para esta resposta

tiveram 24 estudantes participantes, pois três deixaram a resposta em branco. Daqueles que responderam 11 incluíram os esportes, cinco incluíram práticas não motrizes e 13 responderam efetivamente sobre os jogos, a exemplo:

Francis: futebol no intervalo.

Roger: Nós jogávamos damas, xadrez e truco, na hora do intervalo e nas aulas vagas.

Joana: amarelinha (no pátio), pega-pega (na escola), detetive, elástico.

Mateus: pega-pega, esconde-esconde; jogávamos bastante na entrada, intervalo e na saída. Brincávamos também com bola (três cortes, controlinho, três dentro - três fora).

Observando as memórias dos jogos jogados na escola notamos mais clareza por parte dos estudantes em distinguirem os jogos dos esportes, do que na resposta dada com relação aos jogos nas aulas de Educação Física e os jogos jogados na rua ou em casa. Será que esta “confusão” está relacionada ao trato pedagógico dado ao conteúdo jogos e esporte? Será que pode ter relação com as limitações conceituais e atitudinais dos próprios professores de Educação Física, conforme já apresentado e que, por vezes, acabam por transferi-las aos estudantes?

Além dos dados diretamente referidos aos jogos, observamos durante a pesquisa, respostas que nos chamam a atenção para a autoexclusão do estudante oriunda de bullying que acabam se refletindo nos jogos e na ação do jogar. Por exemplo, o aluno Newton relatou que “gostava muito de esconde-esconde; pega-pega e, eventualmente, vôlei. Na infância, me lembro que, na época em que comecei a sofrer bullying, criei um jogo que jogava com amigos imaginários, mas não lembro”. Nas aulas de Educação Física jogou no “6º ano - voleibol; futsal; 7º ano - basquete, handebol; 8º ano - basquete; voleibol; 9º futebol; futsal; 1º (antes da ETEC) – basquete” Contudo fora das aulas de Educação Física, no ambiente escolar não jogava, pois “não me interessava em jogar, especialmente por causa dos amigos imaginários que eu criei, mas claro, seria estranho jogar “sozinho” no meio da escola”. Entretanto este estudante relata que atualmente joga “ping-pong; pega-pega e futebol. No meu prédio; na escola.” Se, este estudante sofria bullying qual foi sua relação com os esportes e as aulas de Educação Física, que permitiram a ele praticá-los, ou ao menos, experimentá-los. E, se interagiu para jogar nas aulas,

porque não conseguia fazê-lo fora das aulas, será que sua participação nas aulas de Educação Física era diretamente relacionada a aquisição das notas e não aos conteúdos e experiências corporais proporcionados. Será que, a atual ação de jogar possa ter sido reflexo de sua participação no desenvolvimento deste trabalho, cuja mudança de visão da professora-pesquisadora teve início anos antes desta efetivação e, certamente refletiu nas aulas em anos anteriores.

Assim sendo, após as análises sobre a memória dos estudantes com o conteúdo jogos nas aulas de Educação Física, podemos concluir que eles ainda misturam jogos com esportes e que, embora este pertença ao rol de conteúdos da Educação Física Escolar ainda é pouco contemplado pelas políticas públicas e nas aulas de Educação Física, necessitando ainda de maiores esclarecimentos acerca dos jogos enquanto conteúdo e não estratégias de ensino, tanto para os professores quanto para os estudantes.

Além disto o material de Educação Física do estado de São Paulo se mostrou mais alinhado a conteúdos esportivista e biologicistas que aos demais conteúdos da cultura corporal de movimento, dificultando uma expansão ou mudança de visão da Educação Física Escolar do século XXI, que, necessita com urgência assumir a sua especificidade de aprendizagem pelo movimento e na experiência com o movimento, nos quais seus conteúdos são vivenciados e necessitam ser narrados para que a vivência corporal seja traduzida em linguagem corporal passando a ter os conteúdos da cultura corporal de movimento, incluindo os jogos, como aceito e defendidos por professores, estudantes e comunidade em seu direito ao acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer dos tempos, pedagogizados na escola e usufruído por todos.

Neste sentido, alguns alunos oriundos de área rural, ao serem questionados sobre os jogos que jogaram na infância, apresentaram algumas práticas corporais específicas de sua origem geográfica como por exemplo a guerra de mamona, a fazendinha, a boiada e o bilboquê, conforme as falas dos alunos Danilo e Carmen:

Eu jogava vôlei, guerra de mamona, corrida do po e caçador. (Danilo, QI)

Eu gostava de brincar de esconde-esconde, amarelinha, elástico, futebol, fazendinha, pega-pega, cabra-cega, vôlei, pega-pega dentro da água, gato-mia, boiada, 5 Maria, peteca, caixa de mercado, vestido de boneca, bilboquê, carrinho. (Carmen, QI)

Para Freire (2005) devemos buscar o significado do jogo não mais em suas caracterizações compartimentadas e sim na identificação dos contextos em que ele ocorre e assim adentrar ao exclusivo ambiente que acolhe o jogo permitindo-lhe manifestar-se como único, na tentativa de entendê-lo.

Nesta busca de entendimento junto aos estudantes apresentamos a transcrição de um trecho do diário de aula da professora-pesquisadora:

Ao final desta roda de conversa percebemos que, alguns jogos se perpetuam e são jogados nas diferentes idades e locais, outros como o “arquinho” e a “rebatida” são mais específicos de uma época e um lugar. (D12)

Parlebas (2008) nos apresenta que o que chamamos de jogos é um modelo, ou uma situação simplificada que preserva em si os elementos que considera mais relevantes dentro do confronto planejado considerando a existência ou não de adversários, companheiros, objetivos, possibilidades analisando fenômenos e cálculos de risco, sendo que a teoria dos jogos apresentada em seus estudos foi desenvolvida através da matemática psicológicos e socioeconômicos, envolvendo questões de decisões a fim de definir estratégias para alcançar o sucesso. Neste caso, para ele os jogos constituem, um laboratório excepcional, porque são um microcosmos que, dadas suas rígidas regras de definição, permitem desenvolver o cálculo de probabilidades e estudar a lógica dos compartimentos humanos. (p. 456)

4.1.2 O entendimento dos jogos por parte dos estudantes

Ao iniciarmos esta pesquisa questionamos os estudantes sobre o que entendiam por jogos, assim observamos palavras e sentidos semelhantes na maioria das respostas, nas quais jogos são brincadeiras cujo objetivo é a diversão, como elucidam a transcrição de um trecho do diário da professora-pesquisadora e algumas falas dos estudantes abaixo:

[...] Levantaram questões como o caráter lúdico do jogo, diversão como objetivo, flexibilidade de regras e acordos a qualquer tempo de jogo. (D6).

Um jogo seria uma brincadeira para a nossa diversão e aprendizado. (Leonardo, QI)

Jogo é quando pessoas se reúnem para ensinar ou para brincarem juntas e se divertirem. E também quando todos respeitam uns aos outros. (Valentina, QI)

Jogo é como uma brincadeira em grupo para a diversão, as vezes um jogo pode ter a competitividade e um jogador/time vencendo. (Carmen, QI)

Você se diverte com o jogo e se diverte com o esporte. (Roger, RC1)

Mas o objetivo de um futebol, de um vôlei tal é aaa, é aaa, o ganho de alguma equipe, já o jogo tem o principal objetivo de se divertir. (Newton, RC1)

[...] o jogo, a gente vê ele com caráter lúdico, então tipo assim, o objetivo, ele tem por finalidade se divertir. (Newton, RC2)

Verificamos que alguns estudantes, ao associarem os jogos a um momento de diversão o desvinculam do conteúdo das práticas corporais de movimento estudadas pela Educação Física, como se não fosse permitido estudar um conteúdo de maneira divertida. Relembrando o comportamento social imposto e posteriormente desenvolvido, explicitado no primeiro capítulo desta pesquisa, no qual o riso e a diversão são para os improdutivos, vagabundos, a escola deveria ser um “lugar sério” de preparo para o futuro, por isso, é de se esperar que os estudantes não relacionem tal conteúdo com diversão.

Contudo, em se tratando de jogos, a diversão, segundo Huizinga (2008) é um dos principais elementos, embora ainda muito complexo de serem associados a conteúdos escolares, pois os estudantes atribuem a este um caráter arbitrário, como vemos no trecho do diário da professora-pesquisadora:

Quando o jogo se inicia uma estudante encosta na grade da quadra e vou até ela e pergunto o que aconteceu, então ela simplesmente me responde “Ah, professora, num tô com vontade de brincar hoje”. (D10)

Tais respostas nos remetem a um campo fértil de ampliação dos estudos acadêmicos e científicos na busca de uma definição mais clara do que são jogos e do que são brincadeiras, contudo para Chateau (1987) jogos são sim sinônimos de brincadeiras, exceto pela particularidade citada por Carneiro e Dodge (2007) na qual a palavra *brincar* existe apenas na Língua Portuguesa, e sem consenso quanto a sua utilização, ou seja, tal precariedade acadêmica acaba por gerar confusão quanto ao uso e ao significado das palavras jogar e brincar.

Kishimoto (2017) nos atenta para a diversidade de ações que podem ou não ser consideradas jogos a depender do contexto social em que ocorrem e das especificidades culturais do observador, como em exemplo citado anteriormente, a criança indígena que está com seu arco e flecha caçando pequenos animais nas proximidades da tribo, aos olhos de um observador não indígena pode estar brincando, ao passo que para os membros de sua tribo esta atividade representa o exercício para o desenvolvimento de habilidades necessárias a caça.

Neste sentido também encontramos Parlebas (2008) que nos apresenta os jogos tradicionais como jogos esportivos não institucionalizados, e os jogos esportivos como sendo os jogos submissos a um sistema de regras e competições institucionalizadas e sempre supervisionadas. Assim, o referido autor nos chama a atenção para a dificuldade de classificar uma mesma ação motriz que pode pertencer a mais de uma categoria simultaneamente como por exemplo a bicicleta e o skate, que eram ações motrizes cujas práticas apresentavam cada vez mais adeptos chamando a atenção das instituições que desenvolveram regras comuns e competições a serem realizadas pelo praticantes da referida atividade, incluindo campeonatos de micro e macro abrangência geográfica transformando esta em um esporte.

