

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciência e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente – SP

FÁBIO HENRIQUE MISSARI

BRINCADEIRAS E JOGOS DE OUTRO PAÍSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2024

FÁBIO HENRIQUE MISSARI

BRINCADEIRAS E JOGOS DE OUTROS PAÍSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF ProEF da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Paulo Roberto Brancatti

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2024



M878b	Missari, Fábio Henrique Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas de Educação Física / Fábio Henrique Missari. – Presidente Prudente, 2024 185 p. + objeto educacional Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientador: Paulo Roberto Brancatti 1. Educação Física Escolar. 2. Brincadeiras e Jogos de outros países. 3. Brincadeiras e Jogos do Mundo. 4. Cultura. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FÁBIO HENRIQUE MISSARI

BRINCADEIRAS E JOGOS DE OUTROS PAÍSES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti

Data da defesa: 22/03/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente

Membro Titular: Prof. Dr. Luiz Rogerio Romero
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente

Membro Titular: Dra. Cesira Elisa de Favari
Unidade de Gestão de Educação / Prefeitura de Jundiaí

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciência e Tecnologia
Unesp – campus de Presidente Prudente

Dedico este trabalho à minha Família,
por tudo que nos une e nos orgulha!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Emília e meu pai Claudio, por jogarem comigo o jogo da vida, torcendo, incentivando, corrigindo e inspirando a cada jogada.

Ao meu irmão Junior e à minha irmã Tatiane, minha cunhada Fabiana e meu cunhado Douglas, meus sobrinhos Joseph, Murilo e Henrique, por juntos compreendermos que os laços que nos unem, serão eternos.

Ao Elias, pela companhia de toda uma vida e de tantos momentos.

Aos meus amigos e minhas amigas, por caminharmos sempre de mãos dadas.

Aos que partiram, mas que continuam vibrando a cada conquista.

A toda equipe gestora, professores, funcionários e alunos da EMEB dos Sonhos Professor Anézio de Oliveira, por caminharmos juntos na busca por uma educação humanizada e de qualidade.

Aos colegas mestrandos, da UNESP/Presidente Prudente, UNESP/Rio Claro e UFSCAR, pelas trocas de notórios saberes, na busca pelas ideias de uma Educação Física transformadora.

Aos Professores do ProEF, por toda compreensão, conhecimentos e inspirações, expandindo os horizontes e fortalecendo a paixão pela nossa área.

À banca examinadora, Prof. Dr. Luiz Rogério Romero e Profa. Dra. Cesira Elisa de Fávári, pelas ricas e importantes contribuições que possibilitaram que esse trabalho ganhasse cores e formas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti, pelo apoio, paciência e companheirismo ao longo de toda pesquisa.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa, por aceitarem o desafio de contribuírem com suas ricas, plurais e valiosas práticas pedagógicas, dando sentido a esse estudo.

Às coordenadoras da área de Educação Física, pelo incentivo. Gi, pela ajuda nas entrevistas e Maiza pela leitura e correções.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Jogar mobiliza um universo
que nos convida a criar
raízes e asas, e nunca é "só
um jogo".

(Ana Cristina Zimmermann)

MISSARI, Fábio Henrique. **Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas de Educação Física**. Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti. 2024. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2024.

RESUMO

Levando-se em consideração documentos atuais como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Jundiaense, que propõem as Brincadeiras e os Jogos como unidade temática, a partir de um princípio geográfico, o objetivo do presente estudo foi compreender como os Professores de Educação Física da Rede Municipal de Jundiaí - SP, tematizam e desenvolvem as Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas. Para tanto, a pesquisa deu-se seguindo os princípios da abordagem qualitativa, na qual foram entrevistados 10 Professores que atuam nos anos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram submetidos à Análise de Conteúdo e compuseram três categorias de análise, que posteriormente dividiram-se em subcategorias: a) As Brincadeiras e os Jogos na formação dos Professores de Educação Física; b) Brincadeiras e Jogos na BNCC e no Currículo Jundiaense; c) Tematização das Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas de Educação Física. Conclui-se que pouca atenção tem sido dada a essas manifestações corporais, gerando dúvidas no decorrer da prática docente e questionamentos quanto ao princípio adotado em ambos os documentos. Mas apesar das dificuldades, os professores organizam seus conhecimentos relacionados a temática em questão, procurando tornar o estudante protagonista no processo educacional, valorizando seus saberes e curiosidade. Faz-se necessários novos estudos e pesquisas, na tentativa de investigar esse amplo e ainda desconhecido universo das Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Brincadeiras e Jogos de outros países. Educação Física Escolar. Cultura. Brincadeiras e Jogos do Mundo.

MISSARI, Fábio Henrique. **Play and Games from other countries in Physical Education classes.** Supervisor: Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti. 2024. 143f. Dissertation (Professional Master's in Physical Education in National Network – ProEF) – Faculty of Science and Technology, São Paulo State University – UNESP, Presidente Prudente, 2024.

ABSTRACT

Considering current documents such as the National Common Curricular Base and the Jundiaí Curriculum, which propose Play and Games as a thematic unit based on a geographical principle, the aim of this study was to understand how Physical Education Teachers in the Municipal Network of Jundiaí - SP, approach and develop Play and Games from other countries in their classes. To achieve this, the research followed the principles of a qualitative approach, involving interviews with 10 teachers working in the 4th and 5th grades of Elementary School through semi-structured interviews. The results were subjected to Content Analysis and formed three categories of analysis, subsequently divided into subcategories: a) Play and Games in the training of Physical Education Teachers; b) Play and Games in the National Common Curricular Base (BNCC) and the Jundiaí Curriculum; c) Theming Play and Games from other countries in Physical Education classes. It is concluded that little attention has been given to these bodily expressions, leading to uncertainties in teaching practice and questions regarding the principles adopted in both documents. Despite the challenges, teachers organize their knowledge related to the subject matter, aiming to make the student a protagonist in the educational process, valuing their knowledge and curiosity. Further studies and research are necessary to explore this vast and still unknown universe of Play and Games from other countries in Physical Education classes.

Keywords: Play and Games from other countries. School Physical Education. Culture. World Play and Games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração de crianças brincando de Kakopi.	48
Figura 2- Tlachtli: jogo autóctone com origem no México.....	49
Figura 3 - Movimentos das mãos no jogo Jan Ken Pô.	52
Figura 4 - Elementos a serem considerados na análise da transmissão da Cultura da brincadeira.	54
Figura 5 - Proposta didática ampliada de trabalho com os jogos.	63
Figura 6 - Jogos Infantis de Pieter Bruegel.	109
Figura 7 - Site Mapa do Brincar.....	114
Figura 8 - Possibilidades de gestos do Mushi-ken.	119
Figura 9 - Diagrama do Labirinto.....	120
Figura 10 - Jogo Salto de La Paloma.	122
Figura 11 - Jogo Patintero.....	123

LISTA DE QUADROS

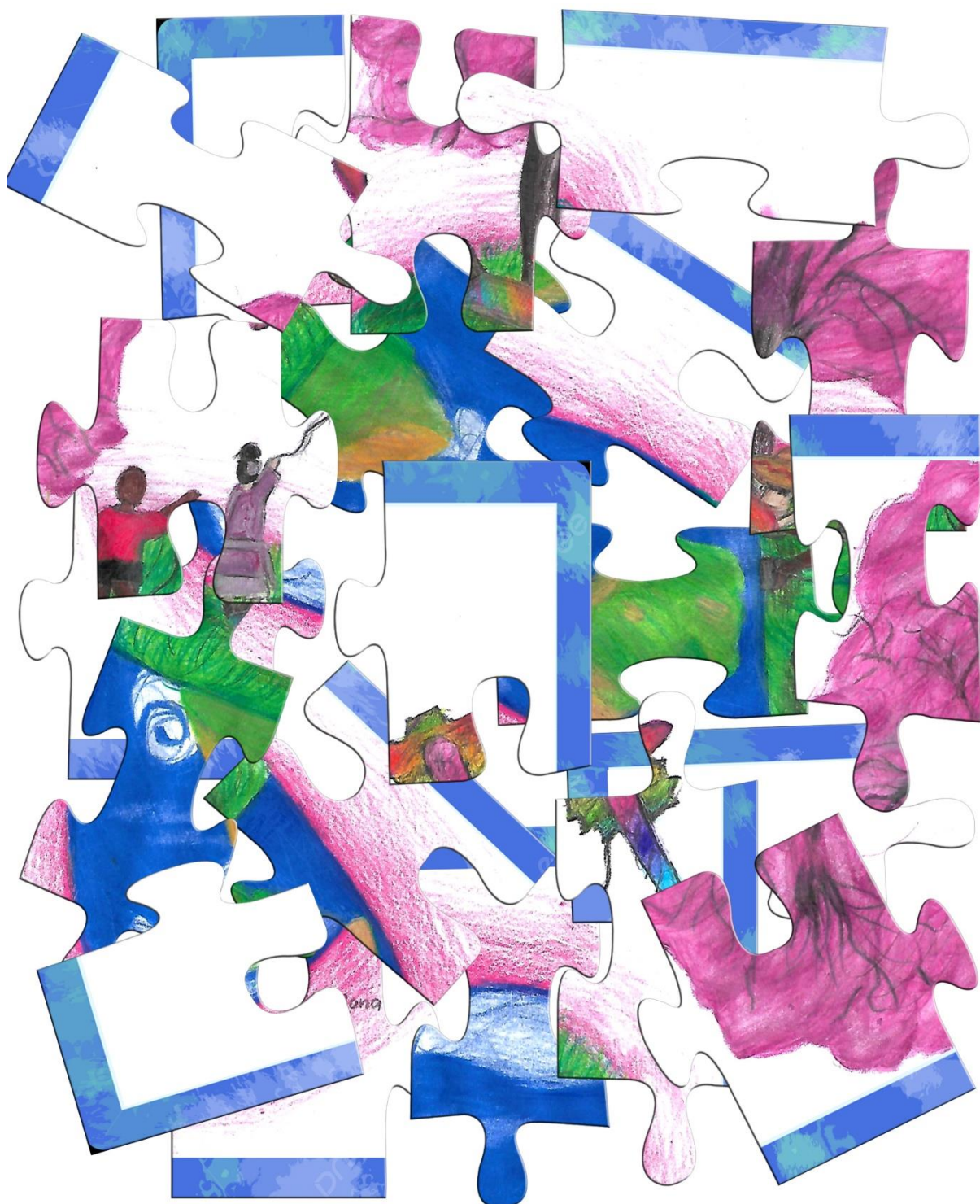
Quadro 1 - Unidades temáticas e objetos de conhecimento para Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC.	56
Quadro 2 - Progressão dos objetos de conhecimento Brincadeiras e Jogos ao longo do Ensino Fundamental I de acordo com o Currículo Jundiaiense.	57
Quadro 3 - Brincadeiras e jogos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC.	58
Quadro 4 - Brincadeiras e jogos no 4º ano do ensino fundamental de acordo com o Currículo Jundiaiense.	59
Quadro 5 - Brincadeiras e jogos no 5º ano do ensino fundamental de acordo com o Currículo Jundiaiense.	60
Quadro 6 - Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Jundiaí.	68
Quadro 7 - Composição da carga horaria semanal docente.	69
Quadro 8 - Identificação dos Participantes.	75
Quadro 9 - Descrição das categorias e subcategorias que compõem a Análise.	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
UNESP	Universidade Estadual Paulista
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
HTPA	Horas de Trabalho Pedagógico com Aluno
HTPL	Horas de Trabalho Pedagógico Livre
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 OS JOGOS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	20
2.1 As relação entre Educação Física e Jogos através dos tempos	21
2.1.1 Formação Docente em Educação Física.....	28
2.2 O jogo e suas diferentes concepções	31
2.3 O Jogo como conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar	36
2.4 Brincadeiras e Jogos de outros países.....	45
2.5 Brincadeiras e jogos de outros países nas aulas de Educação Física	55
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	67
3.1 Universo da pesquisa.....	67
3.2 Materiais e Métodos	70
3.2.1 Coleta das informações.....	71
3.3 Contextualização da Pesquisa	74
3.3.1 Fase Exploratória	74
3.3.2 Participantes	74
3.3.3 Trabalho de Campo	76
3.3.4 Tratamento do Material	77
3.3.4.1 Pré-análise.....	77
3.3.4.2 Exploração do material.....	78
3.3.4.3 Tratamento dos resultados.....	79
3.3.4.4 Resultados e Discussões	80
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
APÊNDICE B - Perguntas orientadoras para entrevista semiestruturada	141
APÊNDICE C – Produto Educacional: Guia de orientações.....	143



"Não se pode escrever uma história dos povos sem uma história do jogo."

(Tizuko Morchida Kishimoto)

1 INTRODUÇÃO

“Uno a uno”, todos vão chegando e animados se preparam. O “Caminho colorido”, repleto de “Pedrinhas”, une momentaneamente a todos, inclusive “Terra e Mar”. A prontidão para encontros e desafios se faz latente, celebrados pelos corpos que exigem presença, imersão e abertura ao diálogo. Ainda que o tempo de Kronos se faça existente, o de Kairós, divino e marcante, poderá se tornar arrebatador. A movimentação aumenta, o jogo vai começar.

Nossa jogada inicial se dá aos 28 dias do mês de abril de 1984, no município de Jundiaí, onde nasci e cresci, cercado de familiares e amigos, entre gramados e o cheiro de terra, tendo uma infância bastante brincante e feliz.

Protegida pelo gigante indígena, conhecido pelas bandas do Japi como Curuquiã, Jundiaí foi a cidade onde vivi as diferentes etapas da minha vida e onde em 2005 me tornei professor de Educação Física: Professor Fábio!

Lecionando desde 2006 nos diversos ciclos escolares, a educação se tornou uma companheira, a escola um espaço de encantos e desafios e o chão da quadra o lugar onde tudo se materializava. Realização pessoal, desafios profissionais e muitas inquietudes causadas pelas diversas nuances da Educação Física, me levaram em 2022 ao ProEF, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

Ao longo do mestrado, entre Presidente Prudente, Rio Claro e São Carlos, foram intensos os momentos de trocas de saberes entre professores e mestrandos e a cada disciplina, muitas inquietações, novas descobertas, valiosos aprendizados e inúmeras possibilidades.

Nas diversas Problemáticas da Educação física, um encontro real com o chão das quadras da educação básica brasileira, universo a ser explorado pelas pesquisas na busca por uma Educação Física de qualidade. Pesquisa, Escola, Planejamento, Metodologias, Inclusão, foram conceitos e elementos essenciais, que permeiam as práticas corporais e estiveram presentes no decorrer de todo o curso, fazendo do ProEF uma etapa de muito crescimento e desenvolvimento profissional. O ProEF é necessário à Educação Básica!

Diante de tantas inspirações e inquietações, nosso trabalho se debruçará sobre o estudo das Brincadeiras e Jogos, fenômenos socioculturais que, por muito tempo foram menosprezados, restritos, porém sempre fascinantes e presentes no cotidiano das pessoas do mundo todo, constituindo-se como um importante patrimônio cultural, que precisa ser valorizado, vivenciado e discutido, a fim de subsidiar a construção de uma consciência social crítica (Brasil, 1997).

Os termos Brincadeiras e Jogos, de acordo com Santos (2012), podem se revestir de um sentido diferente conforme o uso que dele é feito, pois a linguagem é dependente do contexto de utilização. Palma *et. al* (2015), esclarece que há autores (Dantas, 2002; Silva, 2003; Friedmann, 1996), que entendem a brincadeira como uma forma mais livre que o jogo, um comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada e preferencialmente infantil, ou ainda, desregrada, ao passo que associam o jogo às atividades lúdicas com regras.

Porém, na BNCC (2018) e no Currículo Jundiaiense (2022), documentos que norteiam nossa pesquisa, Brincadeiras e Jogos compõem a mesma unidade temática e assim como Franchi (2017) e Darido (2011), acreditamos que independente do verbo utilizado, brincar e jogar são ações que além de terem o mesmo significado em vários idiomas, se constituem a partir de um universo cultural, ou seja, se completam mediante as interações coletivas em sociedade, portanto, são utilizados como sinônimos ao longo desse trabalho.

Os jogos sempre estiveram presentes na vida dos seres humanos desde sua origem, acompanhando toda história da humanidade e passaram a ganharem notoriedade no ambiente escolar durante o século XVIII, com o aparecimento de diversos jogos pedagógicos, tornando-se um elemento explícito presente no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo de seu decurso histórico, a Educação Física escolar encontrou no jogo um grande potencial formativo, utilizando-o principalmente como ferramenta pedagógica, explorando seu valor utilitário para que outras aprendizagens fossem atingidas, não aquelas atribuídas ao próprio jogo, ocorrendo em muitos momentos a descaracterização dos mesmos, ou sua simples vivência, com um caráter recreacionista.

O surgimento do Movimento Renovador na década de 1980, com suas críticas acerca da identidade da Educação Física, calcada numa perspectiva unicamente

biológica e com ênfase no processo de esportivização nas escolas, foi determinante ao propor que as práticas corporais pudessem ser entendidas como construções culturais, introduzindo na área o conceito de Cultura Corporal.

Nessa perspectiva, os jogos e as brincadeiras passaram a ser propostos como um dos conteúdos da Educação Física, pois estiveram presentes de diferentes maneiras ao longo do seu processo histórico e portanto, precisam ser entendidos como construções humanas que devem ser tematizados nas aulas (Betti e cols., 2010), devendo abranger não apenas o saber fazer mas também o saber sobre este fazer.

Embora alguns avanços tenham ocorrido na área da Educação Física, com o intuito de encontrar elementos para construir uma prática pedagógica que garanta a aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal, ainda é bastante comum encontrarmos os jogos e as brincadeiras presentes nas aulas de Educação Física apenas como recurso pedagógico, no qual os mesmos assumem funções que não lhes são próprias.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), documento de caráter normativo em vigência em todo território brasileiro, busca assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, concebendo a Educação Física como componente curricular, inserido na área de linguagens, responsável por tematizar as práticas corporais, compreendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa perspectiva, as brincadeiras e os jogos são entendidos como conteúdo específico, que têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados, afastando assim a ideia do jogo como ferramenta auxiliar de ensino.

No documento, a unidade temática Brincadeiras e Jogos é apresentada a partir de critérios geográficos, no qual essas manifestações devem ser estudadas partindo da cultura local e regional, seguida da cultura brasileira e culminando na cultura mundial.

Nesse trabalho, Brincadeiras e Jogos do mundo, serão tratados como Brincadeiras e Jogos de outros países, em consonância ao Currículo Jundiaiense (2022), documento norteador da pesquisa e, por acreditarmos que ao assumir um caráter geográfico para classificar essas manifestações, o uso do termo mundo torna-

se bastante amplo e até certo ponto genérico, não estando alheios as Brincadeiras e Jogos do contexto cultural comunitário, regional e brasileiro do restante do mundo.

Temos observado um crescente e importante movimento de valorização dos estudos das Brincadeiras e Jogos da cultura local, regional e brasileira no ambiente escolar, sendo inegável a importância e o reconhecimento dessas manifestações na escola. Porém, esse movimento é ainda discreto e desafiador quando são propostos as Brincadeiras e Jogos de outros países, pois muitas vezes, adentrar em diferentes culturas, pode nos colocar frente a diversidade e nos causar estranhamento.

Diante disso e, apoiados na ideia de Franchi (2017) de que um problema de pesquisa deve ser inicialmente um problema da vida prática, temos como objetivo principal:

- Compreender como os professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Jundiaí - SP, tematizam e desenvolvem as Brincadeiras e Jogos de outros países.

Além disso, serão objetivos secundários, mas não menos importantes:

- Investigar quais assuntos relacionados as Brincadeiras e Jogos de outros países, os professores consideram essenciais para serem abordados nas aulas Educação Física;
- Identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física relacionadas a essa temática;
- Pesquisar quais relações os professores estabelecem com os jogos e brincadeiras como conteúdo pedagógico;
- Identificar o conhecimento sobre jogos e brincadeiras de outros países por parte dos professores a partir dos documentos norteadores da pesquisa;
- Descrever algumas brincadeiras e jogos de outros países desenvolvidos nas aulas de Educação Física;
- Elaborar um produto educacional, que possa favorecer e auxiliar na prática pedagógica.

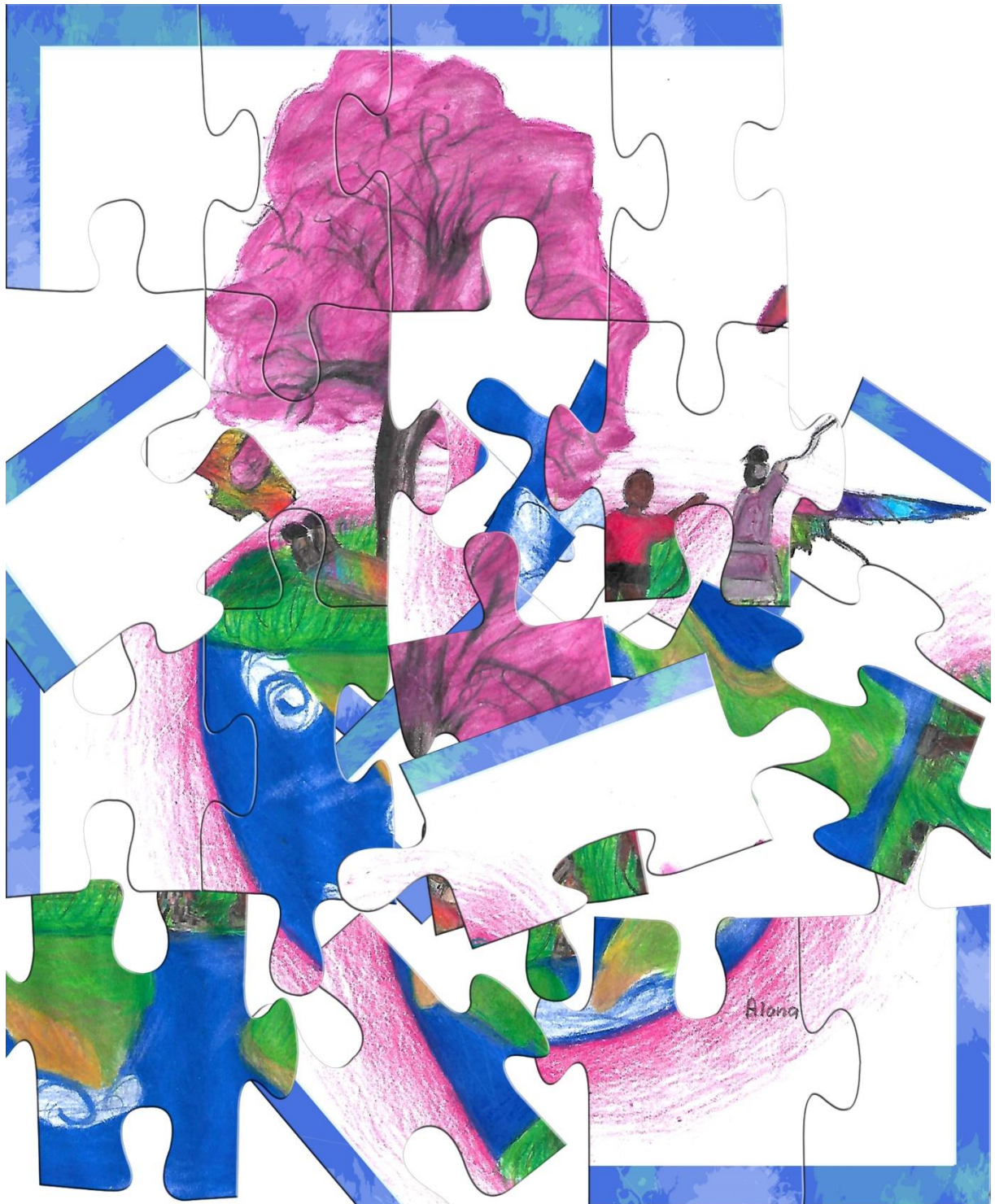
Em função dos pressupostos apresentados, no primeiro momento traremos o jogo como grande protagonista, descortinando as relações estabelecidas pelo mesmo com a Educação Física ao longo do seu decurso histórico. Os jogos também serão apresentados a partir de diferentes concepções assumidas ao longo da história, estando presentes na vida dos seres humanos desde sua origem. Em seguida, na

tentativa de que a Educação Física seja um componente curricular alinhado aos ideais de uma escola criativa, diversa, plural, crítica e emancipadora, os jogos, com ênfase nos jogos de outros países, serão propostos como conteúdo curricular, manifestações socioculturais carregadas de saberes, sentidos, significados e conhecimentos, que precisam estar presentes nas aulas e serem estudados para além da mera vivência.

No segundo momento abordaremos a trajetória metodológica da pesquisa, a fim de possibilitar a compreensão adequada de como a mesma foi realizada. Nele serão caracterizados o universo da pesquisa e seus participantes, elencando os materiais e métodos utilizados e explicitando como os dados foram levantados, coletados, tratados, explorados e analisados. Traremos o tratamento dos resultados, tendo por base a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Será um momento importante, no qual procuraremos realizar as inferências e as interpretações, visando tornar os dados válidos e significativos.

Em nosso último momento, traremos as considerações finais, procurando articular os resultados obtidos na pesquisa com os objetivos inicialmente propostos, bem como apontamentos e contribuições.

Com esse prazeroso jogo das palavras, nossa expectativa é que todos aqueles que jogam o jogo da educação, principalmente professores de Educação Física, possam encontrar nesse trabalho e no guia de orientações, produto educacional que será desenvolvido como requisito obrigatório ao Mestrado Profissional, contribuições para inserir em suas práticas pedagógicas as brincadeiras e jogos de outros países, tematizando, desenvolvendo, reconhecendo e valorizando-os como conteúdo curricular que precisa estar presente nas aulas de Educação Física, carregados de imensa riqueza cultural.



"O jogo é uma coisa nova feita de coisas velhas."

(João Batista Freire)

2 OS JOGOS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo faremos uma breve descrição da História da Educação Física no Brasil, elencando alguns estudos de autores da área, e também da História para entendermos os percursos que a mesma percorreu e percorre na tentativa de se firmar como área do conhecimento escolar, principalmente no que envolve as concepções de jogo, que é nosso objetivo da pesquisa. Além disso, apresentaremos o jogo como conteúdo curricular e a importância das brincadeiras e jogos de outros países serem tematizados nas aulas de Educação Física.

2.1 As relação entre Educação Física e Jogos através dos tempos

A Educação Física passou, historicamente, por importantes e significativos processos de transformações na busca de uma identidade, passando de Atividade Escolar até a sua legalização como Componente Curricular, assumindo assim uma nova configuração.

No Brasil, a inclusão e obrigatoriedade da Educação Física na Escola ocorreu oficialmente ainda no século XIX, em 1851, com a Reforma Couto Ferraz¹, quando foi apresentada à Assembleia as bases para a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte. De acordo com os PCNs (1997), muitos pais demonstraram insatisfação em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual, principalmente as meninas.

Segundo Betti (2020), em reforma realizada por Rui Barbosa, em 1882, o mesmo recomendou que a ginástica fosse obrigatória a ambos os sexos na Escola Normal, assim como na formação de professores e nas Escolas primárias, devendo ser inserida nos programas escolares como matéria de estudo. Contudo, Darido e Rangel (2017) explicam que a implementação na prática ficou restrita, até os primeiros anos da década de 30, às Escolas do Rio de Janeiro, como município da Corte imperial e capital da República, e às Escolas Militares.

¹ Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

Apenas a partir da década de 20 que diversos Estados começaram a promover reformas nos seus sistemas de ensino e incluíram a Educação Física, geralmente denominada de ginástica. Para Darido e Rangel (2017) desde seu início, a Educação Física na Escola já sofria preconceitos, estando presente na lei, mas ausente na Escola, pelo não cumprimento dessas mesmas leis.

Nesse momento, a Educação Física Escolar era calcada numa perspectiva biológica, centrada nos hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e da moral, a partir do exercício físico. Segundo Darido e Rangel (2017) nesse período surgem os métodos ginásticos suecos, francês e alemão, com a finalidade de sistematizar e valorizar a ginástica nas Escolas brasileiras e, os meios para alcançar padrões de conduta são encontrados na adoção de um correto programa de Educação Física.

Embora a ênfase estivesse nos métodos ginásticos, Ghiraldelli Junior (1992) aponta que os jogos estiveram presentes nessa perspectiva:

[...] 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, 1991, p.17)

Num contexto histórico e político marcado pela ascensão dos movimentos nazista e fascistas, que associavam ainda a Educação Física à eugenia da raça, a mesma ganhou contornos militaristas. Segundo os PCNs (1997, p.20), “o exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar.”

Nesse modelo, a Educação Física Escolar passou a selecionar indivíduos fisicamente fortes e capazes e excluir os “incapacitados”, buscando formar essas pessoas para atuar na guerra, obedecendo cegamente e servindo de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura.

Ghiraldelli Junior (1991) nos explica que nesse momento, as atividades presentes na Educação Física, dentre elas os jogos de caráter recreativos, só tinham utilidade se cumprissem o papel de eliminar os sujeitos fisicamente incapazes, aumentando a força e o poder da população, sendo elementos essenciais a coragem, a vitalidade, o heroísmo e a disciplina.

Nos modelos higienista e militaristas, a Educação Física era entendida como atividade exclusivamente prática, não necessitando de qualquer fundamentação de cunho teórico ou pedagógico, sendo os profissionais atuantes nas Escolas, instrutores militares e ex-praticantes, não sendo a Educação Física entendida como uma atividade propriamente educativa.

A partir de 1920, a Educação Brasileira passou por um importante processo de renovação, surgindo o movimento que deu origem a chamada “Escola Nova”, no qual era proposto que fossem revistas as formas tradicionais de ensino, a partir de bases biológicas, psicológicas e sociológicas. Para Betti (2020) a Escola Nova estava alicerçada no respeito à personalidade da criança, visando seu pleno desenvolvimento e para isso, a Escola deveria ser necessariamente,

uma escola ativa; do trabalho; democrática e utilitária; escola do movimento, da saúde, da moralidade; da consciência econômica e política; que buscasse auxílio na ciência; com participação ativa da criança; tendo a atividade como fonte principal de aquisições e meio de expressão, por meio do desenho, trabalhos manuais, modelagem, etc.; escola popular, aberta a todas as classes sociais e preocupada com a proteção higiênica e a formação física dos escolares (Betti, 2020, p.98).

Nessa nova concepção de Educação, ocorre o abandono da autoridade absoluta, surgindo novos valores pedagógicos baseados no respeito à criança, interesse dos alunos e valorização da autonomia, cabendo à Escola, a função de ajudar a criança a resolver problemas reais e no presente.

Nesse contexto, os métodos utilizados na Educação Física passaram a sofrer fortes críticas, sendo condenados os exercícios formais e artificiais. De acordo com Betti (2020), existe a tendência natural da criança em procurar os jogos, inclusive os jogos esportivos, que passaram a integrar o universo escolar de maneira mais sólida e efetiva. Embora os jogos e brincadeiras passassem a ganhar destaque na Educação e na Educação Física, para Pinto (1996) os mesmos eram considerados um meio eficiente de induzir disciplina, não caracterizada pelo silêncio de imobilidade, mas pelo respeito às regras e ao adversário, domínio de si e sacrifício em benefício do grupo ou eram utilizados como passatempo e distração, ou seja, como algo que não ensinava elementos específicos do processo de escolarização (Galhardo, 2020).

Com o fim do Estado Novo, a Educação Física passou a sofrer forte influência de métodos esportivos. De acordo com os PCNs (1997), o processo de esportivização

da Educação Física teve início com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que propunha uma tentativa de contrapor os antigos métodos tradicionais de ginástica, procurando incorporar o esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico, visando proporcionar uma atividade prazerosa e que compreendesse o indivíduo como um todo.

Diante dessa finalidade, o jogo passou a ser defendido como um meio bastante privilegiado, sendo mais agradável aos jovens, despertando alegria e prazer, e porque,

jogando, o aluno manifesta plenamente sua personalidade, descobre suas aptidões e gostos, adquire conhecimento de si próprio, exerce sua iniciativa e responsabilidade, trabalha cooperativa e coletivamente e assim prepara-se para a vida, que também é jogo e competição" (Betti, 2020, p.119).

Nessa proposta, o jogo é entendido como o jogo esportivo e aparece em duas estratégias propostas pelo método, sendo a "forma de jogo" uma atividade exercida de maneira mais livre, na qual se fixam uma ou mais regras dominantes de uma atividade esportiva, tendo o aluno total liberdade de ação, praticando sem limitações. Já o "jogo dirigido" é entendido como a prática da atividade esportiva com todas as suas regras e com as ações do jogador limitadas por técnicas e táticas impostas (Betti, 2020).

O Método Desportivo Generalizado passou a figurar nos programas de quase todas as Escolas do país, porém, para Galhardo (2020), se inicialmente o jogo, ainda que com objetivos esportivos, foi visto como um meio mais prazeroso para prática da Educação Física Escolar, possibilitando uma maior participação, o método passou a sofrer adaptações e interpretações equivocadas, transformando-se numa proposta que buscava o desempenho máximo dos estudantes e a seleção de talentos para as competições esportivas.

Com o golpe militar de 1964, o governo encontrou nas Escola públicas uma fonte de propaganda do regime militar, passando a Educação a ser vista como um dos componentes do desenvolvimento econômico do país. De acordo com os PCNs (1997), o ensino seria uma ferramenta para a formação de mão de obra qualificada, promovendo mais desenvolvimento e eficiência produtiva para o mundo do trabalho, sendo que a disciplinarização, a normatização, o alto rendimento e a eficácia eram as lógicas da tecnização patrocinada pelo governo (Oliveira, 2004), ganhando destaque os cursos técnicos profissionalizantes.

Segundo Darido e Rangel (2017), durante a ditadura militar, o Brasil observou a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, ocorrendo forte investimento no esporte, na tentativa de fazer a Educação Física servir como um apoio ideológico, na medida em que ela participaria da promoção do país através do êxito em competições esportivas de alto nível.

Na tentativa de eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento, a Educação Física ganhou atribuições importantes para a manutenção da ordem e do progresso, ganhando investimentos do governo militar em função de ideologias pautadas no nacionalismo, na integração e segurança nacional, tanto na criação de um exército formado por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização de forças políticas de oposição ao governo (PCNs,1997), sendo as atividades esportivas consideradas como fatores determinantes para esses ideais.

Com o esporte ganhando cada vez mais espaço no cenário escolar, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado, sendo considerada uma atividade prática (PCNs, 1997), passando a ser entendida como uma “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças física, morais, cívicas e sociais do educando” (Betti, 2020, p.126).

A aptidão física foi estabelecida como principal referência dos programas de Educação Física, passando a orientar o planejamento, controle e avaliação. Para Betti (2020) essa ênfase na aptidão física restringia demasiadamente as possibilidades pedagógicas para que fossem atingidos objetivos tão amplos, como os que eram propostos. Ainda de acordo com o autor, a Educação Física proposta teria início com a Educação do Movimento, através de exercícios e jogos que desenvolvessem o ritmo, a organização tempo-espacial, o esquema corporal, e a coordenação, seguida pela iniciação esportiva a partir dos dez anos.

De acordo com Oliveira (2004) as aulas de Educação Física foram reduzidas às práticas esportivas, passando a ser fundamentadas primeiramente na técnica esportiva, no gesto técnico e na repetição, reduzindo as possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas, fazendo com que ganhasse destaque o rendimento, a seleção dos mais habilidosos e o fim justificando os meios (Darido e Rangel, 2017).

Seguindo os ideais proposto pelo governo militar, o professor de Educação Física passou a desempenhar um papel bastante centralizador, empregando procedimentos extremamente diretivos, sem nenhuma reflexão ou criticidade,

Via de regra é o “animador da escola” [...] dispensa todos que por qualquer motivo não puderem frequentar as aulas. Participa pouco da vida escolar, de reuniões pedagógicas [...]. Tem, geralmente, sua “turminha” particular de alunos [...]. Conhece muito pouco a legislação específica. Raramente participa da elaboração de suas turmas. Executa sem questionar, no mais das vezes (Betti, 2020, p.139).

Os professores eram formados numa perspectiva de técnicos esportivos ou treinadores e embora acreditassem desenvolver um trabalho com cunho pedagógico, na realidade o mesmo consistia na busca exclusiva de um único objetivo: vencer! Assim, a Educação Física estabeleceu uma nova relação de professor-treinador e aluno-atleta (Soares *et al.*, 1992).

Nesse contexto, ganhou destaque o “modelo piramidal”, no qual a Educação Física Escolar, a melhoria da aptidão física da população e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade, comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país (PCNs, 1997, p.21).

Porém, com o início do processo de redemocratização do país, notou-se que os objetivos não haviam sido alcançados, ou seja, o Brasil não tornou-se uma potência olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas, eclodindo duras críticas ao modelo esportivista e ao próprio discurso da Educação Física.

Essa crise de identidade que atingiu a Educação Física Escolar, desencadeou mudanças significativas na área, que passou a priorizar a pré-escola e o segmento de primeira a quarta série, com enfoque no desenvolvimento psicomotor da criança (PCNs, 1997).

Na perspectiva da psicomotricidade, para Darido e Rangel (2017) a Educação Física tinha como preocupação o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno, atribuindo ao professor a possibilidade de responsabilidades escolares e pedagógicas.

Neira (2008) explica que as brincadeiras e os jogos, entendidos como “situações lúdicas”, foram utilizados nas aulas de Educação Física como estratégia didático-pedagógica, a fim de que fossem desenvolvidos inúmeros comportamentos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Porém, como alerta Saviani (2003), deixou-se de lado a transmissão de conhecimentos, que é uma das tarefas primordiais do processo educativo escolar, tendo o jogo um caráter utilitário.

Em oposição à vertente mais biológica e esportivista da Educação Física, a partir da década de 1980, presenciou-se o debate e a divulgação de novas ideias, com maior embasamento científico e reflexão teórica (Betti, 2020), discutidas sob a influência das teorias críticas da Educação, numa tentativa de compreender as relações entre Educação Física e Sociedade e justificar a função social da Educação Física, tendo em vista seu papel nas transformações sociais (PCNs, 1997). Para Betti (2020) foi com a consolidação do discurso pedagógico de transformação social da Educação Física, que esta passou a ter como objetivos educacionais o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da conscientização.

Essas transformações buscavam aproximar a Educação Física dos propósitos da Escola, ou seja, encontrar elementos para constituir uma prática pedagógica não mais reduzida ao caráter meramente descompromissado e alienado, com ênfase no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento, que para Betti (2001, p.56) pode ser entendida como:

[...] a parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, no plano material e no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, práticas alternativas.

Nesse sentido, a Educação Física Escolar passou a ter o papel de Componente Curricular obrigatório da Educação Básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996), sendo responsável por “[...] introduzir os alunos no universo da Cultura Corporal de Movimento” (Betti, 2009, p.3), assumindo a responsabilidade de não se limitar à reprodução dos sentidos e significados presentes nas diferentes manifestações corporais, mas procurando tematizar, desnaturalizar e evidenciar a

pluralidade de sentidos e significados que os diferentes grupos sociais podem dar a eles (Gonzáles, 2020).

Os conteúdos da Educação Física Escolar passaram ser as diferentes manifestações que compõe a Cultura Corporal de Movimento (jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas, esportes, práticas corporais na natureza, atividades circense), os quais devem abranger o saber fazer e o saber sobre este fazer, ao passo que envolvem uma produção historicamente localizada e que mobilizam a compreensão das formas de movimento como construções socioculturais (Galhardo, 2020).

Dentre essas manifestações da Cultura Corporal de Movimento, os jogos para Betti e cols. (2010) pertencem ao rol dos conteúdos clássicos da Educação Física,

[...] 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).

Desta forma, os jogos assumem um caráter de conteúdo da Educação Física Escolar e não mais uma visão funcionalista, devendo ser organizados e sistematizados, para que os estudantes possam estudar, vivenciar e compreendê-los como parte da Cultura e da História da humanidade.

2.1.1 Formação Docente em Educação Física

O processo de formação docente em Educação Física no Brasil é um tema de grande relevância e complexidade, envolvendo aspectos históricos, sociais, políticos e pedagógicos. Ao longo das últimas décadas, esse processo passou por transformações significativas, refletindo mudanças na concepção de Educação e na própria prática pedagógica.

A formação de Professores de Educação Física no Brasil acompanhou todo o processo histórico da área, passando por diferentes momentos, desde a ênfase na preparação de professores de ginástica até a valorização da formação humanista e crítica, voltada para a compreensão da corporeidade e das práticas corporais em diferentes contextos socioculturais (Darido, 2017).

Embora alguns currículos ainda estejam norteados na ênfase do desenvolvimento dos aspectos físicos, principalmente com caráter esportivista, Soares *et. al* (1992), defende que na formação docente em Educação Física sejam incorporados conhecimentos relativos às áreas das ciências humanas, das ciências biológicas, das ciências sociais, além das próprias práticas corporais.

O processo de formação de professores de Educação Física está envolto de complexidades que vão além da aquisição de conhecimentos técnicos. Para Tardif (2002), esse é um processo contínuo e dinâmico, permeado por saberes diversos, como os saberes da experiência, os saberes disciplinares e os saberes da prática educativa. Dessa forma, a formação deve integrar teoria e prática, possibilitando ao futuro professor uma compreensão ampla e aprofundada do seu papel na educação.

Tardif (2002), destaca a importância dos "saberes docentes", que são conhecimentos construídos na interação entre teoria e prática, considerando a realidade específica do contexto escolar, constituídos por componentes inter-relacionados:

Saberes da Formação Profissional: refere-se ao conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Saberes Disciplinares: são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Saberes Curriculares: conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Saberes Experienciais: saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

[...] esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir (Tardif, 2002, p.205).

Neste sentido, a formação de professores não deve ser vista de forma isolada, mas como um processo dinâmico que envolve a interação contínua entre a teoria e a prática, os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, pois a valorização desses saberes docentes é essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais efetiva e contextualizada.

Contudo, no Brasil, a formação de professores de Educação Física enfrenta desafios complexos e estruturais. Darido (2017) e Betti (2020), destacam a necessidade de superar a fragmentação dos conhecimentos, muitas vezes presente nos cursos de formação, que tendem a separar a teoria da prática, podendo comprometer a capacidade do docente em lidar com as complexidades do contexto escolar. Além disso, nos deparamos com a constante atualização frente às demandas contemporâneas e que para Libâneo (1994), demandam uma formação que esteja alinhada com as mudanças sociais e culturais, preparando o professor para lidar com a diversidade e promover uma educação inclusiva.

Duarte (2010), defende que o percurso formativo seja um processo contínuo e reflexivo, no qual os professores devem estar em constante busca por atualização e aprimoramento de suas práticas pedagógicas, pois assim estarão mais aptos a enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente educacional.

Sendo assim, a formação docente em Educação Física no Brasil é um processo complexo, que demanda atenção constante às transformações sociais e educacionais. Ao superar os desafios existentes e abraçar perspectivas inovadoras, é possível construir uma formação que prepare professores comprometidos, críticos e capazes de contribuir para uma educação física inclusiva e de qualidade.

2.2 O jogo e suas diferentes concepções

Na maioria das vezes, estando associado ao mundo da fantasia, podendo representar uma realidade mais ou menos “mágica”, o jogo sempre esteve presente na vida dos seres humanos desde sua origem, fazendo parte da História da humanidade.

A partir dos valores difundidos no cotidiano, diversas áreas do conhecimento passaram a refletir e buscar compreender a magia e os mistérios desse fenômeno. Nas indagações de Freire (2017):

[...] qual o segredo do jogo? O que tem o jogo, na sua mais profunda intimidade, que deixa os pesquisadores a meio do caminho, como se caminhassem ao longo de uma profundíssima caverna, cuja luz fosse desaparecendo quanto mais fundo a penetrassem?” (Freire, 2017, p.5).

Definir a palavra jogo não é tarefa tão simples, a começar pela origem do próprio vocabulário.

Na língua portuguesa, a palavra jogo, entre seus significados, possui um caráter lúdico e está vinculada ao mundo infantil. Em outras línguas, como no alemão, no inglês e no francês, por exemplo, é utilizada apenas uma única palavra para expressar uma série de ações. Em alemão *spilen*, em inglês *play* e no francês *jouer* são termos que se fundem para representar ações distintas, relacionados ao jogar e ao brincar e, também, ao imitar e representar (Santos, 2004, p.3)

A língua portuguesa, segundo Santos (2012), utiliza várias palavras para expressar ações distintas como: brincar, fantasiar, imaginar, representar e outras, podendo o mesmo termo se revestir de um sentido diferente conforme o uso que dele é feito, pois a linguagem é dependente do contexto de utilização.

Para Kishimoto (2017), a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo, a diversidade de situações que recebem a mesma denominação jogo e quando um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo, podem contribuir na dificuldade de conceituá-lo.

[...] uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ele atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam (Kishimoto, 2006, p.15)

Essa dificuldade, para Santos (2012), está associada também à inter-relação entre a fundamentação científica, a linguagem cultural e a própria utilização prática do jogo. A autora ainda salienta que “existe uma rede de significações explícitas e implícitas, todas resultantes da utilização no contexto social em que o jogo está inserido” (Santos, 2012, p.40), não sendo o uso do termo um ato neutro, individual e solitário, mas decorrente do uso por um grupo social que dê sentido a essa palavra, trazendo em si um certo corte do real, uma certa representação do mundo.

Dessa forma, Kishimoto (2017), reforça que o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui, enquanto fato social. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas e que cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem, que para Brougère (1998) funciona em um contexto social, devendo a utilização do termo jogo ser considerado como um fato social, remetendo à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado.

Para Huizinga (2000), o termo jogo tem sua origem e desenvolvimento relacionado à palavra humanidade, no sentido de raça humana, de produtora de Cultura. Na sociedade antiga, o trabalho não tinha o valor que lhe atribuímos há pouco mais de século e nem ocupava tanto tempo do dia, sendo um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e de união.

Com a crescente tendência de racionalização, a ascensão da burguesia e a modificação nos costumes, as características dos jogos foram mudando radicalmente e o que antes era motivo de profundas relações familiares, com valores e sentidos culturais muito significativos, tornou-se objeto destinado a um público alvo, passando os jogos a serem reprimidos, regrados e restringidos a determinadas ocasiões, ganhando uma nova organização (Neira, 2008).

Huizinga (2000), concebe o jogo como elemento da Cultura, produzido pelo meio social, tendo como características: o prazer, o caráter “não sério”, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço. O jogo para o autor pode ser entendido como

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si

mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2000, p.33)

A partir de uma ocupação voluntária, o jogo torna-se uma atividade de livre adesão, podendo o jogador suspendê-lo a qualquer momento, ou seja, o jogo não comporta coações externas.

Para Kishimoto (2017), o caráter “não sério” presente no jogo, não implica que o mesmo deixe de ser sério, estando mais relacionado ao riso, ao cômico, acompanhando o ato lúdico e se contrapondo ao trabalho. Huizinga (2000, p.24), corrobora ao afirmar que “o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério”.

O jogo acontece dentro de limites de tempo e espaço, com uma sequência própria e a existência de regras “possibilitam o aparecimento de ordem em meio a desordem harmônica” (Scaglia, 2005, p.42).

Segundo Kishimoto (2017), as regras podem ser internas, ocultas, flexíveis, rígidas, explícitas ou implícitas, porém, são fixas, obrigatórias e respeitadas por todos os jogadores, sendo elas que ordenam e conduzem o jogo. Essas regras para Santos (2012), são as únicas restrições possíveis na realização do jogo, pois os jogadores decidem as atitudes que executam, de acordo com os resultados que lhes interessam.

O ambiente do jogo, para Carneiro (2009), é marcado pela imprevisibilidade e incerteza, ocorrendo inúmeras mudanças, alternâncias, associações, gerando assim tensão. Porém, a alegria presente no mesmo ambiente não é descaracterizada, ou seja, “encontramos uma compenetração sem excessiva seriedade” (Carneiro, 2009, p.26). Essa ausência de seriedade está relacionada ao modo como se conduz o momento do jogo e não que o jogo seja entendido como uma atividade “não séria”.

De acordo com Scaglia (2005), o jogo é uma atividade que tem um fim nela mesma, ou seja, um fim na sua própria realização, não sendo uma preparação para algo maior, pois a auto superação e auto satisfação são as principais preocupações de quem joga. Assim, quem brinca de cozinha não está se preparando para ser cozinheiro, chef ou dona de casa, apenas entra em contato com uma nova forma de intervir em sua realidade e vivenciar ativamente novas experiências.

Caillois (1992) nos traz importantes contribuições a respeito jogo, encarando-o essencialmente como uma atividade *livre*: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;

separada: circunscrita em limites de espaço e de tempo previamente estabelecidos; *incerta*: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar; *improdutiva*: porque não gera bens, nem riquezas nem elementos novos de espécie alguma e salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida; *regrada*: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta; *fictícia*: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal.

Além de definir o jogo considerando os elementos característicos de sua ação, Caillois (1992) estabeleceu uma classificação a partir da sua natureza social, assim sendo, em qualquer jogo podem ser encontrados pelo menos um dos quatro elementos: *Agôn* – jogos dominados fundamentalmente por atividades competitivas; *Alea* – jogos em que predominam a força do acaso, o destino, a sorte; *Mimicry* – são jogos imaginários em que os participantes adotam para si o papel de determinados personagens, apropriando-se de outra realidade que não a sua; *Ilinx* – jogos que se assentam na busca de vertigem, com o intuito de destruir a estabilidade de percepção do corpo humano, ou seja, busca-se atingir uma espécie de espasmo, transe, afastamento súbito da realidade.

Scaglia (2005) e Freire (2017), mesmo reconhecendo as inúmeras contribuições apresentadas pelos diversos estudiosos do fenômeno jogo, acreditam que estudá-lo detectando apenas as suas partes, pode tornar-se um ato bastante reducionista, pois:

[...] esse conhecimento particularizado não pode ser negligenciado, mas sim estudado por outro prisma, pois as partes isoladas me permitem somente determinar comportamentos de jogo e não o jogo que joga, o jogo em si, como um todo complexo e contextualizado (Scaglia, 2005, p.51).

Corroborando com essa ideia, Freire (2017) afirma que o problema do jogo é complexo e precisa ser pesquisado do ponto de vista dessa complexidade, portanto, ao fragmentar o fenômeno em partes, analisando separadamente cada uma delas e juntando-as ao final, produz-se uma ilusão e não uma compreensão, "resta, portanto, buscar o significado do jogo, não mais na caracterização infundável de partes que o

compõem, mas sim na identificação dos contextos em que ocorre" (Freire, 2017, p.58), pois assim:

[...] o mundo do jogo passa a ser então um terreno fantástico, arrebatador, concatenando-se com a realidade. Não se configura um local de fuga, como pode, desavisadamente, parecer a priori, atribuindo-lhe até um falso caráter alienante. O ambiente de jogo, por si só, não permite que a realidade simplesmente seja deixada de lado, porém de uma forma muito peculiar ela permanece suspensa.

Sendo assim, se faz necessário compreender o jogo a partir da complexidade dos entrelaçamentos existentes no ambiente e nos elementos que o constituem, pois é o ato de jogar que revela o jogo.

2.3 O Jogo como conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar

O lugar é a Escola. Um lugar com uma identidade única, repleto de responsabilidades e expectativas sociais. Um lugar que não pode ser confundido com nenhum outro, pois a Escola é um tempo e um lugar singular. Um lugar que para Gadotti (2007) é cheio de vida e, embora muitas vezes não oportunize as melhores condições de trabalho, nela existe o essencial: gente!

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), é neste lugar que todas as crianças e todos os jovens, dos quatro aos dezessete anos de idade, devem estar presentes diariamente, para que tenham oportunidade de pleno desenvolvimento, estejam preparados para o exercício da cidadania e qualificados para o trabalho.

Embora a Legislação Brasileira (1996), logo em seus primeiros parágrafos, vincule a Educação Escolar apenas ao mundo trabalho e as práticas sociais, precisamos compreender que a Escola não pode ser apenas um lugar para estudar, mas um espaço para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir e fazer política, constituindo-se como um espaço de pessoas, de relações e também de representações sociais e que tem procurado contribuir tanto para a manutenção quanto para a transformação social, com seu papel essencial no desenvolvimento da criatividade e da criticidade (Gadotti, 2007).

Para Saviani (2003), a Escola é uma instituição que tem a função de transmitir o saber socialmente acumulado e sistematizado, sendo que esse saber não está relacionado ao conhecimento espontâneo e fragmentado, mas ao saber científico e metódico. A Escola tem um papel fundamental em instruir e possibilitar que as novas gerações se apropriem desses conhecimentos de acordo com as necessidades sociais vigentes.

Porém, Freire (1987) nos alerta que devido a nossa herança histórica, a Escola tornou-se um espaço no qual a transmissão do conhecimento acontece, ainda nos dias de hoje, de maneira autoritária, sem questionamentos, com corpos inertes, limitando a aprendizagem a uma verdadeira transferência de conteúdo, na maioria das vezes, pautada na repetição e na memorização.

Essa concepção de Educação nega o diálogo, à medida que a prática pedagógica é pautada na ideia de que os educandos devem escutar dócil e

passivamente o educador, devendo não violar as regras impostas, para que o mesmo possa transferir os conteúdos necessários à sua aprendizagem. Assim,

a prática pedagógica dos educadores é permeada pelo autoritarismo, dizendo aos educandos o que devem fazer e o que responder; portanto, eles vivenciam uma pedagogia da resposta. Não é permitido realizar críticas, assim como não se deve questionar e nem duvidar do professor - aquele que detém o conhecimento e que irá depositá-lo no corpo "vazio" dos alunos (Brighente e Mesquida, 2016, p.162).

Esse tipo de Educação tem como finalidade realizar uma divisão entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre oprimidos e opressores (Freire, 1987), supervalorizando a ação e o papel do educador e desconsiderando a condição do educando como um sujeito histórico, marcando um processo de manipulação, dominação e alienação do educando, impossibilitando-lhe o direito à crítica, à autonomia, a expressão e à liberdade.

Contudo, de acordo com Freire (1987), para que possamos romper com essa Educação fragmentada e opressora e esperarmos com uma Escola que de fato liberte, é necessário que “[...] creiamos nos homens oprimidos. Que o vejamos como capazes de pensar certo também” (Freire, 1987, p.34), validando seus saberes, valorizando as diferentes culturas, apresentando outras versões das Histórias, discutindo os processos de exclusão, possibilitando assim, que o educando passe de um mero espectador para um sujeito reflexivo, capaz de colocar-se criticamente no mundo.

O que precisamos de fato encarar é que ou a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão – um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado à comunidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo – ou se tornará obsoleta e estará fadada ao desaparecimento (Mosé, 2013, p. 56).

Para Duarte (2010), a escola deve ser um ambiente que integra as vivências e experiências dos estudantes, conectando-se com a realidade que os cerca, sendo de suma importância considerar o contexto social e cultural dos alunos ao elaborar práticas educacionais, contribuindo para tornar a educação mais significativa e relevante para a vida cotidiana dos alunos.