Contudo, algumas pessoas continuam praticando as ações motrizes de maneira a se aproximar mais da ideia de jogos, ou seja, atividades livres e informais, sem regras e sem competição, acontece que, tais atividades não pertencem mais a categoria de jogos pois já sofreram modificações significativas em sua prática da qual não se retorna mais as origens, do que da ideia de esportes, ou seja, com treinos para vencer campeonatos, seguindo as regras institucionalizadas, enfim, a esta prática que não é um esporte pois não segue as determinações institucionalizadas e nem consegue a voltar às origens do ser jogo, Parlebas (2008) chama de quase jogo esportivo.

O quase jogo esportivo são atividades auto organizadas, situadas na fronteira dos jogos, que se iniciam como atividades livres, sem a submissão a regras rígidas, na busca pelo prazer imediato e sem a finalidade competitiva (Parlebas, 2008), para o autor alguns praticantes de ações motrizes que foram esportivizadas em acordo com o auxílio midiático e de objetivos puramente financeiros, como o skate, o parkour, ou mountain bike, seguem realizando as mesmas em forma de quase jogo esportivo, muitas vezes por não concordarem com a esportivização desta atividade,

com a submissão desta a um sistema de regras rígidos com objetivos competitivos e finalidades financeiras, muitos praticantes o fazem como uma ação contra a cultura da esportivização.

Assim como estas possíveis ações de contra cultura a esportivização percebemos o embate da contra cultura aos conteúdos jogos nas aulas de Educação Física, onde o predomínio é a cultura dos esportes com bolas como vimos em dados anteriores, o que, a princípio nos levou a pensar que os estudantes apontariam os jogos como sinônimos de esporte, o que não aconteceu, os jogos como esportes aparecem somente na nomenclatura para designar os conteúdos estudados nas aulas de Educação Física Escolar como mostrou o questionário um e os fragmentos já apresentados.

O impasse de nomenclatura e a utilização de jogos como estratégias foram e ainda são aplicados nas escolas há anos como nos mostrou a pesquisa de Oliveira e cols., (2016), tanto que, inclusive esta professora-pesquisadora demonstrou grandes dificuldades de compreensão dos jogos enquanto conteúdo de ensino da Educação Física Escolar, o que pode ser percebido no momento em que esta incluiu no planejamento das aulas sobre o conteúdo jogos uma aula sobre jogos esportivos, com o jogo dos dez passes.

Para a aula de hoje a programação eram jogos esportivos, para podermos comparar as vivências dos jogos trazidos pelos estudantes com os jogos adaptados do esporte e os jogos ensinados para o desenvolvimento de habilidades esportivas. [...] No campo vivenciamos o jogo dos 10 passes com várias equipes ao mesmo tempo e depois o handebol para idosos, com apenas 2 times e o campo todo. (D9)

No transcorrer destas análises percebemos que somos constantemente remetidos a história onde a partir do século XVI os jogos e as brincadeiras excluíram os jovens e os adultos e passaram a pertencer apenas ao universo infantil (CARNEIRO; DODGE, 2007) contudo no século XX adentraram ao universo escolar como estratégias de ensino para o aprendizado das regras de convivência (NOBREGA, 2005), sem perder as características que lhe haviam sido atribuídas como passa tempo, preencher horas vagas, distrair ou até gastar energia, somados a isto encontramos uma Educação Física ainda enraizada na memória social esportivista, como atividade e muitas vezes voluntária, pois embora tenhamos caminhado no sentido de reconhecermos a Educação Física Escolar como

componente curricular obrigatório, com objetos de estudo próprios, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na BNCC (2018) é perceptível, pela fala dos estudantes, da professora-pesquisadora e dos apontamentos realizados por Decian; Rigo e Marin (2015) o quanto ainda precisamos avançar e adequar este Componente Curricular obrigatório que é a Educação Física Escolar ainda precisa caminhar no sentido de se fixar nas condições igualitárias de componente curricular, guardadas as suas especificidades, atendendo as necessidades de uma escola nova que vá de encontro aos anseios dos jovens do século XXI.

Certamente a aula mencionada poderia ter tido um resultado melhor à medida que a professora-pesquisadora realmente tivesse mais clareza quanto aos jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, tivesse entendido e interiorizado conceitos como a lógica interna e a classificação dos jogos estudas por Parlebas (2008), antes da elaboração e aplicação da proposta desenvolvida. O fato de aprender ao mesmo tempo que se ensina se mostrou uma grande tarefa a professora-pesquisadora como apresenta a transcrição a seguir:

Acredito que o maior desafio deste processo possa estar em tudo o que eu pensava e tinha certeza sobre meu trabalho, conteúdo, estratégias e avaliação, nada era. Pois ao começar a estudar o que eu mesmo propus, fui confrontando minhas crenças e com auxílio de minha orientadora, percebendo que, eu realizava algo que não era o que eu pensava. Assim, desconstruir tudo, algo solidificado por 25 anos de sala de aula e construir algo novo, CARAMBA!!! Quando via, novamente estava eu pensando o jogo como estratégia e não conteúdo. Enfim, na busca da clareza pessoal e profissional do conteúdo a ser trabalhado, fui elaborando e desenvolvendo as aulas. (D7)

Parlebas (2008) nos chama a atenção para primeiro situarmos as características das atividades e só depois classificá-las, pois para ele, ao localizar as atividades no tempo e no espaço, podemos perceber que para algumas há grandes mudanças enquanto para outras nem tanto, e são estes os processos que consolidam a mudança do status ludo desportivos que se manifestam e são manifestadas pelo entorno cultural.

Em se tratando de entorno cultural seis dos 27 estudantes desta pesquisa são procedentes de meio rural, os demais variam entre cidades com 1.800 e 343.000 mil habitantes, ou seja, os estudantes chegam à escola com histórias, anseios e

repertórios bastante heterogêneos. Assim, ao serem questionados em quais locais jogavam os jogos elencados, a grande maioria respondeu na rua, sendo esta nas proximidades da casa, seguidos de em casa ou na casa de amigos, vizinhos e parentes, contudo tiveram respostas como no sítio, no campo e até uma pequena aparição de respostas, na escola, como nas respostas transcritas do diário da professora-pesquisadora, do questionário e das rodas de conversa:

Neste momento os estudantes começaram a lembrar e relatar sobre os jogos que jogavam na rua, nos sítios que moravam. (D6)

[...] Jogava na rua. (Catarina QI)

[...] Normalmente era em rua, campo, casa dos amigos. (Ticiane, QI)

[...] Alguns jogos foram na rua de casa e outros na escola na quadra e pátio. (Jovi, QI)

[...] e eu brincava na rua e na escola. (Leonardo, QI)

Eu jogava pega-pega na escola mesmo, porque eu não tinha amigo. (Oswaldo, RC7)

Cidade pequena com menos carro, menos movimento, ainda dá pra brincar na rua. (Liana e Miguel, RC9)

Neste sentido encontramos no diário da professora-pesquisadora o relato sobre o diálogo e a apresentação dos estudantes com relação a entrevista que fizeram com os familiares

[...] “antigamente era mais fácil jogar na rua pois existiam menos carros”. Diante desta fala de um pai os estudantes refletiram e acrescentaram que hoje além dos carros a violência nas ruas está muito maior, sendo perigoso ficar nas ruas, os pais e responsáveis pouco deixam eles jogarem nas ruas ou na casa dos amigos. Porém, percebemos que nas cidades pequenas, o costume de jogar na rua permanece, como o polícia e ladrão, bets, pega-pega, esconde-esconde. (D12)

Assim, fomos entendendo o que os estudantes pensam sobre os jogos: que estes são brincadeiras com o objetivo de se divertir e aprender, reunir a família e amigos, que pode ou não ter competição, que pode ser sozinho ou em grupo, que reúne pessoas e joga junto, ou seja, na construção deste caminho de entendimento dos jogos, percebemos sua íntima relação aos processos de socialização.

Jogos são brincadeiras que você, pode fazer sozinho ou com os outros [...] (Carina, QI)

O jogo pra gente é tudo o que a gente pode brincar, se divertir, e interagir com as pessoas, só que mesmo assim... nessa diversão eles nos ensinam algumas coisas, e que nos ajudam também a desenvolver habilidades (Mateus, RC1)

Jogo é uma competição em grupo onde junta várias pessoas pra brincar e se divertir. Aprender também entre si, as regras do jogo são definidas entre o grupo, e dão cooperação, onde se respeitam um aos outros, como fala, e aprendendo a estratégia. (Carlos, RC1)

No jogo não importa se alguém vai ganhar ou perder ou, se alguém vai ganhar, ter dinheiro em cima disso, todo mundo vai se juntar, fazer suas próprias regras e vão se divertir que é o principal, a (Mateus, RC2)

Professora [...] meu pai tem 36 anos e disse que jogos são os tipos de brincadeira que serve para se divertir, distrair, que participamos deles, porque, queremos estar juntos de nossos amigos e parentes e, a minha mãe tem 37 anos e ela respondeu que jogos são brincadeiras, jogavam para se divertir e se distrair e que também jogavam para estar perto de quem nos faz bem. (Mateus, RC9)

Minha mãe me disse que jogo é uma brincadeira entre amigos. (Alessandra, RC9)

A minha mãe tem 45 anos e ela disse que jogo é aquele momento em que podíamos nos reunir todo mundo para nos divertir, pelo menos aquele momento. (Liana, RC9)

No entendimento de jogos, Parlebas (2003, 2008) nos apresenta alguns fundamentos de sua teoria na qual as práticas corporais podem ser classificadas como psicomotriz ou sociomotriz, ou melhor, podem ser realizadas na relação do sujeito com ele mesmo (individualmente) ou em interação com uma ou mais pessoas (em grupo).

Quando realizadas individualmente, ou seja, quando não há interação não depende de outra pessoa, estas práticas são chamadas de psicomotrizes. Nestas práticas não há companheiro ou adversários, apenas a relação do praticante com o ambiente onde a realizada. Este ambiente poderá ou não interferir nas ações do praticante, por exemplo, uma quadra é um ambiente estável, contudo, um skatista nas ruas da cidade certamente terá suas ações influenciadas pelo meio.