Para que a Escola se configure como um espaço de cidadania, é preciso que ela faça sua própria inovação, elaborando seus projetos, planejando a médio e longo prazo, organizando seus dados, reestruturando seus currículos, pois as mudanças que vêm de dentro da Escola são mais duradouras (Gadotti, 2000). Precisa investir para que o educador seja capaz de mediar o conhecimento e o educando seja protagonista na sua formação, com a certeza de que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2004, p.148).

A Escola, cada vez mais, deverá ser um espaço aberto, e a Educação, inevitavelmente vinculada à vida, cumprindo seu papel enquanto instituição social capaz de favorecer uma aprendizagem, reflexiva, dialógica e crítica, onde a partir da consciência do seu lugar no mundo e do lugar do outro, meninos e meninas possam ter garantido seu pleno desenvolvimento e sua emancipação.

Presente na Escola desde os séculos XVIII e XIX, a Educação Física, foi por muito tempo considerada como atividade educativa, tendo seus objetivos associados aos cuidados com o corpo, o desenvolvimento de hábitos de higiene, da saúde, do físico e da moral, da melhoria das aptidões físicas e das habilidades motoras, ou seja, “a Educação Física esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à classe médica” (PCNs, 1997, p.19).

Na tentativa de que esses objetivos fossem alcançados, a Educação Física encontrou no jogo grande potencial formativo, passando a utilizá-lo nas aulas como ferramenta pedagógica, predominando assim uma visão funcionalista do jogo. Scaglia (2004) explica que assim, atribuiu-se ao jogo valor utilitário no qual ele passou a ser visto apenas como veículo para se aprender alguma coisa que está além dele mesmo.

De acordo com Neira (2008) o jogo foi bastante utilizado como recurso nas aulas de Educação Física, responsabilizando-se por inúmeros comportamentos cognitivos afetivos, sociais e motores, ou seja, os jogos passaram a ser aplicados visando determinadas aprendizagens, dentre essas, o respeito, o raciocínio, a solidariedade e a atenção passaram a ser objetivos alcançados por meio de situações “lúdicas”.

Para Scaglia (2004), este caráter funcionalista atribuído ao jogo abriu caminho às concepções desenvolvimentistas, que por meio do prazer gerado pelo jogo, puderam, com a direção do professor, desenvolver determinadas habilidades nos alunos, mas que acabaram descaracterizando o jogo. Neira (2008) reforça que a

apropriação do lúdico como instrumento de aprendizagem, no qual o jogo é projetado e construído em função de objetivos educacionais pré-definidos, faz com que o jogo deixe de ser jogo, tornando-se material pedagógico.

O jogo, quando utilizado como ferramenta didático-pedagógica, acaba passando por um processo de descaracterização, pois assume funções que não lhes são próprias, como auxiliar no processo de alfabetização, de operações matemáticas ou ainda no desenvolvimento da lateralidade, como jogos nos quais os alunos só podem saltar, ora com o pé direito, ora com o pé esquerdo.

Freire (2017) exemplifica a descaracterização do jogo, quando o mesmo assume um caráter utilitário e descontextualizado nas aulas de Educação Física:

O professor traça no chão um desenho do jogo da amarelinha, com os quadrados numerados de 0 a 9. Ele fala para algum aluno um número, por exemplo, 12, e a criança tem que saltar nos quadrados de forma a totalizar 12. Acaba descaracterizando de tal maneira o jogo que o torna tão enfadonho quanto a maioria das atividades de sala de aula. Ou o caso do professor de educação física que, preocupado em desenvolver em seus alunos a noção de cooperação, propõe o jogo da queimada mas obriga os alunos a, antes de queimar o adversário, passar a bola para três ou quatro colegas de equipe. Com a ilusão de que, com isso, promove a cooperação, desrespeita a lógica do jogo e a inteligência dos alunos (Freire, 2017, p.107)

Desta forma, o jogo por si só não carrega em si um poder que conduz o aluno à aprendizagem e a apropriação de conteúdos curriculares, principalmente porque muitos professores não o utilizam adequadamente, pois limitam um tempo e um espaço e restringem o jogo a aspectos superficiais (Santos, 2012).

O surgimento do chamado Movimento Renovador, na década de 1980, trouxe à área uma visão mais humanista, propondo o estudo da Educação Física a partir de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, limites e interesses. Para Soares *et al.* (1992) esse movimento surgiu como crítica às correntes baseadas na psicologia comportamentalista, nas quais a aprendizagem está fundamentada no esquema estímulo-resposta.

De acordo com Bracht (2010), esse movimento promoveu na Educação Física brasileira uma “desnaturalização” do seu objeto, no qual o corpo e suas práticas passaram a ser entendidos como construções culturais, expressando a sociedade na qual estão inseridos. Isso foi determinante para indicar o início de uma mudança de sentido e de função para sua presença na Escola.

Porém, apenas no ano de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDB (1996), a Educação Física perdeu seu caráter de atividade e assumiu o papel de Componente Curricular.

O parágrafo 3º do artigo 26 da LDB nº 9394/1996 determina que:

A educação física, integrada à proposta curricular pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 1996).

Legalmente, ao tornar a Educação Física Componente Curricular, reconheceu-se que seu ensino tem objeto de estudo e conhecimento próprios presentes nos esportes, nas ginásticas, nas lutas, nas danças e nos jogos, constituindo a base que a mantém na Escola (Darido e Rangel, 2017).

Devido a redação bastante genérica, em 2001 foi aprovada uma alteração na LDB (1996), que incluiu a expressão “obrigatório” após o termo “Componente Curricular”, na tentativa de garantir a presença da Educação Física em toda a Educação Básica, tornando assim a Educação Física Componente Curricular obrigatório.

Ao passar de atividade para Componente Curricular obrigatório, atrelada às ideias propostas pelo Movimento Renovador e o avanço nos estudos e pesquisas acadêmicas, diversas transformações, ainda que lentamente, foram ocorrendo na área da Educação Física Escolar. Essas mudanças buscam aproximar o Componente Curricular com os propósitos da Escola, ou seja, encontrar elementos para construir uma prática pedagógica não mais reduzida ao caráter meramente recreativo ou esportivista, descompromissado e alienado, com ênfase no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento.

Para Darido e Rangel (2017, p.28), podemos entender a Cultura Corporal de Movimento “como uma parte da Cultura humana, definindo e sendo definida pela Cultura geral em uma relação dialética, abarcando o domínio de valores e padrões de práticas corporais, sobretudo as institucionalizadas”. Assim, não só as regras, a técnica, a tática e o aprendizado desses conteúdos são o foco dos estudos, mas o contexto em que acontece sua prática.

Na perspectiva da Cultura Corporal de Movimento as diversas práticas corporais construídas historicamente como os jogos, as brincadeiras, os esportes, as

ginásticas, as lutas e as danças, presentes nos diferentes contextos sociais, passam a compor os conteúdos da Educação Física Escolar, rompendo com a hegemonia esportivista da área e propondo a diversificação desses conteúdos. Para Darido e Rangel (2017), essa diversificação pode facilitar a adesão dos alunos e possibilitar a inclusão de todos nas aulas de Educação Física.

Podemos considerar os conteúdos como sinônimos de saberes e de conhecimentos. Coll *et al.* (2000) definem conteúdo como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao estudante.

Para Libâneo (1994), os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

[...] os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimentos relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social (Libâneo, 1994, p.39).

Segundo Zabala (1998), o conteúdo pode ser entendido como o quanto se tem que aprender determinados objetivos, que não abrangem apenas as capacidades cognitivas, como também contemplam as demais potencialidades humanas, portanto serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Os conteúdos podem ser utilizados tanto para a emancipação quanto para a coerção social, pois estão envolvidos por ideologias, valores e interesses, não havendo neutralidade nos mesmos. “Quando um professor prepara a sua aula, ele deveria ter convicção sobre o valor que aquele conteúdo terá para a vida do aluno, como especialista da área da Educação, o professor projeta para o aluno aquilo que considera relevante para a sua Educação” (Veloza *apud* Santos, 2012, p.57).

Porém, nem todos os saberes e formas culturais são suscetíveis de constarem como conteúdos curriculares, exigindo da Escola e do professor uma seleção rigorosa dos mesmos.

Neste sentido, Soares *et. al* (1992) nos trazem orientações e alguns princípios para selecionar os conteúdos e serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física:

- a) *Relevância social*: o conteúdo precisa estar vinculado à realidade concreta dos estudantes, mobilizando a compreensão da realidade vivida, dos determinantes socioculturais e sua condição de classe social;
- b) *Contemporaneidade do conteúdo*: os alunos passam a ter acesso aos avanços da ciência e da modernidade, estreitando laços com os conteúdos clássicos, ou seja, aqueles que se firmaram como essenciais, compreendendo o processo histórico e social a que pertencem;
- c) *Adequação às possibilidades sóciocognoscitivas*: é importante que o conteúdo esteja adequado às possibilidades sóciocognoscitivas dos estudantes, ou seja, torná-lo compreensível, considerando seu desenvolvimento cognitivo, suas práticas sociais e suas possibilidades de desenvolvimento enquanto sujeito histórico;
- d) *Confronto e contraposição de saberes*: trata-se de possibilitar que o estudante ultrapasse o senso comum e construa formas elaboradas de pensamento, entendendo a experiência imediata para o conhecimento sistematizado;
- e) *Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*: os conteúdos são desenvolvidos não mais de forma isolada, mas na sua totalidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente;
- f) *Provisoriedade e historicidade do conhecimento*: o conteúdo precisa ser apresentado e desenvolvido a partir da noção de historicidade, para que o estudante se perceba enquanto sujeito histórico, ou seja, é necessário explicar que a produção humana expressa um determinado estágio da humanidade.

Pautada na Cultura Corporal de Movimento, a Educação Física Escolar passou a entender o jogo como conteúdo curricular, que para Santos (2012) deve ser compreendido como um elemento integrante da Cultura e como produtor dela, devendo estar presente nas organizações curriculares da área de Educação Física Escolar.

Segundo Silva *et al.* (2012), ao assumirmos o jogo como conteúdo nas aulas de Educação Física precisamos considerá-lo como prática pedagógica que incita significados, superando o conteúdo como mero procedimento técnico, mas consolidando-o a partir de possibilidades educativas que vão de encontro aos desejos, anseios e perspectivas do aluno na sua formação.

Enquanto conteúdo curricular, o jogo para Santos (2009) não pode ser ensinado de forma acrítica, excludente e nem confundido com a prática esportiva, mas precisa ser estudado, vivenciado e compreendido como parte da História e da Cultura, devendo ser organizado e sistematizado, para que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos que se relacionam a este fenômeno.

De acordo com Santos (2011), as aulas de Educação Física devem possibilitar que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre determinado jogo,

tanto para superar uma visão simplista e tradicional da área, de que ao aplicar determinado jogo na aula está se cumprindo uma tarefa de ensino, voltada para a formação de um cidadão crítico e autônomo, precisamos nos preocupar não apenas com qual jogo devo ensinar e se meus alunos conseguem jogá-lo, mas devemos centralizar nossos esforços em sobre: por que ensinar o jogo? Para que ensinar o jogo? O que ensinar sobre este jogo? Quando ensinar determinado jogo? Como ensinar determinado jogo? (Santos, 2011, p.5).

Desta forma, o professor, ao pensar o jogo como conteúdo curricular, como um conhecimento a ser construído, precisa refletir e considerar que este precisa, de alguma forma contribuir na vida cotidiana do estudante.

Na tentativa de superar a fragmentação das políticas educacionais, garantir o acesso e permanência na Escola e acima de tudo, assegurar os direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes ao longo de toda Educação Básica, em 2018, entrou em vigor em todo território brasileiro a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

No documento, a Educação Física, inserida na área de linguagens é entendida como “o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da História” (Brasil, 2018), sendo as práticas corporais organizadas a partir de seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental, dentre elas as Brincadeiras e Jogos, ou seja, notamos um movimento de aparente valorização desses elementos da Cultura, se compararmos a documentos anteriores.

Na unidade Brincadeiras e Jogos, a BNCC (2018) faz uma importante diferenciação entre jogo como conteúdo curricular e jogo como ferramenta auxiliar de ensino.

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 (Brasil, 2018).

De acordo com o documento, é preciso superar o caráter utilitário dos jogos, pois “as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para serem estudados” (Brasil, 2018). Assim, na unidade temática brincadeiras e jogos, essas práticas corporais devem ser tratadas como conteúdo curricular e não mais como ferramenta auxiliar de ensino.

Embora diversos autores e documentos reconheçam a importância de que os jogos sejam abordados como conteúdo curricular nas aulas de Educação Física, Galhardo (2020) afirma que esse é um território ainda bastante inexplorado. De acordo com pesquisa realizada pela autora, um levantamento feito em três bases de dados mostrou um escasso número de publicações que abordam o jogo como conteúdo curricular da Educação Física, estando na maioria vezes, atrelado ao ensino do esporte, ou seja, assumindo um caráter utilitário, sendo essa também a realidade ainda em muitas Escolas.

Decian, Aita e Marin (2017) acreditam também haver uma fragilidade na formação inicial dos professores de Educação Física. Segundo as autoras, de uma maneira geral, nos cursos de licenciatura em Educação Física, não há uma disciplina responsável por tratar o conteúdo jogo, estando ele contemplado como conteúdo de alguma unidade didática ou em aulas isoladas de uma determinada disciplina, evidenciando a necessidade de reflexões e avanços na área.

É inegável a importância da presença dos jogos na Escola, seja como ferramenta pedagógica ou conteúdo curricular, porém, faz-se necessário que nas aulas de Educação Física os jogos sejam contextualizados, vivenciados, ressignificados, aprofundados e ampliados, possibilitando que os estudantes compreendam a existência de diferentes jogos e que estes constituem-se como Patrimônio Cultural, cumprindo a Escola seu importante papel da construção do conhecimento e da cidadania.

2.4 Brincadeiras e Jogos de outros países

Da África do Sul à Finlândia, do Brasil às Filipinas, da Austrália ao Marrocos, de regiões frias e nevadas a outras quentes e úmidas, crianças, jovens e adultos estão ocupados brincando e jogando. O jogo é o espelho da sociedade em que é realizado, trazendo a imagem viva das mentalidades de um lugar, uma época e uma comunidade, carregados de riqueza cultural, sentidos e significados, sendo que para Parlebas (*apud* Marin e Ribas, 2013, p.15) “cada jogo foi preparado ao longo de uma História e é fruto de uma Cultura particular.

Para Santos (2012), a primeira ideia que as pessoas têm sobre o termo Cultura refere-se a transmissão de conhecimentos e valores passados de uma geração para outra, porém, essa é uma ideia bastante reducionista de uma dimensão que carrega em si uma riqueza de diversidade.

Segundo Geertz (1989) podemos pensar a Cultura como um amarrado de teias de significados, tecidas pelo próprio homem, cuja análise deve ser feita a partir de uma postura interpretativa desses significados e não por uma busca de leis e padronizações. Esse processo de construção de significados está presente no nosso cotidiano, principalmente a partir das interações que estabelecemos uns com os outros e embora todos as pessoas participem de alguma Cultura, essa não pode ser entendida como poder.

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis que podem ser chamados de símbolos, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade (Geertz, 1989, p.24).

A noção de Cultura se apresenta como um importante instrumento, a fim de acabarmos com explicações que naturalizam os comportamentos humanos, pois a natureza, no homem, pode ser inteiramente interpretada pela Cultura (Santos, 2012). Na Cultura existe uma natureza além das nossas vontades, que precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa, podendo este significado ser estabelecido a partir das estruturas e relações sociais, constituídas em determinada realidade, instituindo assim “uma dialética entre o artificial e o real, entre o que fazemos ao mundo e o mundo nos faz” (Eagleton, 2005, p.11).

Geertz (1989) acredita que a Cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos, sendo produto de suas ações, mas também um processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentidos a elas. Todos os humanos produzem Cultura, por isso é um processo universal, mas é também local, pois a dinâmica específica de vida significa o que o ser humano faz, ocorrendo na mediação entre os indivíduos, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico, sendo essa relação dinâmica, transformando-se conforme o tempo e espaço.

Segundo Santos (2012) é o contexto cultural que dá sentido ao jogo, pois está imerso numa teia de significados que nos leva a interpretá-lo a partir das imagens que temos de nossas experiências e nossas relações com o mundo, ou seja, para considerarmos uma atividade como jogo é necessário que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que os mesmos tem dessa atividade.

Ao falarmos dos jogos e brincadeiras de outros países, compreendemos, assim como Marin e Ribas (2013) que os mesmos, com seus sistemas de regras, são construídos pelos grupos sociais que o praticam em consonância com o contexto em que se desenvolvem, pois a geografia e os costumes influenciam na sua organização. Nesse sentido, podemos dizer que os jogos têm relação intrínseca com a identidade cultural dos grupos étnicos.

É por isso que os jogos, a partir de tempos e espaços geográficos distintos, permitem visibilizar não só concepções de sujeitos, tradições e avanços tecnológicos, mas também fortes laços de interrelações culturais que criam, formam ou reformulam os significados que apresentam entre os diversos povos (Canon; Fraga, 2015).

[...] o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca (Kishimoto, 2017, p.19).

Ao jogar, as pessoas se impregnam de símbolos, signos e códigos que se compõem em ações e traços culturais representativos da sociedade na qual vivem, sendo que as normas e os valores de uma Cultura marcam as condutas lúdicas dos praticantes, ou seja, “entrar num jogo é entrar na própria sociedade” (Lavega *apud* Marin e Ribas, 2013, p.287).

Nessa perspectiva, ao analisarmos as brincadeiras e jogos de outros países a partir de uma visão contextualizada, ou seja, como manifestações culturais que compõem a identidade sociocultural dos povos e estão intimamente ligadas com as condições materiais de existência, nos aproximamos dos jogos propostos por Romão e Brito (2019), sendo eles: jogos populares, jogos folclóricos, jogos autóctones e jogos tradicionais.

Segundo Santos (2009), mesmo que estes termos tenham surgido em diferentes contextos históricos e representavam coisas distintas, atualmente não podemos distingui-los, já que todas essas expressões remetem à conservação das tradições pela coletividade, como uma Cultura de origem anônima e espontânea, embora possam apresentar diferenças tênues.

Os jogos populares para Lavega (2000), caracterizam-se pela representatividade, estando enraizados em grande número de pessoas ou grupos, ou seja, são praticados pelas massas, podendo se perpetuar com o passar do tempo.

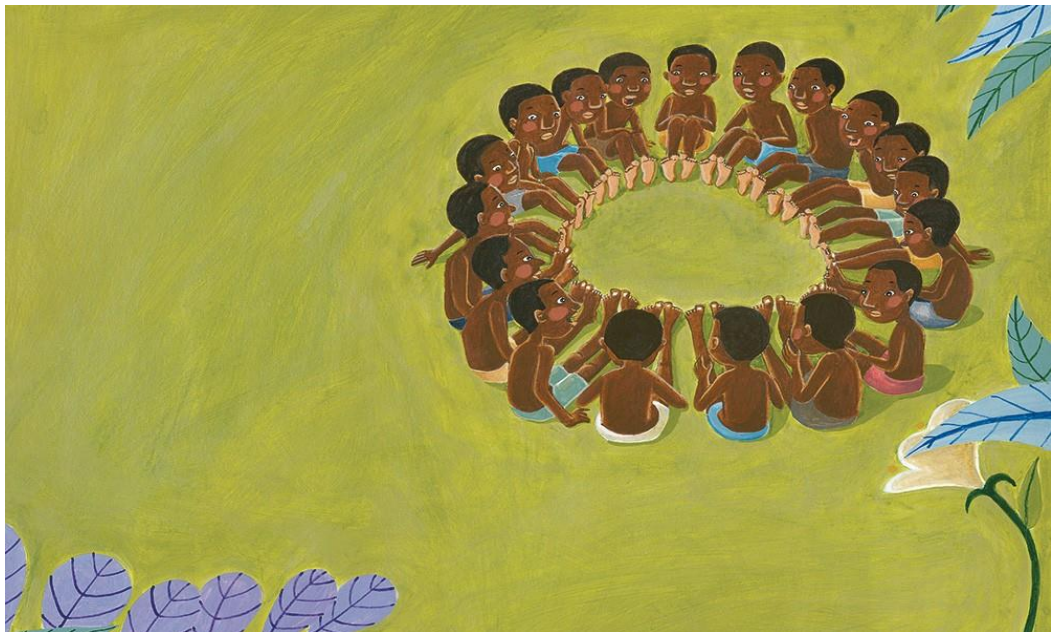
Romão e Brito (2019), defendem a ideia de que os jogos populares são os que entram na moda, porém, podem não permanecer por muito tempo, por não possuírem uma boa carga de especificidade e representatividade cultural de seu ambiente. Já Marin e Stein (2015), tecem a ideia de que mais importante do que associar os jogos populares à representatividade, é necessário considerá-los a partir de uma perspectiva de classe, ou seja, jogos oriundos da classe popular, da classe trabalhadora, do proletariado.

É de extrema importância a valorização dos jogos que nasceram nas camadas mais populares, principalmente como conteúdo escolar, porém, assim como Lavega (2000), acreditamos que os jogos que se manifestaram entre as camadas mais elitizadas também devem estar presentes na Escola, não de maneira hierarquizada, mas como objeto de estudo carregado da luta de classe existente nas diferentes sociedades.

Cunha (2016), em seu livro *Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural*, nos apresenta um jogo popular oriundo de Uganda, chamado *Kakop*, que significa “as pernas da galinha”. Nesse jogo, com exceção do líder, todos sentam-se em círculo com as pernas estendidas. Enquanto a música vai sendo entoada, vão-se fazendo movimentos da direita para esquerda e vice-versa com o corpo. Enquanto a música vai passando e os corpos vão sendo movimentados, o líder, que irá iniciar a

brincadeira, vai apontando para as pernas dos jogadores que estão na roda participando. Quando a música parar, o líder estará apontando para uma das pernas do participante, este deve dobrar a perna indicada. A música volta a ser cantada e o líder segue o jogo. Quando o jogador que já está com uma perna dobrada tiver a sua outra perna indicada pelo líder, ele estará fora do jogo, vencendo o último que ficar com uma perna estendida.

Figura 1 - Ilustração de crianças brincando de Kakopi.



Fonte: Barbosa, 2019.

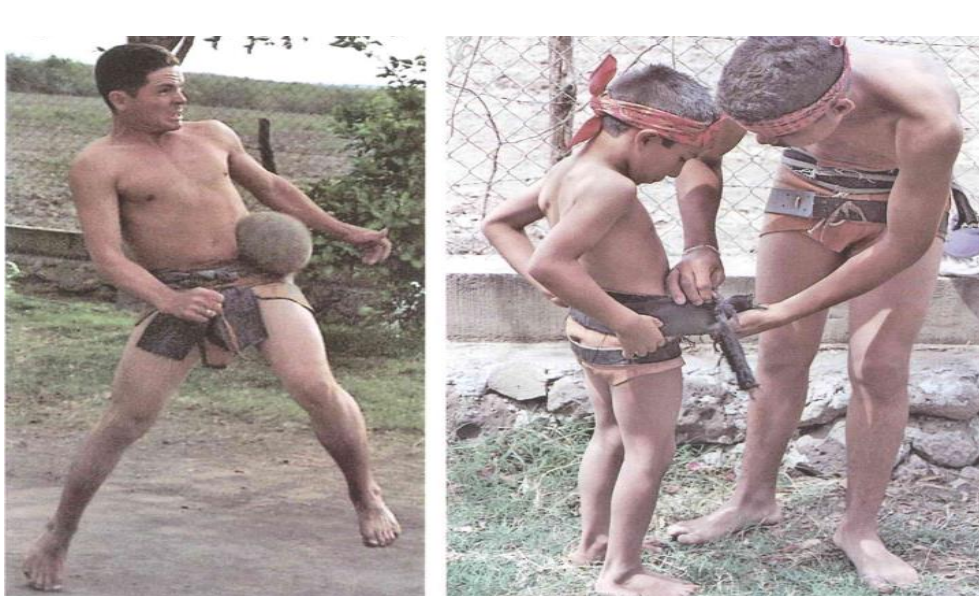
Os jogos autóctones, segundo Marin e Stein *apud* Franchi (2017), podem ser entendidos como tendo sua origem no mesmo lugar em que se encontram, sendo elaborados por uma comunidade ou região específica, sendo que o termo “autóctone” faz referência às realidades culturais de um ambiente particular.

Lavega (2000), acredita haver uma enorme dificuldade em estabelecer relações entre os termos jogo e autóctone devido à incerteza do lugar e da época em que foram originadas essas práticas, porém, podem ter sua origem em épocas ancestrais ou em países e regiões muito afastadas, como consequência das constantes interações culturais as quais foram submetidos aqueles povos ao longo da geografia mundial.

Há registros de diversos jogos autóctones, dentre eles o *Tlachtli*, um jogo criado no México a cerca de mais de três mil anos atrás pela civilização asteca e que ainda é jogado em diferentes regiões do México e até em outros países, no qual duas equipes de sete jogadores deveriam atingir um pequeno círculo de concreto afixado em duas extremidades do campo com uma pesada bola de borracha. Durante o jogo, os participantes não poderiam fazer uso dos pés, das mãos ou da cabeça, sendo que para conduzir a bola ao objetivo desejado, era permitido somente fazer uso dos joelhos, quadris e cotovelos.

Possati (2019), explica que o jogo *Tlachtli* possuía um caráter sagrado, representando a atualização do combate cosmológico fundamental para a sobrevivência da humanidade. Sua prática representava a luta cotidiana entre forças contrárias, como a luz e a escuridão, dia e noite, seca e fertilidade. O campo simboliza o universo e os movimentos da bola representavam as trajetórias do Sol, da Lua e das estrelas.

Figura 2- *Tlachtli*: jogo autóctone com origem no México.



Fonte: Federación Mexicana de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales, 2005.

Assim, carregados de significados simbólicos, os jogos autóctones para Canon e Fraga (2015), estão imersos em uma relação estrutural com o pensamento cosmológico, numa relação que envolve elementos de caráter mítico, ritualístico, de iniciação, de crença, de festas e que só pode ser entendida por quem partilha seus

significados, apresentando uma dimensão que vai muito além do ato de jogar e de seu sentido meramente lúdico.

Segundo Romão e Brito (2019, p.65), o jogo folclórico se apresenta como “um qualificativo que se utiliza para o conjunto de manifestações típicas de uma comunidade, mesmo que não se utilize com frequência para denominar os jogos de uma Cultura”. Isso se deve ao fato de que, por muito tempo, principalmente no espaço escolar, a palavra folclore foi associada ao estudo dos costumes e valores considerados inferiores, atribuindo-lhe características de desigualdade e discriminação (Santos, 2012).

O conceito de folclore para Barros e Franzi (2022), se relaciona com a tradicionalidade de um povo, sendo a tradição advinda da transmissão de costumes e práticas culturais, ou seja, é a transmissão de elementos orais que um determinado povo manifesta como forma artística e linguística de sua própria Cultura, defendidos e conservados pelos costumes.

Esses conhecimentos, não se constituem como formas e conteúdos estáticos, “mas dependem e mantêm padrões do entendimento e da ação, remodelando, refazendo e abandonando os motivos e finalidades indispensáveis para determinadas sequências, com a finalidade de nascer hábitos, costumes, gestos, superstições e alimentação de um determinado povo (Barros; Franzi, 2022, p.5)

Para que um conhecimento possa ser considerado como folclórico, Rocha *apud* Santos (2012), traz alguns elementos que constituem suas características primordiais: se o fato é tradicional, funcional e de aceitação coletiva; o grupo social o recolhe e o vivencia; é atual na vida das pessoas; é articulado na Cultura da comunidade.

De acordo com Santos (2012), às práticas culturais que associam a maneira de viver de um povo, seus hábitos, seus costumes, sua capacidade criativa e representam o individual e o coletivo, o anonimato e o popular, podem ser consideradas como tradicionais e apesar da tradição ser transmitida de geração para geração, poderá sofrer alterações, seja na forma ou no conteúdo, podendo apresentar funções e significados em determinada realidade social e, em outro lugar e contexto, constituir outros sentidos.

Ainda segundo a autora, encontramos esse processo nos jogos, pois muitos deles fizeram parte do cotidiano infantil até os dias atuais, porém sofreram transformações no decorrer da História, a partir da função cultural que o jogo

apresenta em um contexto social específico. Esses jogos, com o passar do tempo, foram sendo ensinados e incorporados, até que se tornaram tradição, sendo denominados jogos tradicionais.

Para Lavega (2000) os jogos tradicionais estão associados à temporalidade, ou seja, para ser considerado um jogo tradicional deve ser uma manifestação que tenha sido cultuada por gerações, mesmo que não presente atualmente, porém em alguma época histórica era uma manifestação pulsante.

Os jogos tradicionais são atividades motoras de lazer e recreação que podem ter um caráter ritual. Eles fazem parte da diversidade do patrimônio universal. São praticados de forma individual ou coletiva, oriundos da identidade regional ou local; eles são baseados em regras aceitas pelo grupo que organiza atividades competitivas ou não competitivas. Os jogos tradicionais dispõem de um caráter popular em sua prática e em sua organização, mas se transformados em esporte tendem a ser uniformizados e institucionalizados. A prática de jogos tradicionais promove a saúde global (Unesco *apud* Zimmerman, 2021, p.61).

Os jogos tradicionais fazem parte da Cultura e por isso trazem características da sociedade onde são produzidos, como o espaço e o tempo, a geografia e os costumes, em sua produção e reprodução (Marin e Stein *apud* Franchi, 2015), diferenciando-se dos esportes que se dão em escala continental ou mundial.

De acordo com Kishimoto (1993) não se conhece a origem dos jogos tradicionais, porém, carregam consigo conhecimentos elaborados ao longo das gerações e, ao mesmo tempo, características das condições materiais do período histórico em que são desenvolvidos, não de forma cristalizada, pois estão sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo, assumindo características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

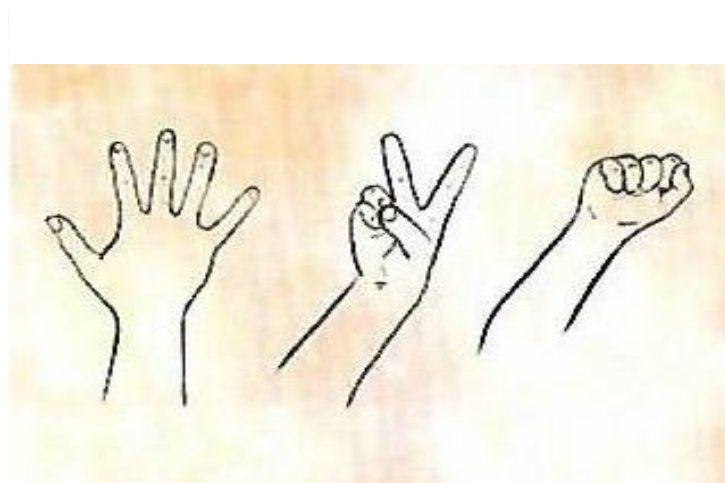
Para Parlebas (2001) os jogos tradicionais dispõem de algumas características fundamentais: a) estão ligados à tradição de uma Cultura, mas sempre relacionado ao tempo livre, religião, colheitas, estação do ano, espaços; b) são regidos de um corpo de regras flexíveis que admitem muitas variantes, em função dos interesses dos participantes; c) não dependem de instâncias oficiais, acontecendo a partir da organização de um grupo social; d) estão à margem dos processos socioeconômicos, diferente de outras práticas que estão relacionadas ao processo de produção e

consumo, pois mesmo o jogo sofrendo influência desses processos, não depende diretamente deles para acontecer e se perpetuar.

Com sua origem datada a aproximadamente 200 a.C., no Japão, o *Jan ken Pô* é um jogo tradicional que foi difundido por inúmeros outros países, imbuído de História e significados. O jogo consiste em dois jogadores ficando um de frente para o outro e optando por um entre os três elementos (pedra, papel ou tesoura). Estes elementos são representados com as mãos: a pedra é simbolizada por um punho fechado; a tesoura, por dois dedos esticados; e o papel, pela mão aberta, sendo que cada elemento apresenta uma habilidade e uma limitação diante de cada um dos outros, o que amplia as possibilidades de combinações e torna o jogo mais interessante.

Segundo Santos (2012), o simbolismo do jogo espelha-se na filosofia de vida e nos valores adotados pelo povo japonês. “O papel representa a invocação de um direito; a tesoura supera a lei, pois pode julgar sua validade ao cortar; a força bruta da pedra impõem-se à lei, porém, acaba por ceder perante o direito de quem a “embrulha” (Santos, 2012, p.104).

Figura 3 - Movimentos das mãos no jogo Jan Ken Pô.



Fonte: Santos, 2012.

Assim, embora possam apresentar diferenças, concordamos com Santos (2012) que ao falarmos sobre os jogos autóctones, jogos populares, jogos folclóricos e jogos tradicionais temos a mesma conotação, unindo suas características, pois são jogos evidenciados nas práticas culturais por meio dos costumes e conforme são praticados e incorporados por dada Cultura, passam a fazer parte da tradição de uma

determinada realidade, que pode reproduzi-los ou modificá-los, mantendo sua essência lúdica.

A transmissão cultural desses jogos, segundo Lavega (2006) ocorre principalmente pela oralidade, porém, pode se concretizar também através da observação e do próprio ato de jogar.

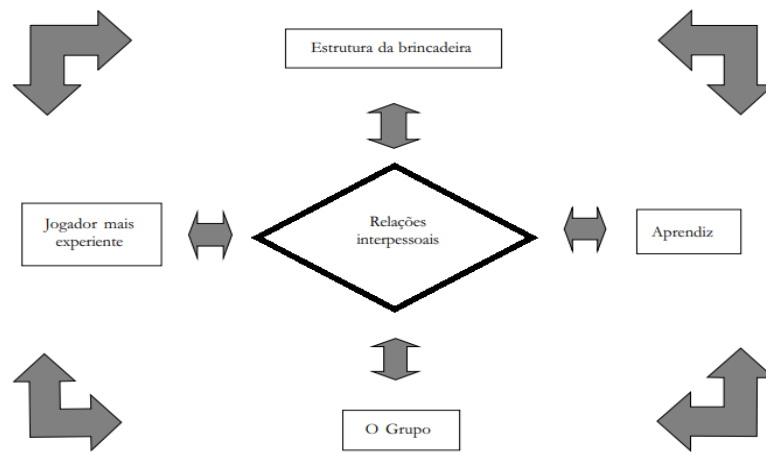
Para Cavalli-Sforza e Feldman *apud* Pontes e Magalhães (2003), a transmissão cultural diz respeito ao modo como determinado tipo de atividade é passada de geração em geração pelos sujeitos que participam da mesma, permitindo a um grupo perpetuar uma característica nas gerações subsequentes por meio de mecanismos de ensino e aprendizagem.

Essa transmissão, para Franchi (2017), não é um processo unilateral, mas um intercâmbio que ocorre entre duas ou mais pessoas, que se ajudam com a finalidade de obter benefícios, no qual os conhecimentos transmitidos não serão assimilados da mesma forma, pois cada sujeito tem suas formas peculiares de contrastar seus próprios conhecimentos com os que estão sendo ensinados.

De acordo com Cavalli-Sforza e Feldman *apud* Pontes e Magalhães (2003) podemos identificar três tipos de transmissão cultural: a vertical, a horizontal e a oblíqua. A transmissão vertical acontece dos pais para a criança; a horizontal ocorre quando há o envolvimento de pessoas de uma mesma geração (criança-criança ou adulto-adulto); já a oblíqua acontece com gerações diferentes entre não parentes.

Pontes e Magalhães (2003) apresentam um modelo com elementos que constituem os mecanismos envolvidos na transmissão cultural das brincadeiras e jogos. Nesse modelo as brincadeiras e os jogos se mantêm e são repassados em um grupo formado por sujeitos que mutuamente se regulam, com uma identidade própria e um modo de organização típico, ou seja, a Cultura das brincadeiras e dos jogos é um fenômeno de grupo.

Figura 4 - Elementos a serem considerados na análise da transmissão da Cultura da brincadeira.



Fonte: Pontes e Magalhães, 2003.

Segundo Pontes e Magalhães (2003), é a partir da inter-relação entre elementos que determinam a sua natureza que se dará a estrutura das brincadeiras e dos jogos, podendo ser identificados alguns elementos estruturais: propósito ou razão, procedimentos de ação, regras que governam a ação, número de jogadores requeridos, papéis dos participantes, habilidades e qualificação, padrões de interações dos participantes, cenário físico e ambiente necessário e equipamento para a sua prática, além da maneira como a brincadeira é apresentada, de modo a facilitar ou dificultar a participação de sujeitos, pois de um modo geral, os aprendizes quando não participam ativamente são essencialmente observadores, enquanto os sujeitos mais experientes apresentam uma postura mais ativa no grupo, organizando e distribuindo papéis, oportunizando ou não o processo de aprendizagem das brincadeiras e jogos.

Compreendemos assim que, as brincadeiras e os jogos são manifestação construídas historicamente e que fazem parte da forma como determinadas comunidades produzem a sua própria existência, sendo capazes de despertar valores, mensagens e símbolos carregados de significados e sentidos. Por isso, Lavega (2000) afirma os jogos são o espelho de sua sociedade e as mensagens que refletem são tão variadas e originais quanto as sociedades que os fazem emergir.

2.5 Brincadeiras e jogos de outros países nas aulas de Educação Física

Ao analisarmos o decurso histórico da Educação Física, podemos perceber que o jogo, de alguma forma, sempre esteve presente no interior da Escola, sobretudo na última década, quando estabeleceu fortes relações com o esporte. Porém, em todos esses momentos, o jogo esteve ligado, quase exclusivamente ao saber fazer, ao executar, a técnica, ao desempenho, mostrando um afastamento do mesmo como manifestação histórica, social e cultural. Parece-nos claro que, atualmente, não é mais possível falarmos de brincadeiras e jogos nas aulas de Educação Física sem remetermos aos sentidos e significados sociais, às identidades e relações culturais construídas a partir dessa manifestação.

Na Educação Física, ao tratarmos o jogo como uma manifestação sociocultural, carregado de sentidos e significados, compreendemos que esse apresenta um código cultural ao expressar a subjetividade da sociedade de uma forma concreta. Porém, para Santos (2012), muitas vezes a pessoa que está jogando não compreende as relações culturais e educacionais que estão presentes no jogo e mesmo os educadores, podem não ter consciência sobre o real papel do jogo no processo histórico da Educação e nem ter clareza dos valores de reprodução ou transformação dos valores vigentes, que perpassam pela essência de cada jogo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), importante documento na área da Educação Física na década de 1990, que norteou e ainda norteia a prática pedagógica de muitos professores, embora os jogos tenham sido apresentados como um conteúdo que compõe a Cultura Corporal de Movimento, atribuindo-lhes significado e importância, os mesmos foram retratados e exemplificados, na maioria das vezes, como recurso pedagógico, ou seja, para que outras finalidades fossem atingidas. Maldonado *et al.* (2017) afirma que os PCNs (1997) ao propor uma definição genérica dos jogos como [...] “exercícios com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão” (PCNs, 1997, p.37) e atrelado ao fato dos mesmos terem sido alocados no bloco de conteúdos juntamente com os esportes, as lutas e as ginásticas, contribuiu para que muitas confusões ocorressem no ensino dessas manifestações nas aulas de Educação Física.

Documentos mais atuais como Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), na esfera federal e o Currículo Jundiaiense do Ensino Fundamental I (2022), na esfera municipal, ao abordarem os jogos como conteúdo que têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados a partir de um viés histórico, social e cultural e não mais reduzido a determinantes biológicos, passam a compreendê-lo como um “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (Brasil, 2018, p.213).

Diferentemente dos PCNs (1997), que alocou os jogos juntamente com outros conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, na BNCC (2018) e no Currículo Jundiaiense (2022), as brincadeiras e os jogos compõem uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Unidades temáticas e objetos de conhecimento para 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, 2018.

A fim de aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, na BNCC (2018) do Ensino Fundamental I, a unidade temática Brincadeiras e Jogos é proposta do 1º ao 5º ano, organizada em dois blocos (1º e 2º ano; 3º ao 5º ano), sendo as brincadeiras e jogos da Cultura Popular presentes no contexto comunitário e regional sugeridas ao 1º e 2º ano e as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, bem como os de matriz indígena e africana propostos do 3º ao 5º ano dessa etapa escolar.

Podemos observar que as brincadeiras e os jogos são propostos no documento a partir de um princípio geográfico, ou seja, partindo da Cultura local e sendo ampliados até uma Cultura mundial.

O Currículo Jundiaiense do Ensino Fundamental I (2022), mantendo o mesmo princípio geográfico apresentado na BNCC (2018), propõe que as brincadeiras e os jogos sejam tematizados a partir de uma progressão dos conhecimentos, sendo desenvolvidos ao longo dos anos iniciais do Ensino fundamental, ficando as brincadeiras, brinquedos e jogos da Cultura Popular presentes no contexto comunitário e regional propostos para o 1º ano; as brincadeiras e jogos da Cultura Popular presentes no contexto comunitário e regional sugeridos ao 2º ano; as brincadeiras e jogos das diferentes regiões do Brasil e de matriz indígena alocados no 3º ano; as brincadeiras e jogos de outros países e de matriz africana sugeridos ao 4º ano e as brincadeiras e jogos de outros países como objeto de conhecimento do 5º ano.

Desta forma, notamos que o objeto de estudo da nossa pesquisa, que são as brincadeiras e os jogos de outros países, estão dispostos no Currículo Jundiaiense (2022) ao longo do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Quadro 2 - Progressão dos objetos de conhecimento Brincadeiras e Jogos ao longo do Ensino Fundamental I de acordo com o Currículo Jundiaiense.

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
▪ Brincadeiras, brinquedos e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	▪ Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	▪ Brincadeiras e jogos das diferentes regiões do Brasil e de matriz indígena	▪ Brincadeiras e jogos de outros países e de matriz africana	▪ Brincadeiras e jogos de outros países

Fonte: Currículo Jundiaiense do Ensino Fundamental I, 2022.

A BNCC (2008) indica que para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem, as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, sendo essa entendida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018).

Perrenoud (2013) nos aponta que as competências são produto de uma aprendizagem e, ao mesmo tempo, fundamento da ação humana, podendo ser compreendida como o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais.

A competência é o que fará, de acordo com Zabala e Arnau (2010), com que o indivíduo resolva situações do seu cotidiano, ao longo da vida, sendo um processo no qual, de maneira inter-relacionada, o sujeito utiliza os componentes atitudinais, conceituais e procedimentais.

Tendo seu enfoque no desenvolvimento de competências, ao tratar das brincadeiras e jogos do mundo, a BNCC (2018) recomenda que algumas habilidades sejam desenvolvidas: experimentar e fruir as brincadeiras e jogos populares do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural; planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos; descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas; recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na Escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do mundo, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

Quadro 3 - Brincadeiras e jogos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

Fonte: BNCC, 2018.

Enquanto a competência está relacionada ao domínio geral de uma situação, a habilidade está associada ao domínio de uma operação específica que, sozinha, não seria suficiente para enfrentar um conjunto de parâmetros a serem geridos, ou seja, as habilidades estão relacionadas a operações ou a esquemas que podem funcionar como recursos a serviço de múltiplas competências (Perrenoud, 2013).

Concebido a partir das competências e habilidades propostas pela BNCC (2018), o Currículo Jundiaense (2022) sugere que as brincadeiras e jogos de outros países, enquanto manifestações socioculturais, sejam tematizados no 4º e 5º ano, elencando alguns objetivos como observados nas tabelas abaixo:

Quadro 4 - Brincadeiras e jogos no 4º ano do ensino fundamental de acordo com o Currículo Jundiaense.

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS
(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.	▪ Brincadeiras e jogos de outros países e de matriz africana	▪ Reconhecer jogos e brincadeiras de outros países e de matriz africana como elementos constitutivos da identidade cultural de um povo ▪ Experimentar os jogos e brincadeiras de outros países, valorizando o trabalho coletivo ▪ Analisar os jogos e propor estratégias para resolver desafios ▪ Refletir sobre jogos e brincadeiras de outros países e de matriz africana, sua história, a transformação das regras ao longo do tempo, o respeito às diferenças e o combate ao preconceito de qualquer natureza ▪ Compreender os diferentes sentidos e significados das brincadeiras e dos jogos populares, assim como os da cultura afro-brasileira ▪ Usufruir dos jogos e brincadeiras de outros países e de matriz africana de forma autônoma em suas atividades de lazer, em momentos extracurriculares, assim como nos espaços públicos disponíveis na comunidade

Fonte: Currículo Jundiaense do Ensino Fundamental I, 2022.

Como objeto de conhecimento proposto para o 4º ano, encontramos as brincadeiras e os jogos de outros países juntamente com os jogos de matriz africana, enquanto no 5º ano as brincadeiras e jogos de outros países são apresentados como único objeto de conhecimento.

Quadro 5 - Brincadeiras e jogos no 5º ano do ensino fundamental de acordo com o Currículo Jundiaense.

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS
(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos	▪ Brincadeiras e jogos de outros países	▪ Experimentar jogos e brincadeiras de outros países ▪ Analisar as brincadeiras e os jogos de outros países e propor estratégias para resolver desafios ▪ Refletir sobre a história das brincadeiras e dos jogos de outros países ▪ Refletir sobre a transformação das regras dos jogos e brincadeiras de outros países ao longo do tempo ▪ Refletir sobre o respeito às diferenças e o combate ao preconceito de qualquer natureza durante as vivências e experiências das brincadeiras e dos jogos ▪ Compreender os diferentes sentidos e significados das brincadeiras e dos jogos de outros países ▪ Usar as brincadeiras e jogos de outros países de forma autônoma em suas atividades de lazer, em momentos extracurriculares, assim como nos espaços públicos disponíveis na comunidade

Fonte: Currículo Jundiaense do Ensino Fundamental I, 2022.

Ao analisarmos ambos documentos, notamos haver uma diferenciação no que diz respeito à nomenclatura dos objetos de conhecimento. Na BNCC (2018) encontramos as brincadeiras e os jogos *do mundo*, enquanto no Currículo Jundiaense (2022) são propostas as brincadeiras e jogos *de outros países*. Acreditamos que ao assumir um caráter geográfico para classificar essas manifestações, o uso do termo mundo torna-se bastante amplo e até certo ponto genérico, pois as brincadeiras e jogos do contexto cultural comunitário, regional e brasileiro não estão alheios ao contexto mundial, por isso assumimos como objeto de conhecimento ao longo desse estudo as brincadeiras e jogos de outros países, em consonância ao Currículo Jundiaense (2022).

Para Santos (2012) as brincadeiras e jogos, ao serem tratados como conteúdo curricular nas aulas de Educação Física precisam ser superados apenas como mera atividade prática ou pura vivência, devendo as aulas proporcionar a apropriação de conhecimentos sobre o jogo. Nessa perspectiva, a autora acredita que as brincadeiras e jogos devem ser ensinados enquanto prática cultural e como parte da História da humanidade e da própria realidade do aluno, contemplando o maior número de situações que evidenciam a vivência e a reflexão sobre os jogos e suas múltiplas variações, ou seja, nas aulas de Educação Física “os aspectos socioculturais dos jogos precisam ser evidenciados pela ação pedagógica do professor e compreendidos pelos estudantes” (Santos, 2012, p.56).

De acordo com Franchi (2017) para que possamos conceber esses jogos como um conteúdo curricular da Educação Física, é preciso formular objetivos coerentes,

aplicar sequências didáticas lógicas e aprendizagem dos/sobre o jogo. Os alunos precisam conhecer, experimentar, interpretar, recriar, refletir e realizar diferentes ações que possam contribuir para a sua formação integral, cabendo ao professor ensinar “o jogo” e sobre “o jogo” (Santos, 2012).

As brincadeiras e jogos de outros países como um conteúdo a ser elaborado na Educação Física Escolar, é antes de mais nada, um conhecimento construído a partir das relações sociais, por isso, devemos possibilitar a apropriação pelos alunos sem perder suas características contextuais próprias (Franchi, 2017), para não correremos o risco de perdemos a riqueza cultural que esses jogos tem a oferecer.

Ao tematizarmos as brincadeiras e jogos nas aulas de Educação Física, Lavega (2006) acredita que podemos proporcionar o aprendizado sobre aspectos socioculturais do ambiente, levando os estudantes a conhecerem detalhes da Cultura dos diferentes povos, seus antepassados e da região onde foram ou são realizados, podendo revelar informações bastante interessantes sobre o âmbito sociocultural dessas manifestações como:

- Os locais de jogo podem ser os próprios cenários do cotidiano, como praças e ruas;
- Os momentos do jogo nos proporcionam saber o principal momento de sua realização, identificando possíveis relações com celebrações, rituais, festividades, podendo ajudar a conhecer o significado de determinado jogo;
- Os jogos são caracterizados pelos protagonistas, permitindo evidenciar os papéis que eles exercem na vida diária (crianças, homens, mulheres, idosos, etc.);
- Os materiais do jogo são muitas vezes objetos que se obtêm do entorno doméstico ou utilizados em atividades de trabalho;
- As expressões do jogo devem ser observadas com atenção, pois elas revelam muito da vida cotidiana de uma comunidade, fazem referência a objetos, personagens ou circunstâncias próprias de seu contexto.

Segundo Darido e Rangel (2011), as brincadeiras e os jogos precisam ser tematizados na Escola, levando em consideração procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores, como dimensões do conteúdo, todos no mesmo nível de importância.

As brincadeiras e os jogos no contexto escolar precisam ser planejados e organizados mediante uma intencionalidade, ou seja, a exploração das possibilidades e potencialidades pedagógicas dos jogos está nas ações intencionais do professor e não somente nas próprias situações de jogo.

Assim como Neira (2008), entendemos que ao abordar o jogo como conteúdo curricular, temas como ética, gênero e diversidade cultural permearão as aulas de Educação Física, cabendo um olhar atento do professor para que através de estudos, debates e pesquisas, remetam a um posicionamento crítico e reflexivo dos alunos, sempre atrelados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento.

Uma proposta de sistematização dos jogos como manifestação sociocultural nas aulas de Educação Física é apresentada por Santos (2012), a partir de alguns temas e assuntos, que podem ser abordados em diferentes momentos das aulas, de acordo com o planejamento do professor:

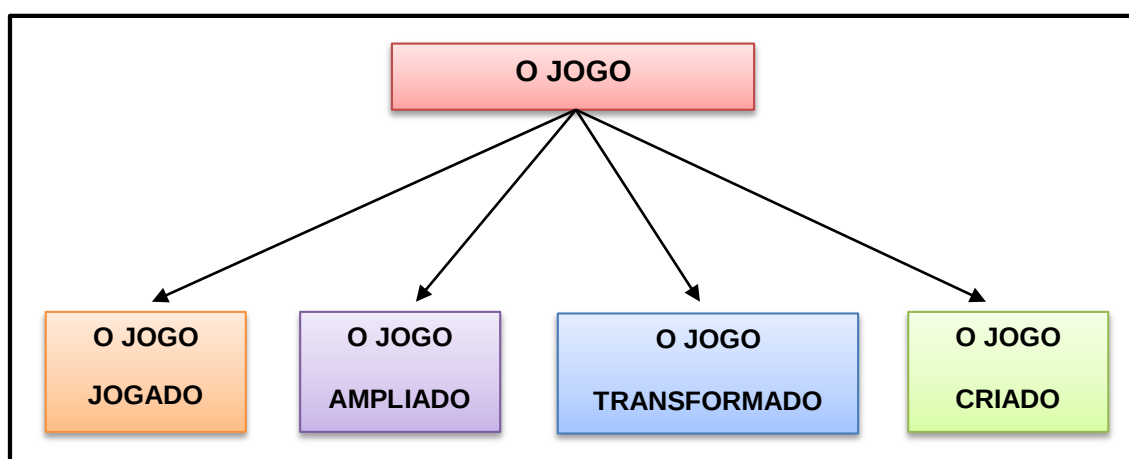
- Origem e trajetória histórica: os alunos aprendem sobre a possível origem do jogo, situada a partir de um contexto histórico e social. A trajetória histórica diz respeito à difusão do jogo, da sua origem à expansão para outros países e mostra as possíveis modificações que sofreu com o passar do tempo.
- Nomenclaturas: São apresentados os diferentes nomes que o jogo recebe em diferentes países ou em distintas épocas.
- Formas clássicas de jogar: é apresentada a forma mais conhecida de se realizar determinado jogo, apontando as regras mais básicas.
- Variações dos aspectos do jogo: são vivenciadas algumas formas diferentes de jogar, podendo variar o material, formação, espaço e número de jogadores, dentre outros, mantendo a essência do jogo. Essas variações são apresentadas pelo professor.
- Variações elaboradas pelos alunos: se refere aos momentos em que os alunos devem elaborar alterações no jogo e propor individualmente ou em grupo novos jogos a partir da lógica e da dinâmica do jogo original.

Contribuindo com possibilidades para o ensino dos jogos como manifestações socioculturais nas aulas de Educação Física, Darido e Rangel (2011) apresentam estratégias que buscam valorizar o conhecimento dos estudantes e sua participação no processo pedagógico.

De acordo com essa proposta, os jogos são divididos em diferentes perspectivas didáticas: *o jogo jogado*, que consiste na reprodução de jogos transmitidos ao longo das gerações, possibilitando que os conhecimentos advindos da Cultura de cada estudante ganhe espaço no âmbito escolar, podendo favorecer seu interesse, participação e envolvimento nas aulas; *o jogo transformado*, no qual a partir dos jogos já conhecidos, são discutidos e propostas alterações pelos estudantes, estimulando a participação ativa; *o jogo criado*, com invenções de novas formas de jogar, com novos objetivos, regras, formas de organização, materiais e tempo de jogo, reconhecendo os estudantes como produtores de Cultura, ou seja, capazes de criar seus próprios jogos.

Silva e Sampaio (2012), propõem a inclusão de mais um elemento na proposta de Darido e Rangel (2011): *o jogo ampliado*, que numa sequência didática, se encaixaria entre o jogo jogado e o jogo transformado, que consistiria na introdução de novas formas de jogos obtidos na literatura e trazidos pelo professor com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre os jogos, contribuindo para o processo de aprendizagem dessas manifestações.

Figura 5 - Proposta didática ampliada de trabalho com os jogos.



Fonte: elaborado pelo autor baseado em Silva e Sampaio, 2012.

Santos (2012) reforça que todo processo de construção do conhecimento a respeito do jogo deve perpassar pela reflexão acerca das possibilidades corporais e sua relação com a Cultura ao qual está inserido, ou seja, para que haja aprendizagem

sobre o jogo é preciso que o sujeito compreenda os conhecimentos que estão sendo abordados em sua totalidade.