Comotriz foi a terminologia definida por Parlebas (2008), envolvendo as ações motrizes praticadas com companhia, porém sem interação direta, como por exemplo o andar de patins ou fazer uma caminhada.

Ações motrizes denominadas sociomotrizes (Parlebas, 2008) contemplam três possibilidades a partir das interações que os praticantes estabelecem: 1. Com um ou mais parceiros, nas quais todos buscam atingir o mesmo objetivo juntos, por exemplo em um jogo de peteca. 2. Com um ou mais adversários, pois todos buscam superar os oponentes. 3. Com uma mescla das relações, tanto companheiros quanto adversários na mesma prática corporal, por exemplo o cabo de guerra, a queimada. Todas as práticas sociomotrizes acontecem em um determinado espaço que pode ser variável ou não, sendo que, nas variáveis serão exigidos ajustes dos praticantes (FERREIRA; RAMOS, 2017)

Com base neste referencial teórico, ao analisarmos os dados dos estudantes, percebemos que muitas respostas são reproduções sociais através das falas das famílias ou realizadas pelos estudantes sem qualquer reflexão.

Como nos propõe Parlebas (2008), ao reunirmos as respostas dos estudantes sobre o que eles entendiam por jogos, obtivemos o seguinte compilado de respostas: jogos são brincadeiras, uma diversão que tem regras e pode ter competição, mas não importa quem ganha, o importante é divertir e aprender, reunir pessoas, jogar junto e encontrar os amigos. Os jogos podem ser individuais ou em grupos e acontecerem na rua, em casa, na casa de parentes, no sítio ou até na escola. Sendo que, os jogos mais citados por eles nesta questão foram em ordem o pega-pega (23), o pé na lata (16), o esconde-esconde (14), a Bets (13) e amarelinha (7).

4.1.3 A participação dos estudantes nas aulas de Educação Física com o conteúdo jogos

Ao propormos o estudo dos jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar procuramos aproximar os estudantes e sua história de vida do ambiente escolar e de seus conteúdos, oferecendo a estes instrumentos para uma análise mais crítica e consciente das práticas motrizes pertencentes a seu cotidiano e a sociedade em que se encontra, buscando atender as determinações da BNCC (2018) e incluir os jovens do século XXI em uma escola que lhes faça sentido como o apresentado por Melo, Souza e Dayrell (2012).

Neste aspecto, o desenvolvimento do conteúdo jogos durante as aulas de Educação Física Escolar do Ensino Médio representou quase que 100% de adesão,

nas quais as exceções aconteceram por situações específicas, pontuais, diretamente relacionadas a motivos de doença, como vemos nos fragmentos abaixo:

Todos os alunos participaram dos jogos desta aula. (D2)

A participação foi intensa, maciça. (D10)

Nesta aula vieram poucos alunos. [...] Todos participaram desta aula. (D11)

Todos brincamos juntos e com isso toda a sala ganhou. (Juliana, RC1)

Na roda de conversa final, pós jogos, os estudantes relataram o contentamento pela participação de todos [...] e apresentaram algumas falas no sentido de que, como nestes jogos todos colaboraram, a sala se uniu para jogar [...]. (D9)

O jogo tem intuito de incluir todos ao grupo numa só atividade (Roger, QF)

O que eu não gostei é que eu como eu estou doente não pude participar, fiquei triste. (Juliana, RC7)

O conteúdo jogos permite o diálogo com todas as dificuldades apresentadas por Darido e cols. (1999) e Decian; Rigo e Marin (2015) relacionadas a dificuldades de adaptação da escola as novas juventudes e a baixa adesão dos estudantes as aulas de Educação Física no Ensino Médio, assim sendo o desenvolvimento de conteúdo jogos nos possibilita superá-las, ou seja, mesmo que alguns jogos venham a ser os mesmo estudados no Ensino Fundamental estes não dialogam com repetições mecânicas, eles estão em outro tempo e espaço, o que nos permite inúmeras adequações as especificidades desta etapa de ensino e do ser adolescente, que, ao ver sentido e significado nestes conteúdos para seu desenvolvimento motiva-se e arrisca-se, principalmente porque os jogos apresentam características de regras flexíveis que permitem mudar o tempo e o espaço, incluindo aqueles que apresentarem amplas ou restritas vivências motoras, auxiliando na possível superação da vergonha, do medo de rejeição típicos da adolescência (DECIAN; RIGO; MARIN, 2015) e a marcas causadas pelo insucesso de experiências vividas anteriormente nas aulas de Educação Física relacionadas a cultura corporal de movimento.

Parlebas (2003, 2008) mobiliza o pensamento para o ensino das práticas corporais pela lógica dos jogos, ou seja, por suas estruturas, dinâmicas e demandas,

nos conduzindo a pensar o sobre os jogos “[...] como as práticas são estruturadas, se dinamizam e influenciam aqueles que a praticam” (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 17). Há aí uma proposição que parecer guardar relação com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio, ao sinalizar que compete à Educação Física desenvolver a competência 5 que é:

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Na qual, [...]. Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área. [...]. Para o desenvolvimento dessa competência, é fundamental que os jovens experimentem práticas corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens. (BRASIL, 2018, p. 495)

Neste sentido, a Praxologia Motriz

“[...] “abre a porta” de um universo infindável de possibilidades criativas, que será envolvido pelo decurso da humanidade ao longo de sua história com as práticas corporais, modificando-as, mantendo algumas e criando outras.” (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 18)

Ela oferece ao professor o aporte teórico necessário para se trabalhar com todas as práticas da cultura corporal de movimento, inclusive os jogos, os quais a Praxologia oferece a clareza necessária para a compreensão deste enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, possibilitando a este a elaboração de aulas mais conscientes e que aproximem o estudante do Ensino Médio as práticas da cultura corporal de movimento, a medida que dialogam com as mesmas em seu contexto histórico, econômico e social.

4.2 Possibilidades e desafios para o desenvolvimento do conteúdo jogos na Educação Física Escolar

A realização desta pesquisa nas aulas regulares de Educação Física de uma turma de 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico, por cinco meses com o conteúdo jogos, proporcionou durante todo o processo a descoberta de diversos

aspectos positivos sobre o desenvolvimento do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física, em especial no Ensino Médio, contudo percebemos também muitos pontos a serem explorados, estudados, aprofundados, em pesquisas futuras.

Segundo Soares e cols. (1992) e a BNCC (2018) os jogos fazem parte do conteúdo da Educação Física Escolar, contudo é muito utilizado e entendido como estratégias, dentro de suas funcionalidades (OLIVEIRA e cols., 2016), assim ao compreendermos e introduzirmos os jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar no Ensino Médio percebemos que o mesmo despertou o interesse dos estudantes, inclusive daqueles culturalmente excluídos das aulas de Educação Física na escola, ou seja, os gordinhos e obesos, os menos habilidosos, os nerds, as meninas, os que declaram não gostar de esportes e aqueles com problemas de saúde que geralmente ficam de fora das aulas apoiados por atestados médicos.

Além do despertar o interesse de todos, os jogos ao serem tratados como conteúdo ampliaram a visão dos estudantes sobre o contexto cultural dos próprios jogos, permitindo a estes reproduzi-lo ou alterá-lo, adaptando-os ao ambiente escolar, vimos isto no Diário da professora-pesquisadora quando os estudantes realizaram o jogo de Bets:

Durante o jogo cada dupla começou a jogar com uma regra diferente, então, perceberam que, embora seja o mesmo jogo que grande parte dos estudantes já conhecia e jogava, havia variações nas regras e estas precisaram ser combinadas antes da partida. Assim, a primeira partida parou antes do término, os jogadores combinaram as regras e retomaram o jogo. Nas demais partidas combinavam as regras antes do início. (DA8)

Assim também, perceberam que a maneira com a qual alguns jogos são jogados na rua é inadequado ao ambiente escolar como observamos na fala do estudante Newton “Professora, na rua a competição, a gente fala lá, que tem honestidade porque se o cara não pagar refrigerante a gente ensina a ser honesto na base da surra!” (RC5)

Com isto passaram a observar os jogos, as regras e as condutas explícitas e implícitas. Tais possibilidades existiram devido às próprias características dos jogos que conforme Huizinga (2008) e Caillois (1990) proporcionam liberdade de ação com regras, as quais podem ser alteradas a qualquer tempo, não produz riquezas, são instáveis e separam os jogos em limites de tempo de espaço, ou seja, é saber

adaptar os jogos ao momento jogado com todas as suas variáveis, inclusive de local, tempo e jogadores

Ao resgatarmos as memórias dos jogos jogados na infância e trazermos as memórias dos jogos jogados pelas famílias e parentes na infância aproximou a vida do aluno do contexto familiar e estes da escola e das aulas de Educação Física que passaram a compor suas vidas passada e presente, na qual os jogos são um modo de comportamento culturalmente construído ao longo do tempo, sendo considerados uma dimensão da vida humana que pode estar presente em todas as fases (BUYTENDIJK, 1977; HUIZINGA, 2008; ELKONIN, 1998; DECIAN; IVO; MARIN, 2015).

Como podemos observar na falar do estudante Matheus

Professora, em casa nós jogamos rebatida que é variação do futebol, esse é um jogo que passa de geração para geração em nossa família e para jogar não importa a idade, o importante é saber jogar, mas o que mais jogamos é truco mesmo, jogamos em casa com os parentes e amigos (RC10).

Resgatando os jogos da infância ou jogos atuais vivenciamos as aulas de Educação Física do segundo semestre do Ensino Médio com o conteúdo jogos de maneira leve, alegre, descontraída (na maioria das vezes), com rodas de diálogo e apresentação de estudos e entrevistas de maneira a refletir sobre os jogos e seu impacto em diversos aspectos da vida atual. Ressignificar os jogos mostrou-se um grande aliado da atenção e da participação do estudante nas aulas de Educação Física, como mostra a fala da professora-pesquisadora retirada de seus diários de aula, “Todos participaram desta aula” (DA1; D4; DA5; DA7; D8; DA9) ou “A participação foi intensa.” (DA10)

Ao que parece o conteúdo jogos atende aos quesitos orientadores para a seleção de conteúdos referentes a este componente curricular nesta etapa da educação, que segundo Bracht (2010), Soares e cols. (1992), Libâneo (2003), Betti (2010), Bernardo (2013) e a BNCC (2018), os conteúdos devem ser selecionados considerando o cotidiano do estudante, suas perspectivas, necessidades, anseios e limitações, de maneira a dialogar passado, presente e futuro em uma perspectiva de superação crítica da realidade vivida permitindo a este ressignificar a própria vida e conduzi-la de maneira ética e respeitosa consigo, com o ambiente e com o próximo,

e, com isto, estar apto ao ingresso no mercado de trabalho e ao direcionamento da própria vida.