Não basta apenas trabalharmos um repertório amplo de brincadeiras e jogos nas aulas de Educação Física, é preciso compreender que cada jogo engloba todo um modo de ser de determinadas Culturas, sendo que alguns não estamos acostumados com a presença na Escola, pois possuem outros tempos e espaços, não podendo ser formatados para o padrão escolar ou descaracterizados (Zimmermann, 2021), pois poderemos comprometer os sentidos, significados e a riqueza cultural que muitos desses jogos tem a nos oferecer.

O jogo, segundo Santos (2012), revela a expectativa sobre os padrões culturais que devem ser aprendidos pelas pessoas, por isso os professores precisam entender que os traços culturais se integram durante o desenvolvimento de um jogo. Mas não basta observar a existência de diferentes traços culturais e salientá-los, é preciso dialogar sobre a relação existente entre eles, cabendo ao professor a tarefa de mostrar como os diferentes grupos construíram historicamente sua Cultura lúdica e, por ser resultado de sua ação, o acesso a ela é direito de todos, e cabe à Escola socializá-la (Neira, 2008).

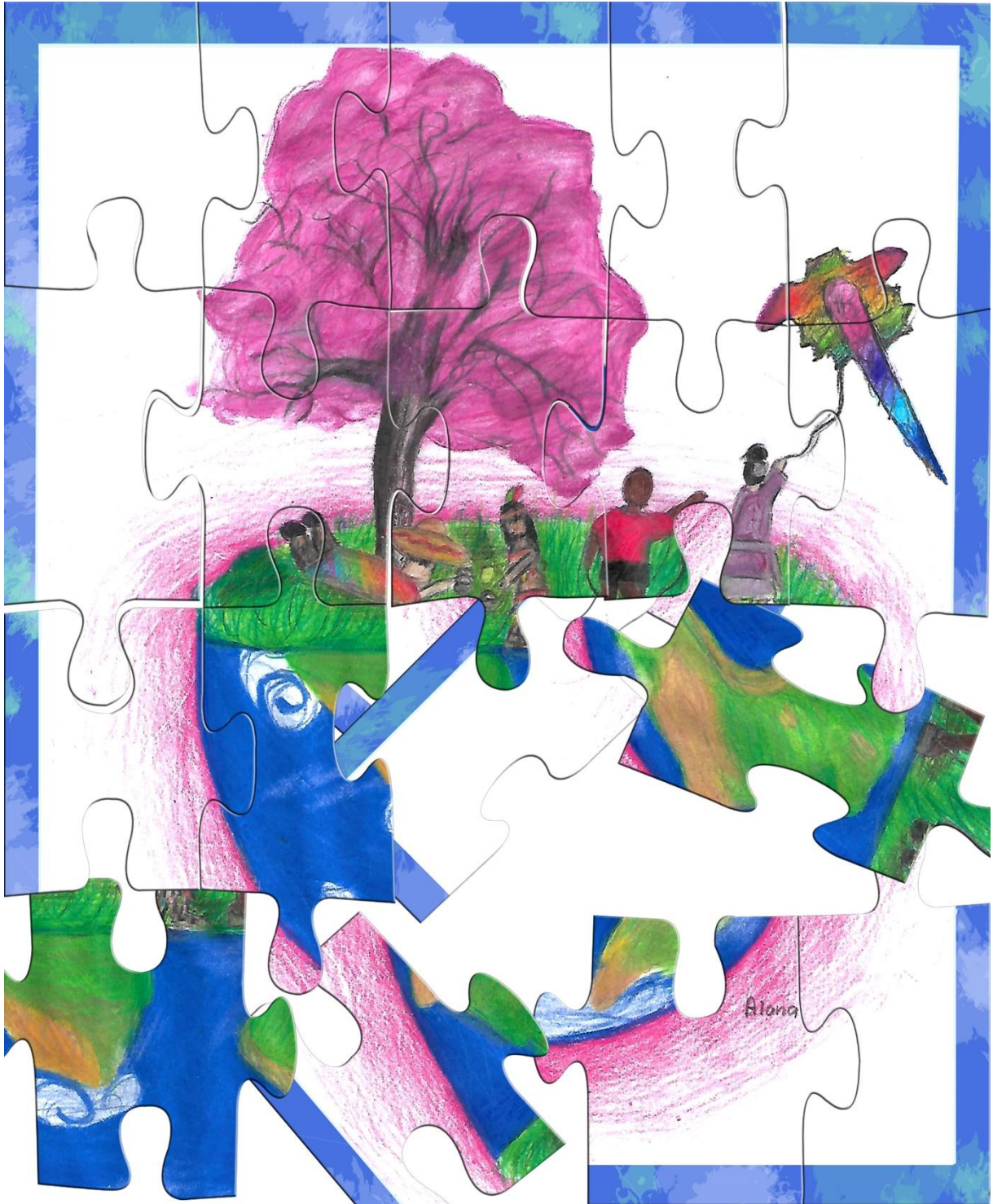
Além da oralidade, da observação e do próprio ato de jogar, apresentados por Lavega (2000) como formas básicas que favorecem o processo de transmissão cultural das brincadeiras e jogos, ao tematizar as brincadeiras e jogos de outros países nas aulas de Educação Física, numa perspectiva que ultrapasse a dimensão do “saber fazer”, mas que priorize também um “saber sobre” e um “saber ser” (Darido; Rangel, 2011), o professor poderá utilizar de diversos recursos pedagógicos a fim de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, entendido por Libâneo (1994) como um ato dialético, atundo o professor como mediador entre as experiências sociais concretas do estudante e o saber novo que tem a Escola a lhe ensinar, tornando esse processo de construção de conhecimento mais significativo.

No caso dos jogos e brincadeiras de outros países, os recursos pedagógicos, quando planejados e usados de maneira adequada, poderão aproximar os estudantes de realidades socioculturais distantes, possibilitando reflexões e comparações com as manifestações que ocorrem em sua própria Cultura local, pois “diferentes tradições nos mostram que existem diferentes formas de agir e colocar-se em jogo. Por outro

lado, também nos mostram uma humanidade que atravessa culturas e nos aproxima” (Zimmermann, 2021, p.61).

Submeter-se à ordem do jogo com outras pessoas, incluindo aquelas de origens culturais diferentes, sob as mesmas regras, sugere disponibilidade para o encontro com o outro, como parceiro ou semelhante, pelo menos sob tais circunstâncias específicas. Mais ainda, submeter-se a diferentes jogos ou formas de jogar cria a possibilidade de reconhecer-se ou torna-se outro (Zimmermann, 2021, p.61).

Desta forma, a riqueza cultural e as características que constituem os elementos das brincadeiras e jogos de outros países, nos permite afirmar que existem conhecimentos suficientes para considerarmos sua importância como conteúdo curricular nas aulas de Educação Física, convergindo com o ideal de uma Escola pautada pela diversidade como intercâmbio social e cultural com outras comunidades, tornando-a mais democrática e inclusiva.



Jogar é preciso porque é humano, para ser humano."

(Marcos Garcia Neira)

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentaremos a trajetória metodológica que orienta e estrutura o presente trabalho, a fim de possibilitar a compreensão adequada de como a pesquisa foi realizada. Este estudo será fundamental para propormos a construção de material orientador aos professores com aspectos importantes para o desenvolvimento das brincadeiras e jogos de outros países nas aulas de Educação Física.

3.1 Universo da pesquisa

Este estudo foi realizado no município de Jundiaí, cidade do interior paulista, junto aos professores de Educação Física vinculados à Unidade de Gestão de Educação (UGE).

De origem indígena, Jundiaí vem da palavra tupi “*Jundiá-y*”, sendo que “*jundiá*” significa “*bagre*” e “*y*” significa “*rio*”, *rio dos peixes jundiás*. A região foi habitada por povos indígenas até o final do século XVII, quando passou a servir como entrada às expedições de exploração do território, que tinham por objetivo escravizar indígenas, tomar posses de terras e encontrar metais e pedras preciosas (Silva Filho, 2008).

Segundo Silva Filho (2008), os primeiros colonizadores chegaram à região em meados de 1615, estando sua História ligada diretamente ao violento movimento bandeirante. A partir da segunda metade do século XIX, o avanço da produção cafeeira, a chegada da ferrovia Santos-Jundiaí e de novas indústrias, foram importantes para o crescimento da cidade. Além disso, com o fim do trabalho escravo, fazendeiros da região buscaram nova mão de obra, tendo início o amplo processo de imigração, principalmente de imigrantes italianos, passando Jundiaí a ter uma grande e importante colônia italiana.

A partir disso, Jundiaí cresceu, diversificou sua estrutura econômica e se modernizou, tornando-se um dos mais importantes polos industriais do estado de São Paulo, tendo localização privilegiada entre as cidades de São Paulo e Campinas.

De acordo com levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), atualmente, a cidade possui uma área territorial de 431,204km² e uma população aproximada de 443.116 pessoas.

O município de Jundiaí possui grande comprometimento com a Educação Pública, assumindo a responsabilidade, dentre várias ações, com o cumprimento do Plano Municipal de Educação de Jundiaí - Lei nº 8.446 (2015) que estabelece as políticas públicas educacionais para a cidade entre os anos de 2015 e 2025, com 20 metas e estratégias para alcançá-las, na busca por uma Educação para todos e de qualidade.

De acordo com levantamento realizado junto a Unidade de Gestão de Educação, a Rede Municipal de Ensino de Jundiaí possui aproximadamente 32.507 alunos matriculados, sendo composta por 109 unidades escolares, que atendem prioritariamente as modalidades creche (0 a 3 anos), Educação Infantil (4 e 5 anos), Ensino Fundamental I (6 a 10 anos) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como consta no quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Jundiaí.

Escolas Municipais por Segmento de Ensino	
Escolas	Quantitativo
Creches	• 28 unidades ▪ 3.142 estudantes atendidos
Creches e Escolas de Educação Infantil II	• 15 unidades ▪ 823 estudantes atendidos
Escolas de Educação Infantil II	• 14 unidades ▪ 6.903 estudantes atendidos
Escolas de Educação Infantil II e Escolas de Ensino Fundamental I	• 19 unidades ▪ 7.678 estudantes atendidos
Escolas de Ensino Fundamental I	• 28 unidades ▪ 13.354 estudantes atendidos
EJA	• 4 unidades ▪ 1.424 estudantes atendidos

Fonte: elaborado pelo autor

Além das Unidades Escolares apresentadas no quadro 6, na tentativa de minimizar a crescente lista de espera por atendimento, a cidade possui contrato com

Escolas Privadas de Educação Infantil (0 a 5 anos), que fornecem vagas às crianças a partir de verbas públicas.

A Educação Física na Rede de Ensino de Jundiaí está presente desde a creche até o Ensino Fundamental, sendo ofertada 1 aula por semana para crianças das creches, 2 aulas semanais para crianças da Educação Infantil II e do Ensino Fundamental, estando ausente na EJA. Para os alunos que estudam nas Escolas de Tempo Integral, ou seja, alunos do Ensino Fundamental I, estão previstas mais duas aulas, denominadas “oficinas de esportes”, que são voltadas à prática das modalidades esportivas.

Ao todo são 137 professores de Educação Física, com jornada de trabalho constituída de 30 horas semanais, sendo 20 Horas de Trabalho Pedagógico com Aluno (HTPA), 4 Horas de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), 5 Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e 1 Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).

Quadro 7 - Composição da carga horaria semanal docente.

Tabela de Carga Horária	
Atividade desenvolvida	Quantidade de horas semanais
Horas de Trabalho Pedagógico com Aluno (HTPA).	20 horas
Horas de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL).	4 horas
Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola (HTPC).	3 horas
Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – Específico de Educação Física (HTPC).	2 horas
Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).	1 hora

Fonte: elaborado pelo autor.

Na composição da jornada docente, as 20 Horas de Trabalho Pedagógico com Aluno (HTPA) possuem 1 hora de duração cada. As 4 Horas de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) são realizadas em horário e local de livre escolha do docente, destinadas à preparação das atividades pedagógicas. As 3 Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) são realizadas na Unidade Escolar e compreendem o tempo dedicado à formação docente e à atuação com a Equipe Escolar e às reuniões pedagógicas,

enquanto as outras 2 Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), são dedicadas à formação docente e o aperfeiçoamento profissional específico da área de Educação Física, na maioria das vezes com formadores externos, contratados pela Unidade de Gestão de Educação. Já a 1 Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), compreende o trabalho desempenhado pelo docente na Unidade Escolar para o atendimento a pais e atividades educacionais e culturais relativas ao projeto político-pedagógico.

3.2 Materiais e Métodos

A pesquisa segue os princípios da abordagem qualitativa, pois busca descrever e interpretar os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, sem a necessidade de quantificações.

Segundo Minayo *et. al* (2016), a abordagem qualitativa,

[...] se ocupa com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (Minayo *et. al*, 2016, p.20).

Na pesquisa qualitativa, mediante um processo não estatístico de interpretação, busca-se descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo, tratando-se de uma modalidade de pesquisa de caráter essencialmente qualitativo interpretativo (Gil, 2002), que está centrada na compreensão e explicação das dinâmicas das relações sociais.

O estudo será apresentado de forma descritiva, propondo uma nova visão sobre a realidade já existente, caracterizando-se como estudo de campo, que Minayo *et. al* (2016), entende como uma construção teórica, tendo como objeto de estudo um grupo específico de sujeitos que possuem uma construção histórica e interação social em comum. Ainda sobre o estudo de campo, Gil (2002) explica que este tipo de estudo tem foco em uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, podendo ser voltada a qualquer atividade humana.

Para Minayo *et al.* (2016) o estudo de campo é composto por três fases: Fase exploratória da pesquisa, Trabalho de campo, Tratamento do material. Na Fase

exploratória da pesquisa, há uma interrogação inicial sobre o objeto de estudo, seus pressupostos, teorias que o envolvem, metodologia e a organização propriamente dita do trabalho de campo, ou seja, a construção do que será o projeto de investigação; o Trabalho de campo é a etapa que envolve o levantamento das informações através das entrevistas, observações, levantamento do material documental e bibliográfico que levam a compreensão do problema levantado através da confirmação ou refutação das hipóteses teóricas construídas; e o Tratamento do material, refere-se à teorização sobre os dados de forma que leve ao confronto da teoria inicialmente levantada, com as contribuições trazidas pela investigação de campo.

Dentro dessa perspectiva, se dará a elaboração do Produto Educacional, um Guia de orientações destinado aos Professores de Educação Física Escolar, bem como, aos demais sujeitos participantes da Educação. O guia, que será elaborado de maneira bastante prática e ilustrativa, poderá oferecer contribuições e reflexões, impactar de alguma forma na prática pedagógica.

3.2.1 Coleta das informações

Tendo por objetivo compreender como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Jundiaí, que atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tematizam e desenvolvem as Brincadeiras e Jogos de outros Países, optamos pela coleta das informações a partir da técnica de entrevista, que para Gil (2002), se constitui como um instrumento precioso de conhecimento interpessoal, facilitador de uma série de fenômenos, de elementos de identificação e de construção potencial do todo do entrevistado e, de certo modo, também do entrevistador.

Para que os sujeitos envolvidos na pesquisa pudessem discorrer e verbalizar seus pensamentos e reflexões a respeito da temática, de forma mais profunda e menos padronizada, optou-se pela modalidade de entrevista semiestruturada, seguindo os princípios apontados por Minayo *et. al* (2016), ou seja, a entrevista foi realizada a partir de um roteiro que combina perguntas fechadas e abertas, a fim de que o entrevistado tivesse a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Para a elaboração do roteiro de entrevista, inicialmente, retomamos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, bem como o problema de pesquisa,

formulando perguntas que pudessem nos auxiliar a compreender melhor nosso objeto de estudo.

3.2.2 Análise das informações

Para a realização da análise dos dados, utilizaremos a técnica de Análise de Conteúdo. Essa técnica pode ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (Bardin, 2011, p.47).

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser aplicável à toda mensagem e/ou forma de comunicação e possui duas funções primordiais, das quais na prática não podem ser separadas: uma função heurística, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta e uma função de administração da prova, na qual hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação.

Contudo, para que sejam alcançados os objetivos propostos pela Análise de Conteúdo, de forma indissociável e complementar, faz-se necessário que ela seja desenvolvida em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2011).

A fase de pré-análise se caracteriza pela leitura flutuante, havendo o primeiro contato com os documentos a serem analisados seguido da formulação de hipóteses e objetivos, da preparação de indicadores para orientar a interpretação e elaboração formal do material. Para a escolha dos documentos que serão analisados, deve-se respeitar alguns critérios, como: exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade (Bardin, 2011). Essa etapa deve atender a três demandas: “a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”

(Bardin, 2011, p.125). Trata-se, portanto, de uma fase que organiza, operacionaliza e sistematiza os dados.

A exploração do material constitui uma fase longa, a qual tem como objetivo conduzir sistematicamente as decisões tomadas na Pré-Análise, possibilitando ou não, a riqueza das interpretações ou inferências. Essa etapa diz respeito à organização das tarefas de codificação, que compreende três escolhas: o recorte (escolha das unidades através de palavras, temas, objeto, personagens, acontecimentos, documentos), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria).

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (Bardin, 2011, p.133).

Ainda de acordo com Bardin (2011), classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros e o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum entre eles, passando os dados de sua natureza bruta para dados mais organizados.

Por fim, a terceira fase do processo, ou seja, o tratamento dos resultados ou inferência e interpretação, conforme Bardin (2011), essa é a fase da interpretação de conceitos (sentido de referência geral, que produz imagem significativa, derivando da Cultura estudada e da linguagem dos informantes) e proposições (enunciado geral baseado nos dados, podendo ser verdadeiras ou erradas, mesmo que o pesquisador possa ou não ter condições de demonstrá-lo). A fase do tratamento dos dados é, portanto, o momento no qual se faz as inferências e as interpretações, visando tornar os dados válidos e significativos. Refere-se ao tratamento propriamente dito dos resultados, ocorrendo nela a condensação e o destaque das informações para a análise que culminará nas interpretações conclusivas (Bardin, 2011). Nesse momento, faz-se necessário se atentar constantemente ao referencial teórico referente à pesquisa, visando, com isso, nortear as perspectivas do estudo, dando, assim, sentido à interpretação.

3.3 Contextualização da Pesquisa

Esta fase diz respeito ao Estudo de Campo da pesquisa propriamente dita, seguindo todas as fases características do estudo, de modo que cada uma contribuiu para a fase subsequente no sentido de trazer e complementar estudos e informações para que se pudesse chegar à perspectiva mais ampla do problema apresentado. Diante disso, a seguir detalharemos as fases desenvolvidas na pesquisa aqui proposta.

3.3.1 Fase Exploratória

Na fase exploratória, buscou-se a apropriação dos conhecimentos relacionados ao tema investigado, a fim de oferecer também subsídios necessários para dar andamento à pesquisa com mais propriedade.

Inicialmente foi realizada uma revisão de literatura com busca nos estudos referentes à temática da Educação Física Escolar, das Brincadeiras e Jogos e mais especificamente das Brincadeiras e Jogos de outros Países, tendo por objetivo, levantar pontos relevantes para a pesquisa, publicações científicas e as principais contribuições a respeito do tema.

Tendo como base o arcabouço teórico, foi o momento de se dedicar à confecção dos instrumentos para a coleta de informações. Para tanto, foi utilizado a entrevista, de modo que os participantes pudessem trazer contribuições relevantes sobre a problemática levantada pela pesquisa, assim como outras contribuições que seus relatos e experiências pudessem agregar.

Essa fase foi importante para que, a partir das leituras realizadas, bem como das dúvidas e dificuldades presentes na própria prática docente do pesquisador, fossem elaboradas as questões norteadoras do roteiro de entrevista.

3.3.2 Participantes

A pesquisa foi realizada com professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Jundiaí. Ao todo a rede municipal possui 137 professores de Educação Física e atualmente, 97 professores dão aulas no Ensino Fundamental I. Após

levantamento feito junto à Unidade de Gestão de Educação, verificamos que 74 professores atuam em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sendo que destes, foram sorteados 10 professores para participarem das entrevistas. A escolha de tais professores se justifica pelo fato de que a temática jogos e brincadeiras de outros países é proposta, de acordo com o Currículo Jundiaense (2022), apenas para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Para participar dos encontros presenciais para as entrevistas, os professores possuíam na sua carga horária semanal, 1 Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), sendo os encontros agendados para serem realizados nesse horário com cada participante da pesquisa.

Desta forma, os professores participantes envolvidos na pesquisa foram caracterizados da seguinte forma:

Quadro 8 - Identificação dos Participantes.

Identificação	Ano de Formação	Tipo de Formação	Tempo na docência	Especialização
Professor 1	1994	Licenciatura Plena	28 anos	Educação Física Escolar e Gestão Escolar.
Professor 2	2009	Licenciatura e Bacharelado	13 anos	Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Física Escolar e Gestão Escolar.
Professor 3	2011	Bacharelado e Licenciatura	11 anos	Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Física Escolar.
Professor 4	2008	Licenciatura Plena	13 anos	Educação Física, Fundamentos teóricos e práticos na Escola, Gestão Escolar.
Professor 5	2010	Licenciatura Plena	10 anos	Educação Física Escolar.
Professor 6	2011	Licenciatura e Bacharelado	11 anos	Educação Física Escolar.
Professor 7	2013	Licenciatura	10 anos	Educação Física Escolar.
Professor 8	2017	Licenciatura e Bacharelado	2 anos	Psicomotricidade.
Professor 9	2008	Licenciatura	14 anos	Educação Física Escolar.
Professor 10	2004	Licenciatura Plena	19 anos	Educação Física Escolar e Gestão Escolar.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os participantes foram identificados como Professor 1, Professor 2, Professor 3 e assim por diante, de forma aleatória e por um critério de escolha do pesquisador, sem que essa caracterização faça qualquer tipo de menção ao gênero dos mesmos.

3.3.3 Trabalho de Campo

O trabalho de campo se caracteriza como uma etapa da pesquisa que envolve a coleta dos dados e das informações propriamente dita, extração dos dados e das informações diretamente na realidade do objeto de estudo, no caso, por meio dos relatos e experiências dos participantes da pesquisa, dos indivíduos no campo que pode possibilitar as respostas ou entendimento do problema anunciado, ocorrendo, especificamente, através das entrevistas semiestruturadas.

Desde o início da pesquisa, o intuito foi entrevistar somente os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Jundiaí, devido o envolvimento profissional do pesquisador com a Rede de Ensino e a maneira como a temática é abordada no documento que norteia a prática desses professores, no caso o Currículo Jundiense.

Inicialmente foi realizado um levantamento junto à Unidade de Gestão de Educação, especificamente, com as coordenadoras da área de Educação Física, para que pudéssemos compor o quadro total de docentes de Educação Física efetivos na Rede Municipal, chegando a um total de 137 professores, sendo que destes, 97 dão aula atualmente no Ensino Fundamental e 74 atuam em turmas de 4º e 5º anos.

Após a realização de um sorteio, para que de modo aleatório fossem selecionados os professores, criamos uma lista com nomes de 10 professores de Educação Física aptos para participarem da pesquisa. Em seguida, realizaremos o contato inicial com os mesmos via email, no qual foi feito o convite para participar da pesquisa, juntamente com uma carta de apresentação do pesquisador e do seu orientador e, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, reforçando o princípio do anonimato. Dos 10 professores contatados inicialmente, não houve retorno de 4 destes, necessitando que fossem feitos novos convites, que foram prontamente aceitos. A partir disso, a comunicação com os participantes ocorreu via whatsapp, cujo número foi fornecido pelos próprios entrevistados.

As entrevistas foram agendadas com antecedência via whatsapp, todas ocorrendo de forma presencial. Para que pudessem participar sem ocorrer interferências na rotina de trabalho dos entrevistados, os encontros foram realizados na sua carga horária semanal de 1 Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).

A realização de todas as entrevistas ocorreu de forma presencial, no dia, horário e local definidos com cada participante, durante os meses de outubro e novembro, sendo todas gravadas em áudio digital e transcritas na íntegra, para que fossem analisadas posteriormente.

Salientamos aqui, que a participação dos sujeitos da pesquisa ocorreu apenas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual de Paulista de Presidente Prudente, tendo o parecer de nº 6.200.230, conforme orienta a resolução 466/2012.

3.3.4 Tratamento do Material

Os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados se nortearam em Bardin (2011), portanto, sua sistematização se deu a partir das seguintes fases: Pré-Análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados.

3.3.4.1 Pré-análise

Nessa fase, foi realizada leitura inicial das entrevistas transcritas, para que o pesquisador pudesse ir formulando as hipóteses gerais sobre a problemática trazida pela pesquisa em torno da temática estudada e apresentadas através dos relatos dos participantes.

Foram utilizadas as dez entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa, trazendo as visões, reflexões e as experiências dos professores a partir das temáticas explicitadas nas questões.

A partir daí, foram realizadas as leituras iniciais dos materiais coletados, grifando as falas de acordo ou não com a relação que se estabelecia com falas de outros participantes. Essa leitura inicial foi utilizada para análise, ciência e apropriação

das falas dos professores. Essa leitura permitiu detectar as ideias que se repetiam entre os diversos participantes, possibilitando a identificação das possíveis categorias que poderiam ser agrupadas futuramente.

As leituras foram realizadas diversas vezes e as falas consideradas mais pertinentes foram grifadas, de modo a tentar assegurar que nenhuma fala, em potencial que pudesse trazer contribuições para a pesquisa, deixasse de ser considerada.

3.3.4.2 Exploração do material

Durante essa fase efetivou-se a decodificação efetivamente do material apresentado, nas falas dos participantes, delimitando os pontos em comum e mais relevantes para o possível entendimento dos fatores que envolvem a problemática, para que fosse possível a escolha das unidades e a definição das categorias.

A partir das falas grifadas, foram realizados recortes de modo a considerar a ideia principal de cada participante sobre os assuntos por eles trazidos. Pôde-se estabelecer os temas comuns abordados pelos participantes relativos a Educação Física Escolar, às Brincadeiras e Jogos e mais especificamente às Brincadeiras e Jogos de outros países, moldando as três principais categorias delimitadas para a pesquisa.

Os depoimentos dos participantes foram classificados e realocados em categorias e subcategorias como forma de tentar contemplar as ideias trazidas pelos participantes de maneira total, de modo que a exploração máxima do material coletado por intermédio das entrevistas fosse realizada.

Desta forma, dentro desse processo de exploração das entrevistas pelo recorte e depois reorganização dos depoimentos coletados, considerando seus pontos em comum, pode-se identificar e/ou evidenciar três categorias e as subcategorias que compõem essa pesquisa, tendo como base o agrupamento dos elementos das informações expressadas em comum dos participantes:

Quadro 9 - Descrição das categorias e subcategorias que compõem a Análise.

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA
a) As Brincadeiras e os Jogos na formação dos professores de Educação Física.	i) Brincadeiras e jogos na formação inicial dos Professores; ii) Sentidos das brincadeiras e Jogos na Formação Inicial dos Professores; iii) Brincadeiras e Jogos nos cursos de Formação Continuada; iv) Concepções das Brincadeiras e Jogos na Formação Continuada.
b) Brincadeiras e Jogos na BNCC e no Currículo Jundiaiense.	i) A BNCC e o Currículo Jundiaiense como documentos norteadores; ii) As Brincadeiras e Jogos na BNCC e no Currículo Jundiaiense; iii) Brincadeiras e Jogos do Mundo ou de outros Países? iv) Brincadeiras e Jogos com princípio geográfico; v) Brincadeiras e Jogos de matriz indígena e africana.
c) Tematização das Brincadeiras e jogos de outros países nas aulas de Educação Física.	i) Brincadeiras e jogos de outros países a partir dos conhecimentos dos estudantes; ii) Os continentes como referência; iii) Assuntos relacionados às Brincadeiras e os Jogos de outros países; iv) Brincadeiras e Jogos de outros países com Adaptações; v) Principais dificuldades; vi) Sala de aula invertida; vii) Brincadeiras e Jogos de outros países com destaque nas aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.3.4.3 Tratamento dos resultados

Os resultados foram organizados de acordo com as categorias de análise definidas no processo de agrupamento e classificação das informações trazidas pelos professores participantes, relativas as suas visões, percepções e práticas pedagógicas que envolvem a temática Educação Física Escolar e Brincadeiras e Jogos de outros países.