Um fato que elucida esta proximidade aconteceu na fala do estudante Newton

A professora dividiu a gente em grupos de acordo com a cidade que mora, como eu mudei há pouco tempo pra Bauru fui conversar com amigos bauruenses. Eles falaram que a brincadeira mais feita na cidade antigamente era “polícia e ladrão”, então fui pesquisar a origem da brincadeira, como funciona, mas eu confesso que não achei muito sobre a origem não, porque o polícia e ladrão é fruto de um monte de brincadeira então falar a origem certinho não dá pra achar bem, mas dos vários sites que eu pesquisei, um único falava sobre a origem ser no estado de SP. Tipo o polícia e ladrão vem de vários e vários tipos de pega-pega. Aí vocês já sabem: tem um grupo de polícia e um grupo de ladrão, mas na regra original, tinha um tempo programado para pegar os ladrões, se não conseguissem pegar os ladrões nesse tempo os policiais perdiam. Hoje a gente brinca como? A gente brinca assim: polícia tem que pegar ladrão e só acaba quando a polícia pegar todos os ladrões, então começa outra rodada. Na brincadeira original com um tempo pra pegar, era tipo um CS da vida, só que sem armas. Ah! tinha uma outra história que vi também, a outra versão é que nos anos de 1960 quando começou a ser produzido as televisões, tinham aqueles programas e filmes de luta no faroeste, com cowboy, aquelas coisas bem legais. Aí aconteceu que as crianças viam estes filmes na tv e queriam brincar de xerife e bandido, mas como eles não podiam brincar com armas, eles brincavam com pedras, mamonas, esses tipos de coisa, também tinha grupo de polícia e de ladrão, só que a diferença é que não pegava as pessoas, literalmente era a brincadeira de choro, porque você tinha que se esconder onde podia e atirava pedra e mamona pra brincar, tudo isso por causa de programa de luta de faroeste. E, essas foram as versões que eu pesquisei, agora se for falar da origem o polícia e ladrão que é uma variação de pega-pega surgiu em São Paulo, mas nada mais é que um pega-pega temático entendeu, isso aí... (RC8)

Depois desta transcrição da participação do estudante Newton nesta roda de conversa podemos perceber o quão amplo e interessante pode ser o trato pedagógico a ser dado ao conteúdo jogos dentro das aulas de Educação Física Escolar e o quanto se torna mais atrativa a aula para os estudantes, em especial na fase da adolescência no Ensino Médio.

Contudo, neste caminho, nem tudo foram flores, muitos foram os desafios surgidos, alguns superados e outros que ainda necessitam de estudos, replanejamento profissional e avanços científicos e acadêmicos. Um dos primeiros e mais trabalhosos desafios a serem superados foi a ressignificação necessária por parte da própria professora-pesquisadora quanto ao entendimento dos jogos enquanto conteúdo pois, o fato de, antes da graduação já atuar como professora

alfabetizadora, se utilizando de inúmeros jogos como estratégia e, depois, cursar a graduação de Educação Física em uma época em que os jogos também eram vistos de igual maneira pela área, fizeram com este se fixasse profissionalmente como estratégia na referida professora-pesquisadora, e assim o desenvolvesse em sala de aula por 25 anos, mesmo após a especialização em Jogos Cooperativos, há 13 anos.

Não completamente superado, pois 25 anos de estudos e fixação não são ressignificados em dois anos, porém agora no caminho certo, percebemos que planejamento das aulas com o conteúdo jogos também foi comprometido.

Para ilustrar o comprometimento do conteúdo em detrimento da falta de clareza da professora-pesquisadora, transcrevo abaixo trechos de seu diário.

Assim, na aula do dia 02/08/2018 fiz uma revisão com a turma sobre o que conhecemos por “Jogos Folclóricos”. ... Então, listamos na lousa algumas “brincadeiras folclóricas”, ... Escolhi o pega colete por precisar de pouco material ... Os alunos entenderam que as diferentes “brincadeiras” folclóricas mexeram e mexem muito com o corpo tanto no passado quanto no presente e que, sim, estes jogos ou brincadeiras podem e devem pertencer aos conteúdos da Educação Física pois, *“mexem o corpo”, “cansam”, “diverte”, “interage”, “todos participam”*, entre outras palavras citadas pelos alunos. (DA1)

No campo vivenciamos o jogo dos 10 passes com várias equipes ao mesmo tempo e depois o handebol para idosos, com apenas 2 times e o campo todo. (DA7)

Percebemos nos trechos acima, retirados do diário de aula da professora-pesquisadora que está ainda não tinha domínio do conceito de jogos e nem do desenvolvimento deste conteúdo nas aulas, pois os jogos enquanto conteúdo encerram um fim em si mesmos e não devem pertencer a Educação Física Escolar por mexerem o corpo ou melhorarem o condicionamento físico, tais ações podem acontecer, contudo são fatores secundários a aplicação dos jogos.

Esta falta de clareza professora-pesquisadora logo no início da pesquisa, aconteceu devido as exigências do programa de pós-graduação (Mestrado) relacionados ao tempo cronológico, pois o tempo de aprendizagem da professora-pesquisadora não pode ser respeitado e então precisou ir aprendendo ao mesmo tempo que ensinava,

Está sendo bem complexo para mim. A minha falta de clareza e discernimento com o jogo conteúdo com um fim em si mesmo dificulta a elaboração e aplicação segura deste conteúdo em minhas aulas. (DA4)

Quando via, novamente estava eu pensando o jogo como estratégia e não conteúdo. (DA5)

Estou estudando, aprendendo e desmistificando o jogo para mim mesma ao mesmo tempo que o aplico e diálogo com os estudantes, é um tremendo desafio pessoal e profissional. (DA4)

Estudar ao mesmo tempo que se ensina, nesta situação específica, transformou a professora-pesquisadora e os estudantes em companheiros de estudo, o que, à primeira vista pode parecer bom, todos aprendendo juntos, mas não é, o estudante, em especial a criança e o adolescente, necessitam de um direcionamento do professor e, para que haja este direcionamento o professor precisa estar, no mínimo, um pouco à frente do estudante em relação ao conteúdo a ser desenvolvido.

Para isto seria necessário um tempo maior de estudos pessoais e para a preparação das aulas, um pouco mais de estudos sobre o que é o planejamento participativo e quais técnicas existem para desenvolvê-lo com eficiência e eficácia.

Diversos outros desafios estiveram relacionados com a dinamicidade escolar, ou seja, há um calendário escolar homologado e divulgado no início do ano, contudo diversas atividades aconteceram que interromperam a sequência das aulas planejadas, ou seja, além da constante necessidade de rever as aulas, estas foram reduzidas pela metade por motivos como palestras, minicursos técnicos específicos para estes estudantes, campeonatos organizados pelo grêmio estudantil, semanas técnico-científicas, festas na escola e ausência da professora-pesquisadora para participar de congresso, como observamos nos relatos transcritos de seus diários de aula:

Cheguei na sala estavam presentes apenas 16 estudantes, os demais haviam faltado por estarem participando de um curso específico da área dentro da própria escola. Fato este que me deixou muito desconfortável, apesar de entender a necessidade dos pequenos cursos dentro da escola, havia agendada há mais 3 semanas a apresentação deste seminário como atividade avaliativa da disciplina de Educação Física. (DA5)

Para esta data estava programada a montagem e a apresentação a comunidade da sala interdisciplinar de jogos, infelizmente não conseguimos realiza-la, pois na semana retrasada foi conselho de classe e na semana passada a semana cultural com palestras e oficinas, e, apresentação de outros trabalhos, de outros professores. (DA8)

Enfim, a instabilidade de tempo e espaço, somada a insegurança sobre o domínio do conteúdo e o planejamento sendo replanejado constantemente se aliaram ao fato de que, o gibi e suas histórias seriam um produto educacional confeccionado pelos próprios estudantes, que, a princípio, amaram a ideia.

A professora-pesquisadora, estudou muito para poder desenvolver este trabalho junto aos estudantes, realizou diversos cursos e capacitações presenciais, virtuais e semipresenciais, tanto no que diz respeito aos jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar quanto ao desenvolvimento de Histórias em Quadrinhos em sala de aula.

O curso de Quadrinhos em sala de aula²⁵, oferecido na modalidade on line pela Universidade Federal do Ceará, agora conhecida como Universidade Aberta do Nordeste, é um excelente curso, com material incrível, foi uma grande injeção de ânimo para o desenvolvimento do produto educacional e, com a motivação dos estudantes parecida que tudo caminhava bem, até que, os textos para leitura em casa com a apresentação dos seminários sobre as Histórias em Quadrinhos nas aulas de Educação Física não deram muito certo, as pesquisas e apresentações sobre jogos foram um pouco melhores em participação, contudo atribuímos a estes episódios diversos fatores, a maioria ligados a dinamicidade da escola com a alteração constante de datas e afazeres que foram dificultando a execução do trabalho em grupo, como observamos na fala da estudante Liana:

Professora, vou ser sincera, a gente esqueceu legal... sabe por que a gente esqueceu também? Eu, a Catarina e a Helena, nós ficamos nas coisas do halloween. Que a maioria das coisas a gente estava ajudando, então sou sincera a gente esqueceu. (Liana, RD9)

A referida sala apresentou nesse ano um declínio significativo relacionado ao comprometimento com os estudos, entrega de trabalhos, tarefas e realização de

²⁵ "Quadrinhos em sala de aula" da Fundação Demócrito Rocha, Disponível em <http://ava.fdr.org.br/course/view.php?id=56>. Acessado e cursado pela pesquisadora desde 09/04/2018 até 09/12/2018

provas, em especial a tudo que fosse escrito, e, tais fatos não foram restritos a Educação Física, aconteceram no geral, com todos os Componentes Curriculares, o que se torna impreciso atribuir um descomprometimento da turma com a Educação Física, visto que o comportamento era geral.