Na primeira categoria definida como “As Brincadeiras e os Jogos na formação dos professores de Educação Física”, são apresentadas e discutidas as narrativas dos participantes referentes a presença ou ausência das Brincadeiras e Jogos na

Formação Docente e quais sentidos são atribuídos a essas manifestações durante o percurso da formação inicial e da formação continuada.

A segunda categoria “Brincadeiras e Jogos na BNCC e no Currículo Jundiaense” é composta de falas que remetem às visões dos participantes de como a BNCC e o Currículo Jundiaense pode nortear as práticas docentes, como as brincadeiras e jogos estão presentes nos documentos, as concepções de Brincadeiras e Jogos do Mundo ou de outros países, o princípio geográfico presente nos documentos ao tratar dessas manifestações corporais e como as Brincadeiras e Jogos de matriz indígena e africana se relacionam com esse conteúdo.

A terceira e última categoria “Tematização das Brincadeiras e jogos de outros países nas aulas de Educação Física”, são investigados e discutidos os elementos que compõe as práticas pedagógicas dos Professores participantes ao tematizarem as Brincadeiras e Jogos de outros países.

3.3.4.4 Resultados e Discussões

a) As brincadeiras e os Jogos na formação dos professores de Educação Física.

Nesta categoria, procuramos identificar através das narrativas dos Professores, como as brincadeiras e os jogos foram abordados na formação inicial em Educação Física e ao longo da Formação Continuada.

i) Brincadeiras e Jogos na Formação Inicial dos Professores

Inicialmente, ao serem questionados se haviam tido uma disciplina que tratasse, especificamente, das brincadeiras e os jogos durante a graduação, os Professores 1, 3, 4, 5, 8 e 9 disseram não ter tido essa disciplina ou não se recordaram.

[...] Não! Então, é aquela coisa, eu me formei há muitos anos atrás e era outra pegada, completamente diferente, então eram outras disciplinas, mas eu não lembro [...] (Professor 1).

[...] Não tive nenhuma disciplina que tratasse apenas dos jogos e das brincadeiras durante a graduação, apenas como ferramenta para atingir outros objetivos [...] (Professor 3).

[...] Não me lembro se eu tive alguma disciplina que abordasse as brincadeiras e os jogos, mas acho que a gente aprendia as brincadeiras e os jogos em outras disciplinas, não tenho essa lembrança de ter tido uma disciplina específica só de jogos e brincadeiras [...] (Professor 4).

[...] Na graduação, especificamente, não tive nenhuma disciplina que tratasse das brincadeiras e jogos [...] (Professor 5).

[...] Não tive uma disciplina que tratasse especificamente das brincadeiras e dos jogos [...] (Professor 8).

[...] Especificamente de jogos e brincadeiras, não tive nenhuma disciplina [...] (Professor 9).

As falas dos professores torna evidente o quanto as brincadeiras e os jogos ainda estão ausentes na formação inicial em Educação Física, enquanto disciplina curricular específica, sendo que para Santos (2012), o jogo precisa ser compreendido como um elemento integrante da Cultura e como produtor dela, devendo estar presente nas organizações curriculares da área de Educação Física Escolar.

É relativamente comum nos depararmos com diferentes tipos de jogos planejados e sistematizados pelos professores em seus currículos. Contudo, a maioria tende a reduzi-los ao mero fazer, no qual as regras e gestos são repetidos, ano a ano, sem nenhuma transcendência de conhecimento sobre determinado jogo (Santos, 2012, 58).

Para Rufino (2020), durante a formação inicial, o jogo é posto como dependente de disciplinas ditas “práticas” e elencado como mera estratégia em prol do ensino, acabando por ser negligenciado ou tido como de menor importância. Isso se deve em decorrência de sua desvalorização pela ciência enquanto área de conhecimento e investigação pelo campo acadêmico, sendo que para Soares *et. al* (1992), na formação docente em Educação Física devem ser incorporados conhecimentos relativos às áreas das ciências humanas, das ciências biológicas, das ciências sociais, além das próprias práticas corporais.

Ainda de acordo com Rufino (2020), os jogos ainda tangenciam os currículos como atividades práticas que devem promover vivências aos professores em formação, sem propiciar um aprofundamento nas análises e, sobretudo, uma ressignificação nos modos de compreender as racionalidades que norteiam e orientam tais processos. Porém, para Tardif (2002), a formação deve integrar teoria e prática, possibilitando ao futuro professor uma compreensão ampla e aprofundada do seu papel na educação.

Já os Professores 2, 6, 7 e 10, disseram ter tido em sua formação inicial uma disciplina que abordou de maneira específica os jogos e brincadeiras:

[...] Eu tive a disciplina de jogos e brincadeiras com a Professora J. S. [...] (Professor 2).

[...] Tive uma disciplina que abordou os jogos e brincadeiras, mas bem diferente de como é tratado hoje [...] (Professor 6).

[...] Nós tivemos uma disciplina que abordava só os jogos e as brincadeiras [...] (Professor 7).

[...] Tive uma disciplina que abordava jogos e brincadeiras no geral [...] (Professor 10).

Rufino (2020), esclarece que dentro do campo da formação docente na Educação Física, faz-se necessária a compreensão do jogo como um fenômeno sociocultural e multifacetado. A ideia de manifestação e prática corporal relacionada a um fenômeno cultural da humanidade, denota ao jogo sentidos e significados específicos que explicitam sua importância e pertinência para a tematização dentro dos currículos escolares.

Encontramos inúmeros modos organizacionais, nos quais disciplinas e conteúdos sobre como a temática jogo é abordada na formação inicial docente, faltando elementos que possibilitem ampliar as intencionalidades com os quais o jogo é problematizado e fundamentado pelo ensino superior e como tem sido o impacto dessa formação na realidade prática cotidiana dos professores de Educação Física (Rufino, 2020).

ii) Sentidos das brincadeiras e Jogos na Formação Inicial dos Professores.

Assim como Decian *et. al* (2015), que ao analisarem diferentes currículos de cursos de Educação Física de Universidades brasileiras e as atuações dos docentes responsáveis, observaram que o jogo na formação inicial, recebe atribuição como reduto da infância e é associado à capacidade de desenvolver comportamentos cognitivos, afetivos, sociais e motores, visando a determinadas aprendizagens, mas também é abordado em perspectivas filosóficas, sociológicas, cultural e histórica mediadas por autores e obras clássicas, para além da instrumentalização,

encontramos falas bastante plurais dos professores pesquisados, quanto aos sentidos atribuídos ao jogo em suas formações iniciais.

Notamos que a formação dos professores 1 e 4, pautou-se no jogo como uma importante ferramenta para o desenvolvimento dos aspectos biológicos:

[...] Lembro de uma disciplina que o professor dava, que tipo assim, ele ensinava a gente a jogar e quando a gente entrava nessas brincadeiras e jogos tradicionais eu achava muito legal, mas muito legal mesmo, que era tipo assim, ele ensinava quais capacidades físicas estavam sendo desenvolvidas naquela brincadeira [...] (Professor 1).

[...] Era sempre fazer brincadeiras para depois chegar na parte mais técnica, específica dos movimentos. É como se fosse um preparatório, não os jogos e brincadeiras, pelos jogos e brincadeiras, é um meio e não um fim [...] (Professor 4).

Nessa perspectiva formativa, a Educação Física é entendida como uma disciplina responsável pelo desenvolvimento motor do educando e o jogo um meio para que esse objetivo seja alcançado.

Para Tani (2008), autor clássico na área de Educação Física, o movimento deve constituir uma das preocupações centrais do processo educacional, pois o seu domínio, ampliação e aperfeiçoamento constante pelo processo de aprendizagem, revestem-se de um significado educacional inegável, justificando a sua identificação como um dos conteúdos prioritários no processo de educação escolarizada, devendo ser trabalhado de forma sistemática e organizada.

Esse tipo de formação pressupõe além de uma racionalidade técnica, que os futuros Professores de Educação Física, devem oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, a fim de que a aprendizagem das capacidades físicas e das habilidades motoras seja alcançada (Darido e Rangel, 2017).

Ainda sobre os sentidos atribuídos às brincadeiras e jogos na formação inicial, um ponto bastante interessante salientado pelos Professores 5 e 8, é a relação que se estabelece entre os jogos e o esporte, mostrando haver ainda um forte enraizamento esportivista nos currículos no ensino superior e que encontra no jogo grande potencial:

[...] Tinha mais voltadas para os esportes e cada esporte tinha como se fosse uma iniciação e depois um aprofundamento e a gente tinha muitas disciplinas teóricas que tratavam ali dos jogos e brincadeiras, mas mesmo sendo uma

licenciatura plena, era muita mais esportivizado do que o ambiente escolar em si [...] (Professor 5).

[...] Na universidade não tem uma subdivisão em esportes específicos, eles separam em esportes e jogos as tematizações, mas era como se fosse literalmente esportes, mais voltados para os esportes mesmo. Dependendo do Professor que ministrava a disciplina, ele pautava o ensino daquele esporte através dos jogos [...] (Professor 8).

Nota-se que alguns cursos de graduação, ainda carregam em sua base de formação conceitos que acabavam por definir a ideia de Educação Física como sinônimo de ensino dos esportes e os jogos como meio para que esses objetivos sejam alcançados.

Embora outras abordagens pedagógicas tenham sido propostas, na tentativa de (re)pensar o papel da Educação Física na escola, enquanto componente curricular obrigatório, esse modelo esportivista, ainda que seja bastante criticado pelos meios acadêmicos, por presar pelo rendimento, a técnica e a seleção dos mais habilidosos, ainda hoje se encontra, fortemente, presente na sociedade e na escola (Darido e Rangel, 2017), como é o caso do Professor 8, que mesmo tendo formação recente, demonstra que o esporte continua sendo conteúdo predominante e que estabelece fortes relações com os jogos.

Para Miranda *apud* Gomes (2020), essa situação pode ser reflexo de anos de cursos voltados para uma formação de caráter técnico-desportivo, já que a maioria dos programas propostos para os cursos superiores de Educação Física, advinham de modelos importados que reduziam a preparação profissional dos futuros profissionais à transmissão e reprodução do conhecimento, vendo no esporte, o principal conteúdo a ser ministrado nas escolas.

O jogo também é abordado nos cursos de graduação a partir de um caráter recreativo, como nos aponta o Professor 6:

[...] O que me lembro, revisitando um pouco aqui na minha cabeça, era muito voltada para a parte de recreação mesmo, jogo e brincadeira como recreação mesmo, sem ainda aquela parte contextual que a gente traz agora [...] (Professor 6).

De acordo com Callois (2017) o jogo com caráter recreativo traz um sentido de distração, de esquecimento das preocupações e tensões que envolvem a realidade, sendo que para Santos (2012), as aulas de Educação Física devem se afastar desta função atribuída ao jogo, pois consistem em momentos de descontração e

sociabilização, sem ter vínculos com os estudos, ou seja, o objetivo não é pedagógico, e sim de autossatisfação do aluno.

Esse modelo recreacionista ocorreu devido à falta de políticas públicas que facilitassem de fato o trabalho do professor e principalmente porque o discurso acadêmico passou muitos anos discutindo o que não fazer nas aulas de Educação Física, não apresentando propostas viáveis para a prática pedagógica (Darido e Rangel, 2017).

Nas falas dos professores 3 e 7, encontramos o jogo na formação inicial com sua face utilitária, ou seja, como um meio para se atingir um outro fim, isto é, a aprendizagem de um outro conteúdo ou conhecimento:

[...] Na licenciatura tinha a metodologia de ensino onde a gente montava planos de aula, então foi a matéria que a gente mais abordou o tema jogos e brincadeiras [...] (Professor 3).

[...] Não era nada específico, acabava que em outras áreas usavam os jogos e as brincadeiras para atingir outros objetivos [...] (Professor 9).

O jogo enquanto recurso pedagógico, o fim é o conhecimento e o meio é o jogo. Essa atribuição faz com que, em muitos momentos, o jogo passe por um processo de descaracterização, pois assume funções que não lhes pertencem.

Santos (2009) entende que, ao usar o jogo como recurso pedagógico, os futuros professores precisam compreender que este torna-se um instrumento para que os conhecimentos sejam internalizados pelos alunos, sendo um facilitador para a compreensão dos saberes propostos, mas sem a intervenção do professor este processo não irá acontecer, ou seja, não basta apenas jogar para que o conteúdo seja compreendido, é preciso saber realizar intervenções adequadas entre o jogo praticado e o conhecimento abordado.

Em contrapartida, a formação dos Professores 2, 7 e 10, esteve pautada no entendimento do jogo a partir de um viés sociocultural e entendido como conteúdo curricular:

[...] Era uma disciplina que nos fazia refletir sobre os jogos, então o surgimento dos jogos, as nomenclaturas, o que é o jogo e o que é brincadeira, o que é esporte. Então teve essa discussão e essa pesquisa inicial e depois nós tivemos práticas de algumas brincadeiras direcionadas pela professora [...] (Professor 2).

[...] A abordagem que nós tínhamos naquela época, era uma abordagem para mostrar a partir do Huizinga, como os jogos faziam parte da Cultura, como ele veio estudando os jogos através dos tempos e como nós poderíamos aplicar na escola [...] (Professor 7).

[...] Eu lembro que tinha muito texto, atividades em grupo e aulas práticas. Mas não lembro muita coisa detalhada. Mas acho que ele trabalhava o jogo como um conteúdo. Eu lembro que eu tive essa disciplina e ele falava sobre a importância dos jogos serem tratados como conteúdo na educação física [...] (Professor 10).

O jogo é um importante conteúdo, historicamente criado e culturalmente desenvolvido, cuja importância é crucial e precisa estar na formação docente em Educação Física, enquanto fenômeno complexo (Rufino, 2020), devendo nessa formação ser fornecida ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico para sua atuação profissional.

Durante a formação inicial, ao assumir o jogo como um conteúdo curricular pertencente a Cultura Corporal, o mesmo passa a ser considerado como prática pedagógica que incita significados, superando o conteúdo como mero procedimento técnico, mas consolidando-o a partir de possibilidades educativas (Silva *et al.*, 2012).

Para Santos (2009), os cursos de formação precisam proporcionar momentos em que seus alunos realizem inter-relações, a partir dos saberes sobre o jogo que estão sendo ensinados e que sua prática pedagógica deve elevar o nível de conhecimentos dos futuros alunos para um patamar superior àquele que já apresentava quando começou a frequentar suas aulas de Educação Física.

iii) Brincadeiras e Jogos nos cursos de Formação Continuada

Com base nas narrativas dos Professores, que nos remetem às reflexões de como o jogo é abordado nos cursos de graduação a partir de diferentes concepções, os professores 3, 4, 6, 9 e 10 nos apresentam que nos cursos de especialização, o jogo passa a ganhar mais espaço como uma disciplina específica:

[...] A gente teve um encontro num final de semana que daí trouxe a tematização dos jogos e brincadeiras [...] (Professor 3).

[...] Na especialização também não lembro, mas acredito que eu tenha tido uma disciplina específica de jogos e brincadeiras [...] (Professor 4).

[...]Tive uma disciplina que trabalhou os jogos e as brincadeiras [...] (Professor 6).

[...] Tive um módulo de jogos e brincadeiras, mas não lembro muito não [...] (Professor 9).

[...] Tive jogos e brincadeiras e abordou os jogos e brincadeiras de outros países [...] (Professor 10).

De acordo com Azevedo *et. al* (2010), a Formação Continuada pode ser entendida não apenas como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada, mas como um processo que engloba a dimensão crítico-reflexiva, que entende o professor enquanto sujeito historicamente situado e que articula os saberes científicos, pedagógicos e de experiências docentes, de modo a promover a autonomia profissional que provêm da permanente apropriação do saber e da interação com os demais sujeitos do processo educativo.

A articulação entre os saberes docentes, as competências profissionais e a prática pedagógica, se constituem como inter-relações da formação e ação docente, permitindo a compreensão e vivência da Formação Continuada como um importante meio para os professores reavaliarem a prática docente, podendo constituir um ambiente que possibilite a construção de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, reorganizando suas competências e produzindo novos conhecimentos (Azevedo *et. al*, 2010).

Nesse caso, a formação continuada se mostra um importante percurso, no qual os professores têm a possibilidade de refletir e elaborar novos conhecimentos a respeito do jogo e repensar como essa manifestação se insere e se relaciona em sua prática docente.

iv) Concepções das Brincadeiras e Jogos na Formação Continuada

Esse percurso pelo qual passam os professores, poderá trazer o jogo como uma manifestação pertencendo à Cultura Corporal de Movimento, como na fala da Professora 9:

[...] Eu lembro que tinha o módulo de ginástica, de lutas, de jogos e brincadeiras, mas não vou lembrar, mas acho que eram vistos como conteúdos [...] (Professor 9).

Betti e *cols.* (2010), defendem que os jogos, assim como as lutas, a ginástica, as danças, os esportes perpassem os currículos escolares como conteúdos da Educação Física, “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).

Embora os Professores 3 e 10, relatem a presença do jogo como disciplina específica durante a formação continuada, os mesmos nos mostram que a dimensão técnica, dedicada ao fazer, ainda é bastante eminente no processo de formação:

[...] O Professor trouxe um pouco da parte teórica, diferenciando o jogo como um objetivo final e trouxe algumas propostas para que a gente vivenciasse, pensando no ensino fundamental. A gente vivenciou alguns jogos e possibilidades de criar novos jogos. Então a gente teve uma parte onde a gente podia criar os jogos [...] (Professor 3).

[...] Eu lembro que tinha uma enxurrada de brincadeiras práticas. Mas claro, teve a parte teórica, trabalhado como um conteúdo da Educação Física, importância cultural, mas foi uma coletânea de jogos tipo faz, faz, faz, faz, faz, faz [...] (Professor 10).

De acordo com Azevedo *et. al* (2010), a Educação Física ainda não rompeu vínculos com uma formação eminentemente instrumental, dedicada ao fazer e que pouco valoriza o refletir sobre o fazer, o que termina por restringir a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais.

Além disso, para Santos (2012), não é suficiente trabalharmos um repertório amplo de brincadeiras e jogos nas aulas de Educação Física, pois é imprescindível compreender que cada jogo engloba todo um modo de ser de determinadas Culturas.

A prática docente e a troca de experiência também se mostram como importantes fontes de conhecimento a respeito das brincadeiras e jogos, de acordo com os Professores 2, 5 e 8, de forma que as experiências, ao serem compartilhadas, colaboram com práticas pedagógicas mais assertivas:

[...] Então, isso não foi uma coisa trabalhada, isso foi mais colocado depois, na prática profissional [...] (Professor 2).

[...] Foi mais mesmo na prática que algumas aprendizagens aconteceram [...] (Professor 5).

[...] Assim que eu entrei na rede, eu tive uma boa recepção, vamos dizer assim, as coordenadoras conversaram muito comigo, eu tive ajuda de outros

professores também para me ajudar na elaboração do material, entender como funciona a rotina, tudo isso aqui na prefeitura e eu comecei a ver a partir desse cotidiano que os jogos e as brincadeiras eram muito significativos [...] (Professor 8).

Para Tardif (2002), a compreensão dos saberes do professor tem uma dimensão mais ampla do que a construída no curso de Formação Inicial. Esses saberes advêm do âmbito familiar, da escola básica, da cultura pessoal e da Formação Continuada. O autor ressalta que essa ampla gama de saberes, exige que se tenha a capacidade de dominá-los, integrá-los e mobilizá-los, direcionando-os à sua prática, pois possuem um caráter de pluralidade, heterogeneidade e temporalidade, sendo construído ao longo de toda vida e carreira, portanto, ocorre também, de forma particularizada na experiência da prática pedagógica no exercício da docência e não apenas na Formação Inicial de forma institucionalizada durante a experiência discente.

Por tratar-se de um contexto mutável, os profissionais constroem sua própria visão de conhecimento útil, que Lawson *apud* Gomes (2020), denomina conhecimento de trabalho ou conhecimento operacional, sendo um tipo de conhecimento tácito, que resulta do processo de socialização no interior da profissão, no qual um profissional aprende com outros colegas, aprende por tentativa e erro, adequa suas ações às demandas institucionais, às aspirações da comunidade, etc., selecionando e adaptando conteúdos e estratégias de ensino aprendidas na sua formação acadêmica, e desprezando outros.

Nesse sentido, Faria *et al. apud* Gomes (2020), apontam que a socialização profissional demonstrada pela troca entre os professores da mesma disciplina e demais disciplinas, é capaz de promover discussões ampliadas sobre temas educacionais atuais, planejamento e execução de projeto em conjunto, harmonização dos processos pedagógicos, além das partilhas que permitem o conhecimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos e das possibilidades de trabalho interdisciplinar.

b) Brincadeiras e Jogos na BNCC e no Currículo Jundiaiense.

Nessa categoria, buscou-se investigar como os Professores pesquisados compreendem as brincadeiras e os jogos a partir da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Jundiaiense.

i) A BNCC e o Currículo Jundiaiense como documentos norteadores

Homologada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (2018), passou a balizar a elaboração dos currículos em todo território brasileiro. Os professores 6, 8 e 9 entendem que a BNCC (2018) é um documento norteador, que poderá auxiliar os Professores, ainda que o considerem superficial:

[...] Eu acho que a BNCC, apesar de ser um documento raso, vamos dizer, para a Educação Física foi muito bom, eu penso, porque trouxe uma especificidade mais clara do nosso objeto de ensino [...] (Professor 6).

[...] Eu acho que a BNCC como norteador, ela vai auxiliar os Professores que ficam meio sem direção, literalmente perdidos. Acho que é bom que esteja na BNCC para não ser uma coisa só solta, sabe assim, quem quiser trabalhar trabalha, quem não quiser não trabalha [...] (Professor 8).

Embora a BNCC (2018), tenha caráter normativo e obrigatório, é importante entendermos, que ela apresenta uma concepção de componente curricular e suas finalidades gerais, detalha objetivos de aprendizagem específicos, categoriza os conteúdos e propõe sua distribuição genérica ao longo da Educação Básica, mas não se caracteriza como um currículo (Betti, 2018), pois, segundo Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), o currículo escolar é influenciado por uma complexidade de instâncias de caráter pedagógico, político, administrativo e as repercussões que estas tem na práxis educativa.

A BNCC (2018) contém os conhecimentos essenciais necessários ao currículo da Educação Básica que, necessariamente, deverão “dialogar” com as especificidades e as pluralidades regionais, cabendo à comunidade escolar exercer autonomia na organização desse currículo, preservando-se os componentes culturais universais, articulando-os com o contexto particular, garantindo, dessa forma, a equidade de direito à aprendizagem aos estudantes.

Além de orientar e estabelecer quais são os conhecimentos essenciais e os direitos de aprendizagem aos estudantes, a BNCC (2018) oferece subsídios para a formulação e a reformulação das propostas curriculares dos diferentes sistemas de ensino, em diálogo com as diferenças presentes na escola e com as especificidades que caracterizam o contexto educacional brasileiro (Boscatto, Impolcetto e Darido, 2016), como é o caso do Currículo Jundiaiense, que foi elaborado em 2022, tendo

como referência a BNCC (2018), mas trazendo elementos específicos do município e que na fala da Professora 9, é entendido como um documento que possibilita bastante liberdade para o trabalho docente:

[...] Eu acho que a BNCC e o Currículo Jundiaiense dão bastante liberdade pra gente [...] (Professor 9).

O Currículo Jundiaiense de Educação Física (2022), foi sistematizado a partir do debate e do trabalho realizado por um coletivo de professores especialistas, integrantes da rede municipal de ensino de Jundiaí, que aceitou a tarefa de produzir, democraticamente, um documento que possa fundamentar e orientar a ação pedagógica dos professores de Educação Física.

Embora esse documento tenha sido elaborado coletivamente, o Professor 4, entende que o tempo cronológico não favorece a organização do mesmo, dificultando a prática educativa dos professores:

[...] Sobre o Currículo Jundiaiense, especificamente, eu penso que a forma como foi organizado o nosso currículo, dá margem para muita coisa e a gente não tem tempo para trabalhar tudo o que precisa [...] (Professor 4).

Por isso, para Arroyo *apud* Gomes (2020), é muito importante que o currículo escolar seja elaborado de modo coletivo, pois essa ação é permeada pela sensibilização, estruturada em função das relações que se estabelece com os pares e a comunidade escolar, em um contexto específico, respeitando suas fases, etapas, processo de elaboração, elementos que os constituem e que deverá encontrar no professor um protagonista nessa elaboração, pois através de uma rede de saberes, ele será capaz de transformá-lo em possibilidades de ensino (Arroyo *apud* Gomes, 2020).

ii) As Brincadeiras e Jogos na BNCC e no Currículo Jundiaiense

Em relação as brincadeiras e jogos, os professores 4, 6 e 10 compreendem ser importante essas manifestações corporais serem incluídas como uma das seis unidades temáticas apresentadas tanto pela BNCC (2018), quanto pelo Currículo Jundiaiense (2022):

[...] Eu concordo com a BNCC e com o Currículo Jundiaiense que precisa ter sim separado as brincadeiras e os jogos, porque dá pra você trabalhar muitas coisas sobre os jogos e brincadeiras em todos os aspectos e não só o brincar. É também uma finalidade o brincar, mas você tem questões que estão envolta que dão características para o brincar e é rico isso e se a gente não passa isso, não tem até como a gente tematizar outras questões a partir dessas brincadeiras, então eu entendo que é importante sim [...] (Professor 4).

[...] Essa separação dos jogos e brincadeiras, a gente sabe que mesmo separados eles são articulados também com outros conteúdos, eu acho que ajuda a clarear um pouco o trabalho do Professor e também para as escolas, para outras pessoas que não nós Professores de Educação física sobre o real objeto de estudo da nossa área [...] (Professor 6).

[...] De certa forma eu concordo com a BNCC e com o currículo Jundiaiense, porque eu vejo que é um conteúdo que é mais fácil de atingir a maioria dos alunos em participação e de eles se envolverem mais [...] (Professor 10).

Ao serem alocados como uma unidade temática, as brincadeiras e os jogos deixam de ser entendidos como mero recurso pedagógico, que para Scaglia (2004), acaba por descaracteriza-los e passa a ser compreendido como um conteúdo curricular específico, que têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados, ou seja, “os jogos devem ser abordados como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BNCC, 2018).

Enquanto conteúdo curricular, o jogo para Santos (2009), não pode ser ensinado de forma acrítica, excludente, mas precisa ser estudado, vivenciado e compreendido como parte da História e da Cultura, devendo ser organizado e sistematizado, para que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos que se relacionam a este fenômeno.

Em contrapartida, o Professor 1, entende que as brincadeiras e os jogos podem ser tematizados, porém, devem servir como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das capacidades físicas, não concordando totalmente com a BNCC (2018) e o Currículo Jundiaiense (2022):

[...] Concordo em parte como as brincadeiras e jogos são propostos pela BNCC e pelo Currículo jundiaiense, exatamente pelo o que eu entendo pela formação, eu ainda acredito que ela tem essa característica de tematizar o jogo, de criar um resgate das culturas, mas dentro da Educação Física ela tem como objetivo qual capacidade física aquela brincadeira está desenvolvendo [...] (Professor 1).