Certamente, passada a experiências com estas aulas sobre Histórias em Quadrinhos eu as faria diferente, encontraria uma maneira para criar um projeto extra aula de Educação Física, apenas para aqueles estudantes que realmente se interessassem pelo tema e pela construção do produto, muito embora a Educação Física pertença a área de Linguagens e as Histórias em Quadrinhos também, eu não tive criatividade para inter-relacionar a área ao conteúdo de maneira a contemplar a cultura corporal de movimento, com estratégias além de seminários. (DA6)

Neste sentido, a aprendizagem e a sugestão de melhoria no quesito gibi, se dá no sentido de desenvolver uma oficina de Histórias em Quadrinhos, só com os estudantes interessados e, fora do período de aula. Se assim tivesse acontecido, certamente o produto teria tido uma participação mais efetiva dos estudantes participantes desta pesquisa.

Durante o processo de pesquisa dos jogos da região e a partilha em roda de conversa alguns estudantes se reuniram, fizeram em computador e apresentaram para a sala uma história em quadrinhos, com um dos jogos que jogavam, relatando nesta que, ao jogarem vivenciavam o jogo e esqueciam do real e, quando o jogo terminava, deixavam os personagens criados e voltavam a realidade, tal característica relatada pelos estudantes é observada como característica típica dos jogos por Huizinga (2008), Caillois (1990) e Kishimoto (2017). Assim sendo, para o desenvolvimento do produto referente a esta pesquisa contei com a colaboração de uma professora de Artes do Ensino Médio de uma escola de tempo integral de uma outra cidadezinha do interior do estado de São Paulo.

Tudo isto aconteceu em um processo dinâmico de sala de aula com uma professora cuja carga horária de trabalho é de 52 horas/semana, com planejamento, desenvolvimento e avaliação, da sala que atua como alfabetizadora (40 horas/semana) e das seis turmas de Educação Física (12 horas/semana) em colégio rural, sendo que, nesta escola é necessário desenvolver, aplicar e corrigir quatro atividades avaliativas diferentes, por bimestre. O que, particularmente acredito ser benéfico, contudo tais procedimentos pertencentes a profissão de professor, mais os

estudos e cursos, mais as atividades relacionadas ao desenvolvimento desta pesquisa e exigências burocráticas, de pontuação e disciplinas cursadas, com apenas dois anos para esta realização, é gerado um excesso de atividades cujo equilíbrio da vida fica extremamente comprometido, como observamos no desabafo escrito no diário de aula da professora-pesquisadora

Que montanha russa emocional profissional estou vivendo! Quais meus erros e acertos? Dá vontade mudar tudo, mas não posso. O tempo passa e não consigo começar de novo. (DA6)

Um mestrado voltado a um profissional da educação deveria entender a dinâmica de uma escola respeitando suas necessidades e limitações de maneira a assegurar a este o desenvolvimento pleno e equilibrado de sua pesquisa, para que esta possa contribuir com conhecimentos acadêmicos e científicos aplicáveis na realidade escolar, sem que isto cobre o preço de sua vida, de sua saúde, de sua integridade.

Muito e muitos se perdem no caminho para que outros se encontrem.

Enfim, faz parte dos jogos, as regras existem, algumas podem ser alteradas e outras não, as pessoas jogam como vivem e com isto constroem cultura ao longo do tempo, esta cultura que é produto e produtora dos jogos que perpassam por toda vida humana e são um elemento universal na construção e reconstrução das relações sociais da infância a velhice, nas quais podemos estar sozinhos, ter companheiros, adversários ou companheiros e adversários ao mesmo tempo, em um ambiente estável ou totalmente instável, no qual teremos que, constantemente nos replanejar, nos reinventar, e assim são os jogos: passado, presente e futuro (HUIZINGA, 2008; CAILLOIS, 1990; ELKONIN, 1998; DECIAN, IVO e MARIN, 2015; KISHMOTO, 2017; PARLEBAS, 2008)

Nas reflexões, na reinvenção nas buscas, e nos encontros, a Praxologia Motriz de Parlebas (2008) se mostrou grande aliada ao entendimento dos jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar no Ensino Médio, inclusive auxiliando no desenvolvimento deste conteúdo junto aos estudantes. Infelizmente, esta professora-pesquisadora entendeu estes conceitos somente após a aplicação desta pesquisa junto aos estudantes. Certamente, com esta nova percepção e perspectiva de trabalho com o conteúdo jogos as aulas teriam sido mais produtivas, pois o terreno preparado estaria mais fértil.

Com o desenvolvimento desta pesquisa percebemos o grande potencial dos jogos desenvolvidos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, no qual este tem muito que avançar em pesquisas e publicações, em especial na etapa de escolarização referente ao Ensino Médio, contudo este se mostrou um conteúdo significativo, capaz de conectar o estudante com a vida, auxiliando-o no autoconhecimento, no lidar consigo, com o outro e com as incertezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jogo é linguagem na medida que é uma prática humana e social de demarcar, codificar e significar, resultante de inúmeras interações e ações na circunstância. Desse modo, a linguagem é responsável por organizar as condutas, porque oferece uma significação do entorno e não se restringe à codificação verbal, mas à mediação estabelecida com o meio, logo, pode ajudar o jogador a melhorar sua prática. (CRUZ; SILVA; RIBAS, 2015, p. 686)

Ao findar este processo, relembremos que o que nos moveu até aqui foi a defesa do potencial do conteúdo jogos para um desenvolvimento diversificado em prol de vivências e conhecimentos dos estudantes, seja de maneira individual, seja de maneira coletiva. Este, enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, contemplado pelas políticas públicas em documentos oficiais é, sem dúvida, pertencente à cultura corporal de movimento - objeto pedagógico da Educação Física Escolar - devendo ser contemplado em todos os anos da Educação Básica, inclusive no Ensino Médio, uma etapa importante da escolarização.

Neste caminho, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa: analisar uma proposta de ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física junto a uma turma de alunos do Ensino Médio integrado ao técnico de uma instituição escolar pública do interior de São Paulo. Para isto, contamos com as etapas delimitadas pelos objetivos específicos que foram: Conhecer e analisar a memória dos estudantes sobre os jogos vivenciados nas aulas de Educação Física durante o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais; Verificar o entendimento de jogos por parte dos estudantes; Identificar e analisar a participação dos estudantes no desenvolvimento do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física; Identificar os desafios e as possibilidades do ensino do conteúdo jogos para estudantes do Ensino Médio.

Neste sentido ao trabalharmos para analisar uma proposta de ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física junto aos estudantes do Ensino Médio, primeiramente realizamos o reconhecimento da memória dos jogos vivenciados por eles na infância, ou seja, na sociedade até o término do Ensino Fundamental, durante as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e na escola fora das aulas de Educação Física, neste levantamento observamos que a

maior confusão entre jogos e esportes acontece dentro das aulas de Educação Física, sendo menos confusos quando jogam na rua.

Além disso, a prática dos jogos diminuem significativamente para os estudantes ao entrarem no ambiente escolar, ou seja, eles jogam muito mais na rua, na casa de parentes e amigos do que na escola e nas aulas de Educação Física, o que mostra um subaproveitamento deste conteúdo igualmente importante aos demais conteúdos da Educação Física Escolar como as danças, as lutas, a ginástica, os esportes e as práticas de aventura.

Os jogos apresentados pelos estudantes como memória da infância estavam associados a família, amigos e parentes, sendo jogados na rua, em casa, na casa de avós ou primos, em sítios e alguns poucos, na escola. Observamos nestas memórias as teorias estudadas sobre os jogos nas quais os jogos fazem parte da cultura popular e eram jogados por adultos e crianças (CARNEIRO; DODGE, 2007) pois relatos envolveram parentes e amigos de diferentes idades jogando juntos, o prazer, a alegria, o desinteresse financeiro, a distração, o lúdico, a combinação de regras, a ordem e a localização dos jogos no tempo e no espaço (HUIZINGA, 2008; CAILLOIS, 1990; ELKONIN, 1998; CARNEIRO e DODGE, 2007; DECIAN, IVO e MARIN, 2015; KISHMOTO, 2017)

Após o conhecimento e reconhecimento das memórias passada, presente e de familiares sobre os jogos, verificamos o que estes jovens, estudantes do Ensino Médio participantes desta pesquisa, entendiam por jogos e, o entendimento por eles apresentado vem de encontro as teorias estudadas possibilitando ampliar os conhecimentos adquiridos e entender os jogos enquanto conteúdo da Educação Física Escolar, pertencente a cultura corporal de movimento, assim, para estes jovens, os jogos são brincadeiras com os quais se pode aprender algo, são jogados na rua, na casa de parentes e amigos, nos sítios e na escola, eles podem ter competição ou não, e as regras são combinadas porém podem ser mudadas a qualquer momento desde que os jogadores assim concordem, os jogos podem ser individuais ou em grupos e tem como objetivos a diversão, o encontro com amigos, o jogar junto.

Percebemos também que ao trabalharmos com o conteúdo jogos nas aulas de Educação Física os estudantes refletiram sobre a necessidade de adaptarem comportamentos, pois dentro do ambiente escolar e, mais especificamente dentro das aulas de Educação Física, não poderiam jogar da mesma maneira como

relataram jogar os mesmos jogos na rua. Esta e outras reflexões se mostraram importantes no processo de autoconhecimento e reconhecimento enquanto ser jovem, ser que pensa e atua em sociedade, na qual suas ações e palavras geram consequências as quais devem estar preparados. Neste sentido, o trabalho com o conteúdo jogos se mostra muito adequado a etapa do Ensino Médio, atendendo inclusive, algumas das sugestões da literatura sobre a seleção e organização dos conteúdos da Educação Física Escolar e do trabalho com os jovens do Ensino Médio no século XXI (LIBÂNEO, 2003; BETTI, 2010; BRACHT, 2010; SOARES e cols., 1992; BERNARDO, 2013, BNCC- BRASIL, 2018; KRAWCZK, 2009; OCNs/EM- BRASIL, 2008).

Ao observarmos a participação dos estudantes no desenvolvimento das aulas de Educação Física com o conteúdo jogos, obtivemos dados significativos nos quais os estudantes se mostraram mais receptivos as diferenças pessoais, de crenças experiências motoras, ou seja, jogaram juntos, todos, e isto refletiu no bem-estar da sala, o que pode ser constatado no dia a dia e nos relatos de prazer, alegria, cooperação, jogar junto de maneira civilizada entre outros, apresentados pelos estudantes nas rodas de conversa ao final das aulas. Além, de estarem sempre perguntando sobre os jogos da próxima aula e se mobilizando em pesquisarem e apresentarem novas propostas de jogos, inclusive adaptadas por eles próprios.

Assim, ao conhecermos as memórias e o entendimento dos estudantes sobre os jogos teremos subsídios para a elaboração das aulas sobre este conteúdo que, com o domínio do planejamento participativo e dos conceitos da Praxologia Motriz de Parlebas (2003, 2008) conseguiremos envolver os estudantes do Ensino Médio nas aulas de Educação Física Escolar, respeitando a contemporaneidade, a relevância e a contribuição dos jogos para a formação do jovem cidadão.

Com o desenvolvimento desta pesquisa percebemos que ainda há uma significativa aproximação entre os conteúdos jogos e esportes, quase como sinônimos

Dentre os desafios enfrentados para o ensino do conteúdo jogos junto aos estudantes do Ensino Médio integrado ao técnico, a ressignificação dos jogos, de estratégia a conteúdo das aulas foram difíceis. Junto a isso, a administração do tempo, do trabalho e da vida. Especificamente como professora-pesquisadora este trabalho apresentou inúmeros desafios, do início ao fim, contudo os aprendizados também foram muitos e não acabaram. Entender a cultura corporal de movimento,

revisitar o passado da Educação Física, compreender sua história, seu desenvolvimento e seu lugar presente foram fundamentais. Sobre as possibilidades, o desenvolvimento dos jogos como conteúdo se revelou com potencial para despertar o interesse, envolver e trazer os estudantes para as aulas. Em geral o conteúdo jogos conseguiu colocar os estudantes de maneira mais igualitária nas aulas, pois não ficava refém de um nível estabelecido e exigido de habilidade motora, com isto, as participações nas aulas ficaram entre 99% e 100% e contribuiu para a apropriação deste conteúdo em diálogo com as realidades dos jovens.

Neste sentido o presente trabalho ampliou a compreensão dos jogos enquanto conteúdos da Educação Física Escolar, mesmo com os contratempos de calendário e lacunas acadêmicas. A hipótese de que o desenvolvimento do conteúdo jogos na escola é relevante foi confirmada, na medida que apresentou proximidade com os estudantes, a escola e a realidade por eles vivida. Tal proposta então se materializou com possibilidades para refletir, entender, interferir e alterar presente e futuro, trazendo uma participação de 99% dos estudantes nas aulas de Educação Física. As diversas reflexões e aprendizados construídos fundamentarão novas práticas no desenvolvimento de propostas como as vividas neste estudo.

Apesar de todo o esforço, reconheço que este trabalho equivale a andarmos um passinho na história da Educação Física, contudo um passinho muito importante em direção ao entendimento, a aceitação, a valorização e a inclusão real do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física Escolar, em especial no Ensino Médio, a fim de que um dia este possa ser tratado em aula com o mesmo grau de importância que os demais componentes da cultura corporal de movimento. Trata-se de auxiliar na superação do modelo de Educação Física exclusivamente esportivista, incluído todos os estudantes, auxiliando-os no desenvolvimento do protagonismo juvenil, de seu projeto de vida e de seu caminhar rumo ao saber histórico, científico e acadêmico como parte necessária ao seu desenvolvimento como cidadão crítico e atuante na realidade a que pertence.

Enquanto limitação do estudo, a metodologia usada poderia ter sido ampliada com a utilização de mais técnicas de coletas (grupo focal, entrevistas, relatórios dos estudantes, observações – registradas por filmagens das aulas), já que isso poderia apresentar mais dados que, correlacionados, eventualmente, poderiam nos mostrar outras perspectivas de análise.

A expectativa é que este estudo possa se tornar realidade a medida que gere reflexões, impulse novos estudos e amplie as práticas da Educação Física Escolar no Ensino Médio, de maneira que todos os estudantes estejam incluídos neste componente curricular. Que estudantes e profissionais possam ter acesso ao gibi “Que jogo é esse?”, produzido por meio desta pesquisa. Uma produção que buscou ir além de um conteúdo aprofundado e esclarecido, envolvendo uma linguagem coloquial, de fácil entendimento.

Por fim, cumpre destacar que esta experiência me tornou uma pessoa melhor e uma profissional muito mais qualificada, que atingiu seus objetivos de maneira real, concreta, como foi, como é. Alguém que tem certeza que se esforçou ao máximo e buscou o seu melhor!

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Ou http://professor.ufop.br/sites/default/files/shei/files/marli_andre.pdf. Acesso em 15 jun. 2018.
- ANDRÉ, Mauro H.; HASTIE, Peter; ARAÚJO, Rui F. O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. p. 323-332. Ago. 2015.
- AZEVEDO, Rodrigo. A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. Especial para a **Gazeta do Povo**. 11 mar. 2018. Copyright © 2019, Gazeta do Povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihya8yzs2j8nnqn8d91/> Acesso em 27 dez. 2019.
- BASTOS, Maria J.; GRAÇA, Amândio; SANTOS, Paulo. Análise da complexidade do jogo formal versus jogo reduzido em jovens do 3º ciclo do ensino básico. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 8 nº 3 p. 355 – 364, Dez 2008.
- BATISTA, A. P.; OLIVEIRA, P. B.; MELO, J. P.. Corpo, aprendizagem e cultura de movimento: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do IFRN. **Holos**, ano 28, v. 6, 2012.
- BERNARDO, André. O que pensam os jovens sobre o Ensino Médio. **Revista nova escola**. 01 jun 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/183/o-que-pensam-os-jovens-sobre-o-ensino-medio>. Acesso em 24/01/2020
- BETTI, Mauro; DAOLIO, Jocimar; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A proposta curricular de Educação Física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CORREIA, Walter C., FILHO, Danilo C. (Org). **Educação Física Escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: Editora CRV, p. 109-128, 2010.
- _____, Mauro. **Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 2 ed. ampl. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. **Anais... I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro, 2010.
- _____, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista Educação Física**, 20.ed., São Paulo, supl.2, p.23-28,1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm Acesso em: 06 jul. 2018.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 10. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 46 p. – (Série legislação; n. 130) Atualizada em 7/11/2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

_____. **Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10328-12-dezembro-2001-426820-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 marc. 2018.

_____. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 10 marc. 2018.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2020.

_____. **Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011**. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. 20 jan. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 08 marc. 2018.

_____. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394/1996. Disponível:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4 Acesso em: 06 jul. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018, não homologada. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->

content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 10 marc. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BUYTENDIJK, Utrecht F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, Hans G.; VOGLER, Paul. **Antropologia Cultural**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977, p.63-87.

CARNEIRO, Maria A. B.; DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos/Editora Boa Companhia, 2007.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovias, 1990.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS), **Histórico do Centro Paula Souza**, São Paulo, 2019. Disponível: <https://www.cps.sp.gov.br>. Acesso em 14 de ago. 2019.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução Guido de Almeida. Coleção Novas Buscas em educação; v. 29, São Paulo: Summus, 1987.

CHÁVEZ, Manuel; VALECILLOS, Carmen. Estudio diagnóstico sobre la aplicación del juego en la Educación Física: Caso Municipio Torbes, estado Táchira. **Investigación y Postgrado**, v. 28, nº 1, p. 165 – 180, Jun 2013.

CORREIA, Walter R. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v. 29, nº 2, p. 337 – 344, Jun 2015.

CHISTÉ, Priscila de Souza. A formação do adolescente no Ensino Médio integrado: contribuições dos estudos de Vigotski. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 121-131, ago. 2017.

CRUZ, Rodrigo Wanderley Sousa; GOMES da SILVA, Pierre Normando; RIBAS, João Francisco Magno. Jogo tradicional-popular e aprendizagem: uma análise teórica das comunicações dos jogadores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, nº 244, p. 683-701, set./dez. 2015.

CUNHA, Luciana B. da. **A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980)**. Tese apresentada ao Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lílian Aparecida; FIORIN, Giovanna. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Motriz**, v. 5, n. 2, p. 138 - 145, dez 1999. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>. Acesso em: 29/01/2020.

DARIDO, Suraya C.; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.1-24, 2011.

DECIAN, Marluce R.; IVO, Andressa A.; MARIN, Eliziara C. Os jogos como conteúdo no currículo de cursos de Educação Física – Licenciatura. **Pensar a Prática**. v.18, n.1, p. 102-114, 2015. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/31238/18328>. Acesso em: 2 maio 2018.

DECIAN, Marluce R; RIGO, Luíz C.; MARIN, Eliziara C. O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio. **Revista Didática Sistemática**. FURG-Rio Grande. p. 51-63. out. 2015. Disponível em <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5898/3644>

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia dos jogos**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FALCÃO, Juliana Miranda; VENTORIM, Silvana; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 34 nº 3 Páginas 615 – 631. Set 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n o 79, Ago/2002, p. 257-272. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 10 out. 2018.

FERREIRA, Lílian Aparecida; RAMOS, Glaucio Nunes Souto. **Educação Física Escolar e Praxologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. v. 22 CRV. Curitiba, 2017.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GASTALDO, Édison; ROCHA, Everardo; BRAGA, Adriana. Jogos, sociabilidade e conflito no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 52, nº 3, p. 417-424, set/dez 2016.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Lucy Magalhães. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. Coleção Espaço, volume 10. São Paulo: Loyola, 1992.

GIMENO, Sacristán José; PÉREZ, Gómez Àngel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Atmed, 1998.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. CD-ROM. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2009.

HUIZINGA, JOHAN. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IVERS, Irinéia. Políticas para o Ensino Médio e Profissional: o Decreto 2.208/97. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.16, n.1, p. 67-74, jan/jun, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25764/15041>. Acesso em: 06 set. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1995.