Nessa perspectiva, Neira (2008), explica que não se promove o jogo para pensar e agir em função de uma transformação do próprio jogo ou da sociedade, pois

o jogo é ofertado principalmente para estimular a ação, existindo apenas uma motivação exterior para uma resposta motora.

Bracht (2010), esclarece que ao inserirmos as práticas corporais no plano biológico ou psicológico, retiramos delas o caráter histórico e com isso sua marca social. “Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido e o significado do mover-se, no sentido e significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura” (Bracht, 2010, p.45).

O professor 3, acredita que a BNCC (2018) e o Currículo Jundiaiense (2022) abordam as brincadeiras e os jogos de maneira superficial:

[...] Eu conheço a forma como a BNCC e o Currículo propõem brincadeiras e os jogos, mas eu acho que é muito raso [...] (Professor 3).

Na BNCC (2018) encontramos que é importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino, pois o jogo tem valor em si e precisa ser organizado para ser estudado a partir de um viés histórico, social e cultural e não mais reduzido a determinantes biológicos (BNCC, 2018).

Em ambos os documentos, as brincadeiras e os jogos, compõem uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental, mas que apresentam pequenas alterações. Na BNCC (2018), as brincadeiras e os jogos estão organizados em dois blocos, sendo as brincadeiras e jogos da Cultura Popular presentes no contexto comunitário e regional sugeridas ao 1º e 2º ano e as brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, bem como os de matriz indígena e africana propostos do 3º ao 5º ano. Já no Currículo Jundiaiense (2022), as brincadeiras e jogos são tematizados a partir de uma progressão dos conhecimentos, divididos ao longo dos cinco anos do Ensino Fundamental.

iii) Brincadeiras e Jogos do Mundo ou de outros Países?

A nomenclatura Brincadeiras e Jogos do Mundo (BNCC, 2018) e Brincadeiras e Jogos de outros Países (Currículo Jundiaiense, 2022), se apresenta como algo que ainda precisa ser estudado, refletido e aprofundado.

A Professora 10, demonstra optar por seguir unicamente o Currículo Jundiaiense (2022):

[...] Na verdade eu uso com eles mais a nomenclatura de outros países, eu não uso jogos do mundo, não tenho esse costume [...] (Professor 10).

Brincadeiras e Jogos de outros países, foi uma nomenclatura adotada pelo Currículo Jundiaense em 2022, quando o mesmo passou por uma revisão e atualização, realizada por uma empresa privada, após ser criado de maneira coletiva e colaborativa em 2018. Porém, ao longo do Currículo Jundiaense (2022), não encontramos indícios dos motivos pelos quais optou-se por essa nomenclatura, o que pode gerar dúvidas aos professores da rede de ensino, como nos apontam os Professores 5 e 6:

[...] Eu tenho um pouco de dificuldade para falar a verdade, aí eu vou procurar, sei lá, na literatura ou no próprio Google, para procurar o que seriam esses jogos de outros países ou jogos do mundo [...] (Professor 5).

[...] Essa nomenclatura diferente é uma dúvida que eu tenho, jogos do mundo ou de outros países? [...] (Professor 6).

Neste sentido, Gomes (2020), entende que a participação dos professores no processo de elaboração curricular é de suma importância, porque é o profissional mais indicado a dizer o que deve ou não ser estabelecido dentro dos currículos, para que de fato, os conhecimentos e aprendizagens possam ser assimiladas pelos estudantes, levando em consideração também quais as aprendizagens se tornam necessárias para aquele público, assim como as metodologias mais adequadas, pois é ele quem está em contato direto com os alunos e a par de toda realidade na qual o processo educativo se desenvolve.

Ainda quanto a nomenclatura, para os Professores 2 e 8, não há nenhuma diferença, não impactando diretamente na prática docente:

[...] Acho que na prática não faz diferença ser jogos do mundo ou de outros países, é só uma questão de terminologia [...] (Professor 2).

[...] Considerando que mundo e países para mim é a mesma coisa. Eu acredito que a partir do momento que fala mundo, está falando de outros locais que não sejam as regiões do Brasil [...] (Professor 8).

Para Gomes (2020), as representações e ações de quem concebe o currículo, influenciam diretamente no processo de elaboração e poderá impactar, de alguma forma na ação docente, por isso precisamos compreender que além de ser um documento constituído da seleção dos conhecimentos culturais historicamente

acumulados e dispostos na forma de conteúdo a ser trabalhado, integrado a momentos de reflexão e questionamentos, remete aos ideais de sociedade que se busca alcançar, além de considerar quem serão os responsáveis para que essa sociedade se estabeleça, ou seja, conhecimento sobre o aluno especificamente.

É importante salientarmos que as teorias mais atuais do currículo já não o entendem apenas como um documento que contempla conceitos voltados à aprendizagem, ensino, avaliação e metodologia, pois o compreendem envolto de aspectos relacionados a ideologias, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação, libertação, currículo oculto, resistência e também questões de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (Gomes, 2020), ou seja, o currículo é um território carregado de intencionalidades, havendo sempre a inclusão e a exclusão de determinadas formas do conhecimento, expressando assim, forças e interesses conflitantes da sociedade.

Diferentemente da BNCC (2018), que apresenta como objeto de conhecimento as Brincadeiras e Jogos *Populares* do Mundo, o Currículo Jundiaiense (2022), não elucida quais jogos de outros países podem ser abordados aos longo dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental:

[...] Quando fala de jogos e brincadeiras de outros países eu acho que fica muito amplo para o professor trabalhar o que ele quiser, pois não enfoca [...] (Professor 3).

Nessa perspectiva, ao analisarmos as brincadeiras e jogos de outros países a partir de uma visão contextualizada, ou seja, como manifestações culturais que compõem a identidade sociocultural dos povos e estão intimamente ligadas com as condições materiais de existência, podemos nos aproximar de uma classificação dos jogos proposta por Romão e Brito (2019), que engloba os jogos populares, os jogos folclóricos, os jogos autóctones e os jogos tradicionais, corroborando com as falas dos Professores 8 e 6, que entendem que como objeto de conhecimento, na BNCC (2018) e no Currículo Jundiaiense (2022), são propostos os jogos populares de outros países, continentes ou regiões:

[...] Acredito que são propostos os jogos tradicionais de cada região do mundo, cada país, então quais são os jogos mais populares, não necessariamente tradicionais porque a gente sabe que é muito difícil a gente saber de fato de onde surgiu aquele jogo, mas no sentido do que é mais popular naquela região [...] (Professor 8).

[...] O que eu entendo, e não sei se estou errado ou certo, trata-se de uma brincadeira ou jogo popular muito característico daquele país, ou daquele continente ou daquela região [...] (Professor 6).

Segundo Marin e Ribas (2013), os jogos, com seus sistemas de regras, são construídos pelos grupos sociais que o praticam em consonância com o contexto em que se desenvolvem, pois a geografia e os costumes influenciam na sua organização. Nesse sentido, podemos dizer que os jogos têm relação intrínseca com a identidade cultural dos grupos étnicos.

iv) Brincadeiras e Jogos com princípio geográfico

As brincadeiras e os jogos são propostos pela BNCC (2018) e pelo Currículo Jundiaense (2022) a partir de um princípio geográfico, o que para os Professores 5, 7 e 10 torna-se incoerente durante a prática pedagógica:

[...] Então, eu acho que eles se misturam um pouco, essa divisão para mim é um pouco incoerente. Na hora da prática não é bem assim que acontece essa divisão, certinho, cada um no seu quadradinho [...] (Professor 5).

[...] Por exemplo, nós pensamos na questão do jogo regional, em toda essa dinâmica que ele tem, acaba não tendo como ter uma ênfase mais direcionada, vamos dizer assim. E eu me explico: em relação a isso, por exemplo, em Jundiaí, quais seriam as brincadeiras populares dessa região? Quem de nós pode definir isso? Então é lógico que a gente pega algo macro, mas seria muito difícil hoje [...] (Professor 7).

[...] No decorrer acaba que eles vão se misturando [...] (Professor 10).

Essa incoerência apontada pelos Professores, para Betti (2018), ocorre, pois vivemos em um mundo cada vez mais globalizado do ponto de vista cultural e as crianças e jovens têm acesso relativamente fácil às informações provenientes dos mais variados locais do planeta. Em muitas situações, haveria dificuldade em delimitar qual seria a cultura “comunitária” e “regional” e, muitas vezes, será difícil distinguir o que é cultura “comunitária” e “local” do que é pertencente a “indústria cultural”.

Ainda de acordo com Betti (2018), o termo “comunitário”, pode ser interpretado erroneamente, pois, “comunidade” é uma categoria antropológica, não geográfica

como é “regional”, podendo levar a meras caricaturas das culturas de movimento comunitárias e regionais.

Desta forma, a sequência apresentada pelos documentos estudados, na qual primeiro devem ser tematizados os jogos do “contexto comunitário e regional”, seguidos “do Brasil”, e por fim “do Mundo”, não faz sentido, pois em verdade é tudo local e mundial desde o início (Betti, 2018).

Neste sentido, os professores 7 e 10 acrescentam que, por não encontrarem sentido para o princípio geográfico e a sequência proposta por ambos os documentos, acabam por não segui-los:

[...] Eu prefiro de certa forma não criar territórios [...] (Professor 7).

[...] Não me apego a essa questão geográfica não [...] (Professor 10).

Segundo Gomes (2020), alguns professores optam por não seguir determinações curriculares e por apresentarem falta de identificação com as propostas mediante suas realidades. Por isso, os currículos devem ser considerados como referenciais, que não engessem as práticas cotidianas, pois os documentos e as práticas precisam estar em constante diálogo, estando o cotidiano escolar sujeito a mudanças.

Mesmo considerando interessante o princípio geográfico adotado pela BNCC (2018) e pelo Currículo Jundiense (2022), os professores 3, 6 e 8 entendem que esta não deveria ser a única classificação, pois acaba por limitar o trabalho docente:

[...] Acho que jogos e brincadeiras poderiam ser aprofundados, outras divisões, amplificados, acho que poderia ter um outro olhar [...] (Professor 3).

[...] Acho interessante e uma forma de classificação legal que os documentos trazem para as brincadeiras e os jogos, porém, eu não acho que deva ser a única [...] (Professor 6).

[...] Eu gosto desse princípio geográfico porque dá uma indicação do que seguir. O que eu não acho muito legal é que às vezes você fica muito restrito [...] (Professor 8).

Para Betti (2018), o critério geográfico adotado pelos documentos em questão, no sentido estrito de local físico, é algo já superado, devido as mudanças do tempo e espaço na sociedade contemporânea e por conta das tecnologias digitais de informação e comunicação. O autor acredita que aqueles que tomarem ao pé da letra

o que dispõe a BNCC (2018), sobre a classificação dos jogos, incorrerá em grave erro pedagógico.

Os Professores 6 e 10, assim como Betti (2018), defendem que há incoerência na adoção de critérios diferentes para a classificação das unidades temáticas propostas pela BNCC (2018) e para os Professores 6 e 10, os jogos deveriam ser classificados, assim como os esportes, a partir de uma lógica interna:

[...] Por exemplo, eu acho que as brincadeiras e os jogos poderiam ser classificados a partir de uma lógica interna, assim como são os esportes [...] (Professor 6).

[...] Na primeira semana, eu apresento o jogo, nós jogamos e nós começamos a entender a lógica interna daquele jogo [...] (Professor 7).

A lógica interna das práticas corporais está relacionada à Praxiologia Motriz, que segundo Ferreira e Ramos (2023), é uma área epistemológica criada por Pierre Parlebas, cujo objetivo é estudar as ações motrizes, que podem ser entendidas como produções motoras que se circunscrevem ao contexto onde são produzidas, sendo determinadas pela lógica estabelecida pela especificidade e singularidade das práticas corporais e que se constituem de três elementos: Companheiros, Adversários e a Incerteza do Ambiente. Esse contexto no qual as ações motrizes são produzidas é revelador de uma lógica interna que marca a estrutura e o funcionamento das práticas corporais.

Para Franchi (2017), a Praxiologia Motriz descortina um universo infindável de possibilidades criativas, permeado pelo decurso da humanidade ao longo da sua história com as práticas corporais, e as relações que os praticantes estabelecem com essas serão denominadas de psicomotrizes (o praticante só estabelece relação com ele mesmo e com o espaço) e sociomotrizes (o praticante estabelece relações com um ou mais parceiros, com um ou mais adversário ou de modo simultâneo).

De acordo com Ferreira e Ramos (2023), os jogos ao serem estudados a partir da Praxiologia Motriz, ou seja, num lugar relacional entre as pessoas, as práticas corporais e os sentidos das produções socioculturais, perpassam por dois termos bastante importantes para Parlebas: *etnoludismo* e *etnomotricidade*.

O etnoludismo é um conceito que estabelece que, qualquer que seja a prática corporal, ela está impregnada da cultura a que pertence/produziu, por isso, a lógica interna, estrutura e dinâmica de tais práticas não se dá de modo desconexo ou aleatório, mas com as influências deste cenário sociocultural

que expõe os valores, os simbolismos culturais, as relações de poder, a violência física, imagens de homens e de mulheres, formas de sociabilidades, contatos com o ambiente etc., ou seja, as práticas corporais são como espelhos de uma civilização (Ferreira e Ramos, 2023, p.12).

A etnomotricidade, pode ser entendida como o campo que se centra na relação entre a cultura e o meio social no qual as práticas corporais são produzidas, reproduzidas e transformadas, sendo que, a grande diversidade de características que apresentam as práticas corporais segundo a época, o lugar e os grupos, revelam a influência opressora das normas e valores sociais no uso do corpo (Ferreira e Ramos, 2023).

v) Brincadeiras e Jogos de matriz indígena e africana

Os jogos de matriz indígena e de matriz africana são associados aos jogos de outros países, conforme os Professores 2 e 3:

[...] Quando eu trabalho e coloco na minha documentação essas habilidades da BNCC, eu coloco elas junto com os jogos de matriz indígena e matriz africana, [...] (Professor 2).

[...] Nós temos os jogos africanos e os jogos indígenas, então a gente tenta fazer esse vínculo, trazer brincadeiras que sejam do continente africano para que a gente consiga fazer esse vínculo [...] (Professor 3).

A BNCC (2018) e o Currículo Jundiaense (2022), ao incluírem os jogos de matriz indígena e africana juntamente com os jogos do mundo ou de outros países, respectivamente, possibilitam uma interpretação de que o princípio geográfico é também determinante nessas práticas, sendo que para Betti (2018), essas práticas deveriam seguir outros critérios, assim como entende o Professor 8:

[...] Eu acho que as brincadeiras africanas marcaram mais os alunos, mas aí não seriam do mundo, mas como a gente tem uma separação, vamos dizer assim, para abordar brincadeiras africanas eu acho que não caberia aqui [...] (Professor 8).

Os jogos de matriz indígena e de matriz africana, passaram a constar nos currículos escolares com maior frequência, a partir da promulgação da Lei 10.639/03 e posteriormente da Lei 11.645/08, que admitem a obrigatoriedade de incluir o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Cultura Indígena, tanto no Ensino

Fundamental quanto no Ensino Médio, consolidando novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, proporcionando ao aluno, o resgate de sua identidade histórica, o respeito às diferenças, bem como as contribuições dos negros e dos povos originários na construção e formação da sociedade brasileira.

Para Cunha (2016), a ludicidade negra não pode ser delimitada a um conjunto fechado de brinquedos e brincadeiras e nem mesmo ser entendida como uma ludicidade exclusivamente africana ou afro-brasileira, devido os processos de trocas e misturas culturais, muitas vezes violentos, impostos pela colonização e pela lógica da Diáspora.

Para a autora, essa ludicidade se constitui como um elemento importante, pois evidencia a capacidade de resistência, criação e recriação dos negros, no Brasil e no mundo. “Capacidade de, no contexto perverso da escravidão, colonização, miséria e violência, continuar a insistir na beleza, no sorriso e na esperança” (Cunha, 2016, p.16).

c) Tematização das Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas de Educação Física.

Nesta última categoria, procuramos identificar elementos que constituem as diferentes maneiras pelas quais os Professores de Educação Física tematizam as brincadeiras e jogos de outros países nas aulas.

i) Brincadeiras e jogos de outros países a partir dos conhecimentos dos estudantes

Para tematizar as brincadeiras e jogos de outros países, os professores 4, 6, 7, 8 e 10 partem dos conhecimentos oriundos dos estudantes referentes aos jogos, ou seja, buscam valorizar os conhecimentos dos estudantes e assim, estabelecer relações com jogos de outras culturas:

[...] A partir do que eu vi nos documentos que era para ser ensinado, eu busquei jogos e brincadeiras daqui, que eles conheciam, ou pelo menos eu achava que eles conheciam e aí busquei jogos e brincadeiras de outros países que tivessem as dinâmicas e as regras parecidas [...] (Professor 4).

[...] Eu tento ver alguma relação do jogo realizado com o que eles já vivenciaram, por exemplo, aquele jogo do Patintero, qual a relação desse jogo com os jogos que nós temos na nossa cultura? [...] (Professor 6).

[...] A primeira coisa é ver com eles o que eles já conhecem daquele jogo ou o que eles identificam [...] (Professor 7).

[...] Eu trago comparações dos jogos do mundo com os nossos, até para eles pensarem: será que a gente pode colocar isso na nossa prática? O que teria de parecido nesses jogos? Será que tem algum jogo assim que já foi praticado por alguém que a gente conhece? [...] (Professor 8).

[...] Primeiro passo eu pego aqueles jogos que já fazem parte do dia a dia deles, que eles jogam, que eles pedem, já chegam na aula pedindo [...] (Professor 10).

Segundo Freire (2000), o ponto central de uma aprendizagem significativa é estabelecer o máximo de relações entre os conhecimentos prévios dos estudantes com os novos conteúdos, ou como propõe o próprio autor:

O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando (Freire, 2000, p.83).

Ao validar os conhecimentos trazidos pelo estudante à escola, o professor o reconhece como sujeito de conhecimento, sujeito capaz, capacidade revelada e reconhecida nos conhecimentos já existentes, e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos, que a escola pode oferecer (Garcia *apud* Neira, 2008).

Ainda de acordo com Neira (2008), ao incorporar os conhecimentos sobre o jogo que os alunos já dominam, o professor dará um novo sentido aos conteúdos curriculares da Educação Física, proporcionando uma melhor condição para os alunos compreenderem o mundo em que vivem e a discriminação e exclusão de que muitos são vítimas.

Parlebas (2001), compreende que as conclusões tiradas a partir dos jogos pertencentes a cultura dos estudantes, poderão ser confrontadas com as análises oriundas de jogos de regiões em que a cultura é muito diferente e nessa ótica poderá ser desenvolvida uma verdadeira antropologia dos jogos.

Neste sentido, quando são propostos jogos de outros países que não possuem relações com os conhecimentos trazidos pelos estudantes a partir da sua cultura corporal, o Professor 5 encontra dificuldades:

[...] Porque às vezes eu pego um jogo que não tem a ver com a nossa realidade e as crianças não se interessam de jeito nenhum, eu tento fazer algumas modificações, mas como não está na cultura deles, não faz parte do contexto, eu sinto mais dificuldade [...] (Professor 5).

Neira (2008), explica que ao propormos qualquer jogo fora do contexto cultural dos estudantes, incorre-se na perda de sentido, sem que seja desencadeada qualquer aprendizagem social significativa, ou seja, os jogos que serão tematizados poderão se dar em função de um mapeamento inicial da Cultura Corporal dos estudantes e da comunidade.

Com o intuito de aprofundar e ampliar os conhecimentos relativos aos jogos, os Professores 1 e 9 entendem ser importante que sejam abordados também jogos que não estão presentes de maneira direta na cultura dos estudantes:

[...] Daí eu coloco para eles que eu não quero esses jogos, quero um jogo que ninguém vai trazer. Eu quero um país que ninguém vai trazer, um país que nunca apareceu e eles vão buscar algumas brincadeiras de outros países [...] (Professor 1).

[...] Abranger mais, trazer jogos que não são da nossa cultura, conseguindo trazer jogos diferentes [...] (Professor 9).

Para que os conhecimentos referentes aos jogos sejam aprofundados e ampliados, recorreremos a Freire (2000), para compreendermos que não deve ser propostos jogos de culturas diferentes com propósito de anular os conhecimentos advindos da cultura dos estudantes, ou no sentido de sobrepor um conhecimento a outro, pois a intenção deverá ser que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando.

Nessa perspectiva, Zimmermann (2021), compreende que ao evocarmos jogos variados, reconhecemos sua importância na composição cultural de nossa sociedade, bem como as contribuições de diferentes formas de interagir no mundo. A autora encontra em Krenak, importante líder indígena, a ideia de que “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa nossa humanidade. Nós não somos as

únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo” (Krenak *apud* Zimmermann, 2021, p. 60), ou seja, também os jogos que conhecemos não são os únicos interessantes, cabendo ao professor o papel de mediar esses conhecimentos.

ii) Os continentes como referência

Os continentes são as principais referências utilizadas pelos Professores 3, 4, 5, 6 e 8 ao tematizarem os jogos e brincadeiras de outro países, com objetivo de facilitar o entendimento desse conteúdo aos estudantes:

[...] Eu procuro trazer em média de 5 ou 6 jogos diferentes de outros continentes e de outras regiões [...] (Professor 3).

[...] Eu uso bastante as brincadeiras a partir dos continentes para que eles possam entender que mesmo a gente estando aqui e outras crianças no mundo inteiro, a gente falando outras línguas, tendo outra forma de viver, todo mundo vai brincar, porque isso é do ser humano [...] (Professor 4).

[...] Às vezes eu faço por regiões, por exemplo, vamos trabalhar jogos da América do Sul, ou vamos trabalhar jogos da Europa, do continente africano. E às vezes não, às vezes vamos trabalhar um jogo da América do Sul, um jogo da América do Norte, um jogo da Europa [...] (Professor 5).

[...] Eu tentei trazer também um pouco de cada continente, até por uma questão de justiça curricular, assim vamos dizer, e a partir dali só para eles vivenciarem, o olhar de diferentes povos para um jogo, como um povo ou uma determinada região busca o lazer ou se divertir com um tipo de jogo diferente [...] (Professor 6).

[...] Tentei pegar todos os continentes, para tentar também associar, para ficar mais fácil para eles associarem. Como a gente primeiro fez o reconhecimento do mapa e tudo, então tentar associar essa questão dos continentes e os países [...] (Professor 8).

Os continentes são divisões geográficas da porção emersa do planeta conforme diferentes critérios geográficos, sendo eles: África, América, Antártica, Ásia, Europa e Oceania. Conforme classificação da ONU, há atualmente 193 países no mundo, divididos entre cinco continentes, exceto a Antártida, que não possui divisão político-administrativa.

Para tematizar os jogos, os Professores entendem que partir de estruturas mais amplas (continentes) para posteriormente buscar características mais específicas (países), pode facilitar a compreensão dos estudantes em relação a esse conteúdo.

Ao procurar facilitar a compreensão dos estudantes em relação ao conteúdo tematizado, os professores, assim como Freire (2004), entendem a importância em

assumir seu verdadeiro compromisso enquanto docente e encarar o caminho do aprender a ensinar, sendo uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento, da paixão pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

Essa mediação não tira do professor a responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem, pelo contrário, essa prática exige muito mais planejamento, comprometimento e responsabilidade do professor, que deve mediar as situações de aprendizagens para que os alunos sejam capazes de interagir com os conceitos de forma autônoma e responsável, fazendo com que na sala de aula haja uma relação dialógica entre educador e educando onde ambos aprendem juntos (Freire, 2000).

O Professor 6, procura garantir uma distribuição equilibrada dos jogos partindo dos diferentes continentes, que ele chamará de justiça curricular, que para Ponce e Leite (2019), pode ser entendida como uma concepção que seja capaz de reconhecer as diversidades humanas, buscando superar as várias desigualdades, mas mantendo a valorização das diferenças e promovendo um pensar crítico sobre o mundo. Nessa concepção, os diversos saberes das diferentes culturas são valorizados, existindo o comprometimento com um mundo inclusivo, justo e democrático, não aceitando uma única versão dos fatos.

Nesse sentido, Santomé (2013), entende que a justiça curricular:

é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (Santomé, 2013, p.9).

A justiça curricular poderá se tornar efetivamente uma realidade, quando este currículo levar em consideração que as todas as ações realizadas na escola, precisam respeitar e atender às necessidades e urgências dos diferentes grupos presentes na sociedade, ajudando todos os sujeitos a se tornarem corresponsáveis por um projeto

de intervenção sociopolítico amplo, que pretende construir um mundo mais humano e justo, contemplando aspectos como inclusão, representação, reconhecimento e a valorização das pessoas de diferentes culturas que se fazem presentes nas escolas e na sociedade (Santomé, 2013).

Assim, com intuito de possibilitar que os estudantes participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, os Professores 1 e 7 propõem que os jogos de outros países trabalhados nas aulas, sejam propostos pelos próprios estudantes:

[...] Os países que eu trabalho nas aulas são os alunos que trazem nas pesquisas [...] (Professor 1).

[...] Eu falo para eles trazerem os jogos e a partir daí eu vou dando essa diretriz, eu vou dizendo quais são os signos e quais são os símbolos que estão ali [...] (Professor 7).

Nessa perspectiva, a educação apresenta-se focada no protagonismo do aluno, considerado o centro do processo educativo e construtor de sua própria aprendizagem. Trata-se de uma educação em que professores e alunos aprendem mediados pelos conhecimentos, numa pedagogia do diálogo, colaboração mútua, sem subordinação como na educação bancária (Freire, 1987).

Ainda procurando aproximar os estudantes ao objeto de conhecimento estudado, o Professor 3 acredita ser importante trabalhar com países que façam sentido para os eles, por exemplo, países que possuem colônias no Brasil:

[...] Procuo buscar sempre a relação com países que façam sentido para eles, por exemplo países que tem colônia no Brasil ou que tem uma relação histórica com o Brasil, como os jogos da Itália, jogos de Portugal, jogos dos Estados Unidos, jogos do Japão, tentando trazer um pouquinho dessas culturas [...] (Professor 3).

Proporcionar a participação dos estudantes ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem, aproximar os conteúdos das culturais pertencentes a eles e reconhecer a importância dos diferentes grupos sociais, são elementos primordiais na busca de uma educação libertadora, porém, Neves e Neira (2019), nos alertam que os currículos de Educação Física continuam a ser estruturados por uma colonização do conhecimento, fazendo-se necessário que saberes de grupos historicamente excluídos adentrem esses currículos, ou seja, é preciso descolonizar o currículo, abrindo espaço para manifestações contra hegemônicas.

[...] A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2013, p.107).

Neste sentido, os Professores 9 e 10 relatam não abordar com profundidade as brincadeiras e jogos de outros países, acreditando que os jogos presentes no contexto da cultura brasileira merecem maior atenção:

[...] Eu trago de um jeito simples, eu não trago muitos jogos do mundo, porque eu acho que nosso país é muito diverso e tem muitas coisas aqui mesmo. Então não é um tema que eu trago muito, que eu abordo muito, é um ou outro jogo de fora [...] (Professor 9).

[...] Alguns jogos que eu pesquisei na internet, mas esse ano eu não trabalhei muitas coisas diferentes [...] (Professor 10).

É inegável a riqueza cultural existente em nosso país, no qual os jogos ganham múltiplos significados, sendo que aqueles que serão tematizados nas aulas poderão se dar em função de um mapeamento inicial da Cultura Corporal dos estudantes e da comunidade.