_____, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais... I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____, Tizuko M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAVCHYCHYN, C.; DE OLIVEIRA, A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física no Ensino Médio. **Movimento**, v. 14, n. 2, p. 39. 2008.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Coleção educar, volume 1. 19ª edição. São Paulo: Loyola, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1991.

MARIN, Eliziara Carina; RIBAS, João Francis Magno; PARLEBAS, Pierre; STEIN, Fernanda; CRESTANI, Alini de Vargas. Jogos tradicionais no Estado do Rio Grande do Sul: manifestação pulsante e silenciada. **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, nº 3, p. 73-94, jul/set 2012.

MARIN, Eliziara Carina; STEIN, Maria, Brasil Fernanda. Jogos tradicionais e manifestações coletivas: Relações de conflito entre tradição e modernidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 995-1008. out./dez. 2015.

MARTINI, Cristiane Oliveira Pisani; VIANA, Juliana de Alencar. "Jogando" com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online]. 2016, vol.38, n.3, pp.243-250. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n3/0101-3289-rbce-38-03-0243.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

MATTHIESEN, Sara Quenzer; GINCIENE, Guy; FREITAS, Fernando Paulo Rosa de. Registros da maratona em Jogos Olímpicos para a difusão em aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. Set 2012, Volume 26 Nº 3 Páginas 463 - 471

MELO, Luciana Cesário Milagres de; SOUZA, Gilmaria Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia revista do currículo de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociedade e da Saúde**. Universidade Fumec, Belo Horizonte. Ano 9, n.12 p. 161-186 jan./jun. 2012

MELO, M. C. H.; CARVALHO CRUZ, G. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MELO, Victor Andrade de. Os Jogos Desportivos Luso-Brasileiros e os Congressos Luso-Brasileiros de Educação Física no âmbito das relações internacionais Brasil-Portugal (década de 1960). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Mar 2016, Volume 38 nº 1 Páginas 34 - 41

MENEZES, Ebenezer T. de; SANTOS, Thais H. dos. Verbete **Reforma Capanema**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix,

2001. Disponível: <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva. Organizadores. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru** [recurso eletrônico] Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Disponível: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf. Acesso em: 06 jul. 2018.

MINAYO, Maria C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORAES, Carmen S. V.; ALVES, Juliana F. (Orgs). **Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: Uma História em imagens**. Governo do estado de São Paulo – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico – Centro Paula Souza. São Paulo: 2002.

NEGRINE, Airton. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. MOLINA NETO, Vicente e cols. 2ª. Ed. Rio Grande do Sul: UFRGS/Sulina, 2004.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, Campinas-SP, maio-ago., 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br.pdf>, Acesso em: 27 de dez. 2019.

OLIVEIRA, Rogerio M. Os Jogos Tradicionais e a Educação Física Escolar: Aproximações aos Aspectos Ontológicos e Pedagógicos. In: MARIN, Elizara; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando (Orgs.). **Jogos Tradicionais e educação física: experiências concretas e sedutoras**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de; LIMA, Ricardo Bezerra Torres; MELO, JÚNIOR, Márcilio Souza; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SILVA, Pierre Normando Gomes da. Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de Educação Física. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 323-343, Outubro-Dezembro 2016.

OLIVEIRA, Thiara Castro de; SILVA, Antônio Augusto Moura da; SANTOS, Cristiane de Jesus Nunes dos; SILVA, Josenilde Sousa e; CONCEIÇÃO, Sueli Ismael Oliveira da. Atividade física e sedentarismo em escolares da rede pública e privada de ensino em São Luís. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, nº 6, p. 996 – 1004, Dez. 2010.

PARANÁ. **Livro do estudante**. Educação Física. Ensino Médio, 2ª ed., 248 p. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares da Educação Básica Educação Física**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná departamento de Educação Básica. Governo do Paraná. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf. Acesso em: 06 maio 2018.

_____. **Referencial Curricular: Princípios, Direitos e Orientações**. Educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental. Paraná 2018. Disponível

em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2019.

_____. **Referencial Curricular em Ação da Educação Básica do Paraná**. 2019

Disponível

em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2019/educacao_fisica_bimestral.pdf?fbclid=IwAR1DnOX-zQRJhMpr5qOwLkGP6y6rj_60AxaJqpSN1R4g2jMVV-JAyaTSWmw.

. Acesso em: 16 set. 2019.

PARLEBAS, Pierre. Un nuevo paradigma em Educación Física: Los domínios de acción motriz. **CONGRESO FIEP** - "La Educación Física em Europa y la calidad didáctica em las actividades físico-recreativas", de 3 a 7 de setembro de 2003.

_____. Pierre. **Jeux, Sports et Sociétés**. Lexique de Praxéologie Motrice. Espanha: Paidotribo, 2008.

PATIAS, Bhanca Conterato. **O jogo tradicional nas aulas de Educação Física no Ensino Médio**: Experiências Pedagógicas. In: Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2018.

PENEREIRO, Júlio César; CABRINI, Fernanda Penereiro Henrique. A visibilidade dos esportes e jogos por meio da filatelia brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, nº 4 p. 865 – 881, Dez. 2013.

PEREIRA, F. M.; DA SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da educação física no Ensino Médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Journal of Physical Education**, v.15, n. 2, p. 67-77. 2008.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação de Pernambuco. Governo do Estado. 2013. Disponível

em:

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_EDUCACAO_FISICA_EFM.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019. PDF disponível no site <http://www.educacao.pe.gov.br/> Acesso em: 15 fev. 2019.

PETERS, Leila Lira. Atividades em pequenos grupos na Educação Física: jogos de significações. **Psicologia em Estudo**. v. 11, nº 3, p. 503 – 512, Dez. 2006.

QUITZAU, Evelise A. Da 'Ginástica para a juventude' a 'A ginástica alemã': observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2015, 37(2):111-18. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n2/0101-3289-rbce-37-02-0111.pdf>, Acesso em: 20 maio 2018.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio integrado**. Texto do debate realizado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível:

http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 15 de ago. de 2019.

RETONDAR, Jeferson. O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Florianópolis, v. 33,

n. 2, p. 413-426, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/09.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

ROMANELLI, Otaísa O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. Ed. – ArtMed, 1998.

SANTOS, Wagner dos; PAULA, Sayonara Cunha de; MATOS, Juliana Martins Cassani; FROSSARD, Mateus Lima; SCNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**, v.27, e2737, p. 1-17, 2016. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/29052>

SÃO PAULO. **Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza**. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação**. 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO. Material de apoio do currículo do estado de São Paulo. **Caderno do professor**, Educação Física, Ensino Fundamental – anos finais. Nova edição, 2014-2017. Disponível em: <https://cadernodoaluno.top/category/educacao-fisica/>

SÃO PAULO. **Mapeamento das Escolas Técnicas: Dados Gerais, Eixos tecnológicos e Cursos oferecidos**. Banco de Dados-CETEC, CEETEPS, ano 23, vol. 45, p. 29, 2º semestre, 2019. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/publicacoes/bdcetec/Gerais20192Semestre.pdf> Acesso: 18 jan. 2020

SÁNCHEZ, Sánchez, Javier; YAGÜE, Cabezón, José M^a; MOLINERO González, Olga. Estudio del nivel de diversión generado por la aplicación de un programa de entrenamiento técnico y otro táctico en futbolistas jóvenes. **Cuadernos de Psicología del Deporte**. v. 13, nº 1, p. 95 – 102, Jun 2013.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, a luta de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, p.25-46, dez. 2013.

_____, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Sorocaba-SP, nº 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.

SILVA, Cleverson R. C., PEIXOTO FILHO, José P. Educação profissional, Ensino Médio e formação integral nos governos de FHC e Lula. **EFDeportes**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, Nº 203, Abril de 2015. Disponível: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOARES, Carmem L. e cols. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Coleção magistério do segundo grau. Série Formação do professor. Cortez. 1992.

SOUZA, Rachel Ramos. Natureza e uma educação para o corpo – um olhar a partir do Emílio de Jean-Jacques Rousseau. **Anais...** XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE), V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), Brasília-DF, de 02 a 07 de agosto de 2013. ISSN 2175-5930, disponível em

<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5016.pdf>, Acesso em: 27 de dez. de 2019.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. Trim. 2008.

TEIXEIRA, Aleluia Henriger Lisboa. **Quem ganha fica?** Os jogos e as brincadeiras na escola. Revista Digital, Ano 11, n.101, outubro de 2006. Buenos Aires. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd101/jogos.htm>. Acesso em: 15 set. de 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WISER, Lothar; KRÜGER, Michael. Physical Education, Gymnastics, Games and Sports in Brazil - The German Impact. **Educação em revista**, vol. 35, Set 2019.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

ANEXOS

ANEXO 1- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA O ESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O JOGO COMO CONTEÚDO NO ENSINO MÉDIO: A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DO ESPORTE **Pesquisador:** SELMA GALHARDO **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 94122718.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.822.022

Apresentação do Projeto:

O projeto se apresenta claro, objetivo, descrito de forma adequada e respeitando as exigências da ética em pesquisa envolvendo seres humanos.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta no projeto, seus objetivos são: "Objetivo Primário: Desenvolver, aplicar, avaliar e analisar uma proposta de ensino do conteúdo Jogo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Objetivo Secundário: 1. Identificar e analisar as manifestações, discussões e ações dos estudantes relacionadas ao tempo, às culturas e aos aspectos sociais, econômicos e históricos dos jogos. 2. Produzir um almanaque ou gibi orientando os estudantes do Ensino Médio sobre o conteúdo jogo na Educação Física".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada como consta no projeto e termos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada e de relevância tanto científica quanto social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

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



Continuação do Parecer: 2.822.022

Nenhuma

Endereço: Av. 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:** cepesquisa@fc.unesp.br

Página 01 de 02

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1182809.pdf	14/08/2018 14:45:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento.pdf	14/08/2018 14:44:21	SELMA GALHARDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	14/08/2018 14:40:29	SELMA GALHARDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_18_07_18.pdf	21/07/2018 11:43:51	SELMA GALHARDO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	21/07/2018 11:42:46	SELMA GALHARDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não. BAURU, 15 de Agosto de 2018

Assinado por: Mário Lázaro Camargo (Coordenador)

Endereço: Av. 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:** cepesquisa@fc.unesp.br

Página 02 de 02

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU****Faculdade de Ciências****Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica****Termo de Assentimento Livre e Esclarecido****Bauru, _____ de _____ de 2018**

Olá, estamos convidando você para participar do trabalho intitulado “O ensino do conteúdo jogos na Educação Física: possibilidades e desafios”. O objetivo do trabalho é desenvolver, aplicar, avaliar e analisar uma proposta de ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Você irá participar e aprender vários jogos, esperamos que durante as aulas você jogue, pense e converse sobre eles e os aprendizados obtidos.

A sua participação irá ajudar outras pessoas a entenderem o que é o jogo enquanto conteúdo do componente curricular Educação Física e como ele pode ser trabalhado na escola, o seu professor, que também é o pesquisador responsável por este estudo, irá desenvolver nas aulas e com a sua participação, uma maneira de entender, estudar e aplicar os jogos enquanto conteúdo das aulas de Educação Física. Além de você aprender sobre isso, também ajudará outros alunos e alunas.

As aulas de Educação Física serão desenvolvidas e acompanhadas por sua professora de Educação Física, que também é a pesquisadora responsável pelo estudo. Caso você aceite, irá participar de questionários, entrevistas, relatórios, rodas de conversa, assistir vídeos, procurar e analisar imagens de jogos nas diversas mídias, escrever histórias e depois junto com outros alunos, criar uma história em quadrinhos explicando sobre o que é e apresentando sugestões de como aplicar o conteúdo jogos nas aulas de Educação Física.

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. Em caso destas ocorrências a professora/pesquisadora irá oferecer todo o suporte necessário.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

As aulas de Educação Física ocorrerão normalmente, porém o professor, que também é o pesquisador responsável por este estudo, irá realizar as atividades sobre jogos, e, caso não deseje participar delas, você poderá participar normalmente das outras atividades das aulas.

Caso você não entenda ou não goste de qualquer situação durante as aulas, ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar a professora/pesquisadora Selma Galhardo pessoalmente ou pelo telefone (14) 99115-7195.

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 pela professora/pesquisadora.

Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações da resolução nº 466 de dezembro de 2012 do CNS (Conselho Nacional de Saúde), ela fala sobre o respeito ao ser humano.

Eu _____ aceito
participar do trabalho.

Assinatura do estudante

Assinatura do pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Selma Galhardo

Fone: (14) 99115-7195

E-mail: selma.etec@hotmail.com

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 B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU****Faculdade de Ciências****Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Bauru, _____ de _____ de 2018**

O/a menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa “O ensino do conteúdo jogos na Educação Física: possibilidades e desafios” como conteúdo no Ensino Médio: a Educação Física para além do esporte”. Nesta pesquisa, pretendemos desenvolver, aplicar, avaliar e analisar uma proposta de ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, orientado pela metodologia dialógica (conversas), em prol do possível desenvolvimento de novas formas de lidar com o conteúdo jogos na disciplina de Educação Física Escolar.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a possibilidade do aluno aprender de diferentes formas, nas aulas de Educação Física e também fora dela, possibilitando com a mediação dialógica (conversas) a apreensão de um novo conteúdo.

Como benefício deste estudo, temos a expectativa de construir um almanaque ou gibi, com histórias em quadrinhos colaborando para que os alunos e alunas compreendam os jogos enquanto um dos conteúdos da Disciplina de Educação Física Escolar, auxiliando os professores da área no trabalho com o mesmo.

As aulas de Educação Física serão observadas pela professora de Educação Física da turma, também pesquisadora responsável pelo estudo. As atividades que serão desenvolvidas com o seu/sua filho/a, caso concorde, serão questionários, entrevistas, relatórios, rodas de conversa, assistir vídeos, procurar e analisar imagens de jogos nas diversas mídias, escrever histórias e depois junto com outros alunos, criar histórias em quadrinhos explicando sobre o que é e apresentando sugestões de como aplicar o conteúdo jogos nas aulas de Educação Física.

O/A Sr./a poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele/a a qualquer momento que quiser. A participação dele/a é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é atendido/a nas aulas de Educação Física ou em qualquer outra atividade da escola.

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. Em caso destas ocorrências, o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

Os resultados finais da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada.

As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

A identificação do/a menor não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa, sendo os dados utilizados apenas para fins da pesquisa, sem nenhuma identificação dos participantes. Durante toda a pesquisa iremos respeitar os direitos do ser humano de acordo com a resolução nº 466 de dezembro de 2012 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra ficará com o/a Sr./a.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo/a menor _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do/a menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do/s responsável

Assinatura pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Selma Galhardo

Fone: (14) 99115-7195

E-mail: selma.etec@hotmail.com

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 C- TERMO DE CONSENTIMENTO/ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU Faculdade de Ciências Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, _____ de _____ de 2018

Você, aluno _____, com 18 anos ou mais, sob sua própria responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa “O ensino do conteúdo jogos na Educação Física: possibilidades e desafios” como conteúdo no Ensino Médio: a Educação Física para além do esporte”. Nesta pesquisa, pretendemos desenvolver, aplicar, avaliar e analisar uma proposta de ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, orientado pela metodologia dialógica (conversas), em prol do possível desenvolvimento de novas formas de lidar com o conteúdo jogos na disciplina de Educação Física Escolar.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a possibilidade do aluno aprender de diferentes formas, nas aulas de Educação Física e também fora dela, possibilitando com a mediação dialógica (conversas) a apreensão de um novo conteúdo.

Como benefício deste estudo, temos a expectativa de construir um almanaque ou gibi, com histórias em quadrinhos colaborando para que os alunos e alunas compreendam os jogos enquanto um dos conteúdos da Disciplina de Educação Física Escolar, auxiliando os professores da área no trabalho com o mesmo.

As aulas de Educação Física serão observadas pela professora de Educação Física da turma, também pesquisadora responsável pelo estudo. As atividades que serão desenvolvidas, caso concorde, serão questionários, entrevistas, relatórios, rodas de conversa, assistir vídeos, procurar e analisar imagens de jogos nas diversas mídias, escrever histórias e depois junto com outros alunos, criar histórias em quadrinhos explicando sobre o que é e apresentando sugestões de como aplicar o conteúdo jogos nas aulas de Educação Física.

O/A Sr./a poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento que quiser. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é atendido/a nas aulas de Educação Física ou em qualquer outra atividade da escola.

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. Em caso destas ocorrências, o professor/pesquisador irá oferecer todo o suporte necessário.

Os resultados finais da pesquisa, caso queira, estarão à sua disposição quando finalizada.

As informações coletadas na pesquisa ficarão arquivadas com o pesquisador por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídas.

Sua identificação não será divulgada e nem a repassaremos para qualquer outra pessoa, sendo os dados utilizados apenas para fins da pesquisa, sem nenhuma

identificação dos participantes. Durante toda a pesquisa iremos respeitar os direitos do ser humano de acordo com a resolução nº 466 de dezembro de 2012 do CNS, que trata do respeito ao ser humano nas pesquisas.

Este termo de consentimento/assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra ficará com o/a Sr./a.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado/a dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento/assentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) aluno(a) maior de 18 anos

Assinatura pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Selma Galhardo

Fone: (14) 99115-7195

E-mail: selma.etec@hotmail.com

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 D - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

Nome:	Série:	Idade:
Responda:		
1 - Para você, o que é jogo?		
2 - Quais jogos você jogou durante sua infância e, onde os jogava?		
3 - Atualmente você joga algum (ou alguns) jogo(s)? Se sim, escreva quais jogos e onde os joga. Se não, explique o porquê.		
4 - Durante todo o seu período escolar (do 1º ao 9º ano), fora das aulas de Educação Física, você jogou algum (ou alguns) jogo(s) na escola? Se sim, quais jogos jogou na escola e em quais espaços. Se não jogou na escola, escreva o motivo.		
5 - Durante seu período escolar, os jogos fizeram parte de suas aulas de Educação Física? Se sim, quais e em que série.		
6 - Na sua opinião, é possível aprender, ou não, algo quando você joga? Se sim, o quê? Se não, porquê?		
7- Assinale em que tipo de escola você estudou: Fundamental 1 (1º ao 5º anos): () Municipal () Estadual () Particular Fundamental 2 (6º ao 9º anos): () Municipal () Estadual () Particular		
8 - Utilize este espaço para acrescentar as informações que julgar pertinentes		

APÊNDICE E - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL

Esta avaliação foi realizada no google forms.

Nome:	Série:	Idade:
Responda:		
1 - Atualmente, para você, o que é jogo?		
2 - O seu conceito de jogo mudou após as aulas de Educação Física de 2018?		
3 - Qual a sua opinião sobre as aulas teóricas com o tema jogo?		
4 - Você realizou as atividades teóricas solicitadas?		
Se sim, qual sua opinião sobre elas? O que aprendeu de novidade. Se não, escreva o motivo da maneira mais sincera e detalhada. Se sua resposta foi PARCIALMENTE, explique detalhadamente os motivos, pelos quais parte dos trabalhos e pesquisas lhe atraíram e parte não, quais suas atitudes e posturas frente as atividades propostas		
5 - Você realizou as atividades práticas propostas para as aulas?		
Se sim, relate quais as atividades lhe chamaram mais a atenção e porquê. Aprendeu algo novo com elas? Se sua resposta foi não, explique detalhadamente seus motivos, atitudes e posturas frente as aulas. Se sua resposta foi PARCIALMENTE, explique detalhadamente os motivos, pelos quais parte da aula lhe atraiu e parte não, quais suas atitudes e posturas frente as atividades propostas		
6 - Sua opinião, sobre ser possível ou não, aprender algo quando se joga, mudou após as aulas e estudos desenvolvidos em 2018?		
Se sim, o quê? Explique detalhadamente. Se não, porquê? O que poderia ter sido diferente, para acrescentar conhecimentos aplicáveis em sua vida? Explique detalhadamente.		
7 - Utilize este espaço para acrescentar as informações que julgar pertinentes		