Porém, Darido e Rangel (2017), acreditam também ser importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas, pois podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação, sendo importante aprofundar e ampliar esses conhecimentos.

Assim, ao trabalharmos com jogos de outros países, podemos possibilitar o encontro com a diferença, o que implica no reconhecimento da potência da diversidade cultural.

iii) Assuntos relacionados às Brincadeiras e os Jogos de outros países

Os aspectos culturais são elementos trazidos pelos Professores 3, 5, 8, 9 e 10, ao tematizarem os jogos e brincadeiras de outros países, mostrando que esses professores compreendem essa manifestação corporal como um fenômeno sociocultural repleto de significados:

[...] Quando vou abordar os jogos de outros países eu trabalho um pouco da cultura, por exemplo, se eu vou trabalhar os jogos africanos, um pouquinho da cultura africana, das histórias, dos contos, das músicas, porque eles usam determinado material [...] (Professor 3).

[...] Eu costumo contextualizar para as crianças, contar um pouco da história, culturalmente como foi, como surgiu, porque em determinado lugar se joga isso e não se joga aquilo, qual é a relação que tem com aquele povo, mas muito junto com a aula prática em si [...] (Professor 5).

[...] Então depois que eu falo desses aspectos geográficos, da cultura desse país, eu trago a explicação do jogo, como é que funciona [...] (Professor 8).

[...] A cultura mesmo, a diferença da cultura, o porque eles fazem, porque eles não fazem, as vestimentas de repente, o local que eles jogam, o porquê, de repente porque lá é neve, então eu busco trazer a cultura e a regionalidade deles, as especificidades mesmo [...] (Professor 9).

[...] Eu abordo as diferenças das regras, diferenças de preferências, diferenças culturais, explico também o lugar geográfico, as questões que eles têm diferente da nossa, às vezes questões relacionadas ao gênero, que em geral são abordadas em todos e acabo abordando nesse conteúdo também [...] (Professor 10).

Nesse sentido, Chauí *apud* Santos (2012), entende que a Cultura refere-se tanto às obras humanas que se exprimem em uma civilização, bem como significa a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com outros humanos e com a natureza, e essa relação se transforma e varia conforme o tempo e o espaço.

O jogo pode ser visto como uma prática que materializa a cultura e expressa a formação de uma identidade, evidencia as diferenças no contexto cultural, que são necessárias para a compreensão da diversidade e conflitos estabelecidos pelo poder de quem joga. Assim, a cultura encontra no jogo um meio para legitimar os significados sociais e tem um importante recurso para reproduzir seus valores e costumes (Santos, 2012).

A tradição, é para Santos (2012), um fenômeno que normalmente acompanha os jogos, tornando-se retrato de uma época e de um local e mesmo com as alterações que sofre ao passar do tempo, vão evoluindo e continuam sendo jogados por diferentes populações, ou seja, o jogo como tradição ocorre quando o conhecimento sobre ele se perpetua na memória lúdica de um grupo social.

O jogo, ao ser estudado como parte da cultura e da história da humanidade, passa a ser compreendido como um conteúdo curricular que deve ser estudado, vivenciado, organizado e sistematizado para que os estudantes possam se apropriar dos mais diversos conteúdos que se relacionam a este fenômeno.

Dentre os aspectos culturais relacionados ao jogo, a origem e o processo histórico são apontados pelos Professores 2, 3, 4 e 7 como conteúdos importantes de serem abordados ao tematizarem as brincadeiras e jogos de outros países:

[...] Acho que assuntos relacionados ao jogo como as regras e a origem são bastante importantes para as crianças. Acho muito relevante a criança saber de onde veio o jogo e porque o jogo é jogado dessa forma [...] (Professor 2).

[...] Abordo um pouco da história do jogo [...] (Professor 3).

[...] Eu só consegui realmente falar sobre a origem, pensar na forma como foi elaborada aquela brincadeira [...] (Professor 4).

[...] Aí eu fico responsável justamente por estar dando a localização geográfica que esses jogos, vamos dizer assim, foram datados [...] (Professor 7).

Santos (2009), esclarece que é importante que os estudantes aprendam sobre a possível origem do jogo, situada a partir da história da civilização, sendo que a trajetória histórica diz respeito à difusão do jogo, da sua origem à expansão pelo mundo, inclusive no Brasil, mostrando as possíveis modificações que sofreu com o tempo.

O professor 6 estabelece algumas relações entre a origem e o processo histórico dos jogos usando como recurso didático a obra, *Jogos Infantis*, de Pieter Bruegel, datada de 1560:

[...] Especificamente sobre os jogos do mundo, eu trago aquela imagem, aquela tela, a obra de arte de Pieter Bruegel, sobre os jogos que estão naquele quadro que se não me engano é de 1500 e já vou ouvindo o que os alunos entendem aquilo. Aí eles vão chegando a conclusões que era uma outra época, que ali poderiam ser também adultos brincando e não somente crianças, que algumas brincadeiras existem até hoje, outras não. A gente faz algumas brincadeiras da obra e daí vou introduzindo aos poucos alguns jogos de outras culturas [...] (Professor 6).

A respeito da relação entre a cultura corporal e o contexto das produções de obras de arte, Martineli e Borges (2018), explicam que as atividades da cultura corporal produzidas na vida cotidiana e no mundo concreto dos seres humanos foram retratadas na produção de artistas, em vários momentos da história, com propósitos e formas de representação diversas.

Essas obras de arte são utilizadas no ambiente escolar como objetos de estudos ou recursos didáticos em várias áreas do conhecimento, dentre elas a

Educação Física, pois retratam elementos da cultura corporal que possibilitam reflexões em torno da educação do corpo ao longo da história.

Figura 6 - Jogos Infantis de Pieter Bruegel.



Fonte: Laboratório de Educação²

De acordo com Martineli e Borges (2018), na obra Jogos Infantis, Bruegel retrata, aproximadamente, 250 personagens, entre crianças e adultos, envolvidos em 84 brincadeiras diferentes, algumas delas já inexistentes. Para os autores, na imagem, percebemos que a prática de jogos e brincadeiras é comum para crianças e adultos da época e as crianças, em suas fisionomias não se diferem muito dos adultos e todos se mostram ocupados com a atividade em si, possibilitando ricos debates e reflexões junto aos estudantes.

Neste sentido, o professor tem papel central na mediação do conhecimento, devendo abordar conteúdos contemporâneos, mas sem perder de vista a importância de também resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social, pois para Freire (1987), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante.

² Obra de Pieter Bruegel – Jogos infantis. Disponível em: <https://labedu.org.br/a-infancia-ao-longo-do-tempo-2/peter-jogos-infantis-001/>

Além da origem e do processo histórico, o Professor 1, entende ser importante trazer o nome do jogo, o país, a forma original e algumas alterações:

[...] É importante trazer o nome do jogo e o país, a forma original e algumas alterações que a gente faz ali em conjunto, ou alguma alteração que ele mesmo já fez [...] (Professor 1).

Ao pensarmos nesses aspectos, Santos (2009), os considera elementares para a construção do conhecimento sobre o jogo, devendo ser apresentados os diversos nomes que o jogo recebe em diferentes países ou em distintas épocas; a forma mais conhecida de se realizar determinado jogo, apontando as regras mais básicas; algumas formas diferentes de jogar, podendo variar o material, formação, espaço e número de jogadores, dentre outros, mantendo a essência do jogo; e oportunizar que os estudantes também elaborem diferentes variações.

As relações que se estabelecem entre o jogo e a moral, são abordadas pelo Professor 7 durante as aulas:

[...] Uma das coisas que a gente acaba trabalhando, e que eu trabalhei bastante aí com os quartos anos foi o seguinte: as questões morais do jogo [...] (Professor 7).

No Dicionário Michaelis (2008), a moral está atrelada a algo relativo às regras de conduta e aos costumes estabelecidos e admitidos em determinada sociedade, estando de acordo com os princípios da ética e da moralidade aceitos socialmente. Porém, La Taille *apud* Maicon e Becker (2017), explica que a moral e a ética se confundem no senso comum, pois, a moral se direciona ao fenômeno social, enquanto a ética se vincula a reflexão filosófica.

Ao falarmos de valores morais, Brasil *apud* Santos (2012) destaca como principais: a integridade (questões relacionadas à honestidade e a confiança), o respeito (aceitar as opiniões e a autoridade legal), a excelência (busca pelo êxito pessoal), a responsabilidade (assumir as consequências dos próprios atos), a cooperação (colaboração para alcançar os objetivos e resolver conflitos), a participação (ser um indivíduo proativo e produtivo), a democracia (aceitar e promover os direitos), dentre outros.

A relação dos valores morais com o jogo, se refere às normas de conduta que são influenciados diretamente pelas nossas convicções e ideias que temos das

coisas. Durante o jogo, os valores morais influenciam a forma pela qual os jogadores tratam uns aos outros e como resolvem suas diferenças, logo, os valores morais norteiam a forma de se relacionar uns com os outros (Santos, 2012).

Ainda segundo a autora, no jogo, os atos que são realizados demonstram aquilo que nos é importante, pois estão intimamente ligados aos nossos valores e nosso modo de proceder e sentir, as regras de conduta para qual fomos educados, aparecem claramente durante o envolvimento com o jogo.

iv) Brincadeiras e Jogos de outros países com adaptações

Observamos que os professores 1, 5, 6, 9 e 10 procuram tematizar os jogos de outros países a partir de algumas adaptações, mas sem perder os sentidos da sua forma original:

[...] Primeiro eu apresento o jogo como é feito nos países e daí eu proponho que eles façam mudanças mediante a nossa realidade e também às condições climáticas ou de material [...] (Professor 1).

[...] Eu não deixo de mostrar exatamente como o jogo é e se possível, eu chego no conceito original do jogo, mas eu trabalho muito mais com adaptações, do que com o jogo propriamente dito [...] (Professor 5).

[...] Eu trago o jogo da forma como ele é, mas já adaptando na medida do possível, porque eu tenho espaço aqui muito pequeno, por exemplo, eu tenho menos da metade de uma quadra [...] (Professor 6).

[...] Se for possível da forma clássica, eu procuro trazer primeiro sempre como ele é e depois a gente vai adaptando [...] (Professor 9).

[...] Quando eu apresento os jogos eu até mostro a versão original [...] (Professor 10).

A maneira como o jogo será apresentado, será determinante, de modo a facilitar ou dificultar a participação dos sujeitos, além disso, o uso de algumas formas adaptadas para as crianças com menos habilidades ou posses, poderá possibilitar que se penetre gradualmente na cultura do jogo (Neira, 2008). Esse processo é entendido por Darido e Rangel (2017), como o jogo transformado, no qual há modificação das regras do jogo reproduzido, ou seja, ocorre uma adaptação do jogo para melhor servir aos praticantes.

De acordo com Zimmermann (2021), ao aprendermos e participarmos de um jogo, respeitando as suas características essenciais, estamos nos posicionando mais

próximos destas culturas, o que Darido e Rangel (2017), irá chamar de jogo reproduzido, quando é tradicionalmente estabelecido em uma cultura, no qual os jogadores não costumam modificar as regras que foram construídas e repassadas de geração a geração.

Com adaptações ou de maneira original, Zimmermann (2021), entende ser primordial valorizar a dimensão da experiência, distanciando-a da noção de experimento ou prática, evitando a coisificação, a homogeneização, previsível e fabricado, ou seja, “dignificar a experiência significa reconhecer a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida” (Larrosa *apud* Zimmermann, 2021, p.62).

A professora 8 compreende que alguns jogos, por apresentarem características muito específicas, não permitem adaptações:

[...] Depende de qual jogo eu estou trazendo. Tem jogos que são muito fechadinhos ali, não daria muito [...] (Professor 8).

É preciso compreender que cada jogo engloba todo um modo de ser de determinadas Culturas, fazendo com que alguns desses jogos não estejam presentes no ambiente escolar com frequência, pois são providos de outros tempos e espaços, não podendo ser formatados para o padrão escolar para que não sejam descaracterizados, pois poderemos perder os sentidos, significados e a riqueza cultural que muitos desses jogos tem a nos oferecer (Zimmermann, 2021).

Por isso, o mais importante, de acordo com Neira (2008), é que os estudantes saibam que o jogo existe e constitui-se em patrimônio cultural de um grupo em específico, possibilitando que o mesmo seja estudado e posteriormente ressignificado. Em alguns desses jogos, a forma culturalmente dada está organizada de maneira que a criança penetre gradativamente nos aspectos específicos da sua cultura, em que a exigência e os materiais dispostos são diferentes em função do grau de habilidade que possui.

v) Principais dificuldades

A falta de fontes confiáveis para a realização de pesquisas a respeito das brincadeiras e jogos de outros países é a principal dificuldade encontrada pelos Professores 3, 4, 5, 6, 7 e 8:

[...] Encontro bastante dificuldade para tematizar os jogos de outros países, porque a gente não tem muito onde pesquisar, a gente não tem fontes confiáveis. A gente procura no Google, mas muitas vezes a gente não sabe se são verídicas ou não as informações, são poucos livros que a gente tem acesso [...] (Professor 3).

[...] Penso que a dificuldade maior é ter repertório, para poder fazer as comparações das brincadeiras para poder trazer para os alunos [...] (Professor 4).

[...] Não é tão fácil achar esses jogos não, mesmo com o Google ai pra gente usar de pesquisa, eu acho bem complexo. Às vezes eu pego um livro didático ou alguma outra literatura, às vezes eu acho que traz tão básico, simplório aquilo [...] (Professor 5).

[...] Eu ainda não cheguei a buscar muito a fundo essas informações, mas o que eu vi até o momento não tem muita coisa, eu não consegui encontrar muita coisa [...] (Professor 6).

[...] A dificuldade é mesmo ter um banco de dados seguro e que realmente tenha segurança do que eu estou pesquisando [...] (Professor 7).

[...] Acredito que a maior dificuldade seja ter uma base de dados mesmo, não se encontra muito isso e no sentido de ser uma base de dados segura, porque às vezes tem de tudo na internet, então a gente também tem que fazer esse filtro [...] (Professor 8).

Galhardo (2020), aponta para uma dificuldade inicial que é o escasso número de publicações que abordam o jogo como conteúdo curricular da Educação Física, ou seja, ainda são poucas as pesquisas que abordam o jogo para além de seu caráter utilitário nas aulas de Educação Física.

Essa carência é ainda maior ao pensarmos nos jogos do mundo ou de outros países, pois são conteúdos propostos a partir da BNCC (2018), documento bastante recente e que necessita ainda de muito estudo e apropriação.

Por isso, Parlebas (2021), entende ser importante a criação de um acervo que contenha jogos a nível mundial, assim como propõe o Professor 8:

[...] Tem inclusive o Mapa do Brincar, que se não me engano é da Folha de São Paulo, seria muito interessante ter um Mapa do Brincar Mundial, seria muito legal se existisse essa associação com outros países para construir isso [...] (Professor 8).

O Mapa do Brincar é um projeto com iniciativa do Jornal Folha de São Paulo (2011), que resultou em um site que reúne atualmente 750 brincadeiras de todo o Brasil. Foram convidadas crianças do país todo a contar quais são suas brincadeiras, com objetivo de descobrir se havia semelhanças e diferenças entre o brincar no país. Cada brincadeira registrada no site traz a indicação de sua origem, o que não quer

dizer que ela seja só daquele lugar, pois, origem indica a cidade em que mora o participante que mandou a brincadeira (Folha de São Paulo, 2011). Dentre as várias possibilidades apresentadas pelo site, em uma delas o leitor consegue clicar e descobrir as diferentes brincadeiras presentes nas respectivas regiões do Brasil.

Figura 7 - Site Mapa do Brincar.



Fonte: Folha de São Paulo, 2011.

Outra experiência de sucesso é apresentada por Barasuol e Marin (2021), na qual os autores criaram um mapa digital de jogos do Rio Grande do Sul, vinculando a cartografia com as tecnologias digitais, com intuito de apresentar um panorama da diversidade de jogos tradicionais presentes no estado, a localização onde são predominantemente vivenciados, as relações dos jogos com os contextos socioculturais e os públicos que mais os praticaram ou praticam.

Lavega *apud* Marin e Ribas (2013), acrescenta que a Unesco ao considerar os jogos como patrimônio cultural, expressão de riqueza cultural que podem constituir um instrumento eficaz para a promoção da tolerância, do entendimento mútuo, do respeito e da paz em uma sociedade culturalmente diversa, passou a discursar sobre a importância de que seja elaborada uma enciclopédia de jogos e esportes tradicionais nos planos local, nacional, regional e internacional.

Além da dificuldade em encontrar brincadeiras e jogos de outros países para além daqueles apresentados com frequência em sites de buscas, o Professor 5

encontra dificuldade em diferenciar os jogos do mundo, dos jogos presentes no contexto mais próximo dos estudantes:

[...] A principal dificuldade, o carro chefe para mim é essa questão de diferenciar, o que são esses jogos do mundo ou de outros países, trazer para a nossa realidade ou o tanto que eles já estão ligados com a nossa realidade [...] (Professor 5).

Para Zimmermann (2021), os jogos podem representar comunidades específicas, como podem estar presentes em diferentes culturas ao longo da história da humanidade e identificados pelas similaridades, sendo que alguns deles carregam características culturais de forma mais ou menos aparente.

Os jogos, apesar de caracterizarem uma cultura local, podem apresentar a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo observando-se diferenças regionais, como variações nas nomenclaturas, nas regras e suas formas de utilização (Neira, 2008), podendo tornar a aula de Educação Física, um momento de muitas reflexões e aprendizagens significativas.

Embora os professores relatem dificuldades de encontrar as brincadeiras e jogos de outros países em fontes confiáveis ou diferencia-los dos jogos do contexto comunitário, sabemos que são inúmeros e variados os jogos pertencentes a diferentes culturas e muitos deles podem ser desconhecidos dos professores, podendo se tornar um obstáculo para os Professores 2 e 7:

[...] A principal dificuldade que eu tenho para trabalhar essa temática é a compreensão do jogo mesmo, porque é um jogo que a gente pega para passar para as crianças, que a gente sabe que vai ser bacana, que está ali dentro do que se espera, mas é um jogo que eu digo por mim, é um jogo que não vivenciei provavelmente [...] (Professor 2).

[...] Aí entra algo que é difícil para nós, professores, pelo menos para mim é quando o garoto traz um jogo e que eu não tenho esse conhecimento [...] (Professor 7).

De acordo com Freire (2000), no processo de ensinar, o professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina, ou seja, para que o professor possa ensinar, primeiro tem que saber e, “simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (Freire, 2000, p. 79).

Quando o professor valoriza e incorpora os conhecimentos dos jogos trazidos pelos estudantes e desconhecido por ele, este também estará aprendendo, atualizando seus próprios conhecimentos, que muitas vezes se apresentam insuficientes durante seu processo de formação.

Se o professor estiver aberto à mudança e ao aprendizado, transformará as aulas de Educação Física num espaço de construção de conhecimentos, em que todos os estudantes, e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, gerando ajuda mútua (Neira, 2008).

A precariedade de materiais e de infraestrutura para o desenvolvimento dos jogos de outros países, também constituem um dos grandes desafios para a área de Educação Física, conforme relatado pelo Professor 3:

[...] Tenho dificuldade em aplicar alguns desses jogos, porque tem coisas que nos fogem também um pouquinho, por exemplo, se a gente pensar nos jogos indígenas, que usam recursos da natureza, troncos, por mais que a gente adapta, não é a mesma coisa. Jogo do puxa raiz, jogos com arco e flecha, é difícil confeccionar o arco e a flecha com eles, ter um tempo hábil para isso, então às vezes o material dificulta bastante [...] (Professor 3).

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), assegurar que a Educação Física deve ser integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, parece-nos que ainda há negligência na estrutura dos espaços físicos e dos materiais didáticos adequados.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (2020), de 135.263 Escolas do Ensino Fundamental ao Médio, 47% não possui nenhuma instalação para às aulas de Educação Física e quando a possui, muitas encontram-se em alto grau de deterioração e total abandono.

A inadequação ou ausência de espaços físicos e materiais, como citado pelo Professor 3, exigem dos professores constantes readaptações em seus planejamentos, gerando dificuldade na organização dos conteúdos e constante tensão. Além disso, outro agravante é que os materiais, quando disponibilizados, em sua maioria, correspondem às modalidades esportivas, afastando-se das necessidades e especificidades apresentadas pelas demais manifestações da Cultura Corporal, como as brincadeiras e os jogos.

Embora na Rede Municipal de Jundiaí, os professores tenham quatro horas semanais destinadas ao planejamento e preparação das atividades pedagógicas, o

Professor 9, compreende que esse tempo é ainda insuficiente, diante da demanda escolar:

[...] Hoje a maior dificuldade é o tempo pra gente pesquisar, para trazer coisas novas [...] (Professor 9)

O planejamento é um instrumento poderoso de orientação intencional, tanto para reprodução como para a transformação da realidade e construção social, previsto com caráter obrigatório na LDB (1996), portanto, trata-se de um dos elementos didáticos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, pois norteia as etapas da prática pedagógica.

Planejar é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 1994). O tempo para planejar e refletir sobre o fazer pedagógico, para Gonzáles (2020), é uma condição objetiva de trabalho, entendida como os recursos oferecidos pelo sistema escolar para o professor desenvolver suas atividades específicas.

vi) Sala de aula invertida

A partir de inúmeras possibilidades metodológicas, os Professores 1, 3, 7 e 10, encontram nas metodologias ativas, especificamente na modalidade da sala de aula invertida, alternativas para inserir o estudante no processo de ensino e aprendizagem, facilitando a tematização das brincadeiras e jogos de outros países:

[...] Eu peço que eles façam as pesquisas e daí você já cai naquela metodologia da sala de aula invertida, do aluno pesquisador [...] (Professor 1).

[...] Abro para eles trazerem as pesquisas e daí se eles trouxeram alguma coisa diferente, trabalho em cima daquilo que eles trouxeram [...] (Professor 3).

[...] Então eu começo pela pesquisa e a partir do que eles trazem. Aí nós começamos a unidade didática [...] (Professor 7).

[...] Depois eu trabalho com a sala de aula invertida, eu mando para eles pesquisarem em casa, com os pais, na internet [...] (Professor 10).

A sala de aula invertida é uma das metodologias ativas que mais vem ganhando atenção no cenário educacional. As metodologias ativas podem ser entendidas, de

acordo com Lovato *et. al* (2018), como metodologias nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo. A partir dessas metodologias, a aprendizagem tende a ser mais ativa, ocorrendo por meio da interação do aluno com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento, ao invés de recebê-lo passivamente.

Segundo Lovato *et. al* (2018), na modalidade da sala de aula invertida, o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão, ocorre uma vez que no ensino tradicional, a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado.

Neste sentido, as metodologias ativas, ao inserir o estudante como protagonista no processo de construção de conhecimentos, possibilitando aprender com autonomia conceitos e proposições com significados, de forma que as ideias aprendidas lhe sirvam para interpretar os fenômenos e a interagir criticamente com o mundo do qual faz parte, refutam os pressupostos do ensino tradicional, denunciado por Freire (1987), a partir da ideia de uma opressora educação bancária, na qual o estudante se transforma em receptáculo, onde serão depositadas todas as informações que se julguem necessárias que eles aprendam, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1987, p.47).

vii) Brincadeiras e Jogos de outros países com destaque nas aulas

Ao serem solicitados para que descrevessem brincadeiras e jogos de outros países que são desenvolvidos nas aulas e que despertam grande interesse dos estudantes, os Professores 3 e 8, apresentaram jogos pertencentes, originalmente, a Cultura Asiática:

[...] Eles gostam muito do Jan Ken Pô, que é a pedra, papel e tesoura e a gente consegue criar uma variedade infinita com esse jogo, do sentado ao

em pé, time contra time, com circuitos, com desafios, é um jogo que eles gostam muito [...] (Professor 3).

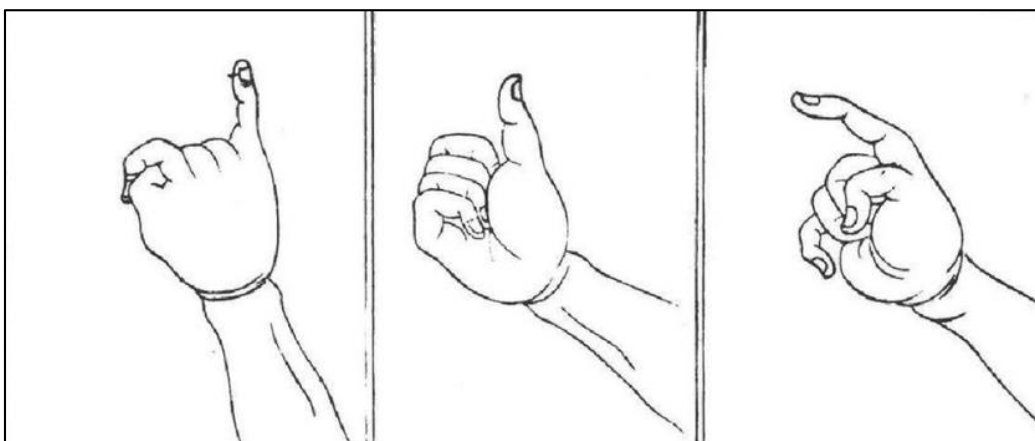
[...] O Jan Ken Pô eu lembro que também marcou bastante, eles falaram: Joquempô é pedra, papel e tesoura e aí quando trouxe isso, a gente também abriu portas para falar sobre os outros métodos de escolha de uma brincadeira [...] (Professor 8).

Mais do que um método de seleção de escolhas, o Jan ken Pô apresenta um profundo simbolismo que espelha-se na filosofia de vida e nos valores adotados pelo povo japonês, no qual cada um dos símbolos representa um elemento dessa cultura. Ainda de acordo com a autora, o Jan ken Pô é um jogo difundido por inúmeros outros países, imbuído de História e significados como mencionado pela Professora 9, que revela ter desenvolvido nas aulas também o Mushi-ken:

[...] Esse ano eu trouxe o Mushi-ken, que é um tipo de Jan Ken Pô [...] (Professor 9).

Ao recorrermos à Wikipédia, nos deparamos com a informação de que o Mushi-ken é um jogo originário da China, no qual o "sapo" representado pelo polegar, vence a "lesma", representada pelo dedo mínimo, que, por sua vez, derrota a "cobra" representada pelo dedo indicador, que vence o "sapo".

Figura 8 - Possibilidades de gestos do Mushi-ken.



Fonte: Wikipédia

A tematização de ambos os jogos, permite que sejam abordados importantes aspectos culturais relacionados a eles, possibilitando inúmeras reflexões, vivências, estudos e aprendizagens.

As brincadeiras e jogos de matriz africana, são apresentadas pelos Professores 2 e 3, como estando sempre presentes no universo das aulas de Educação Física:

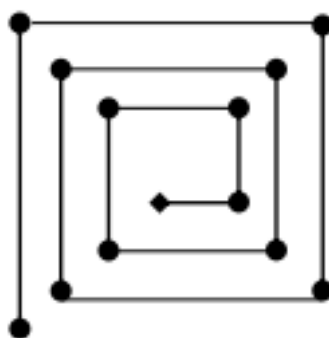
[...] Eu fiz uma brincadeira com eles, que tem um nome específico, é uma brincadeira do Egito que se chama Faraó. Então não pode fazer barulho, o Faraó vai te provocar para fazer barulho e se você fizer, você perde a brincadeira [...] (Professor 2).

[...] Labirinto de Moçambique eles gostam bastante também e é a mesma coisa, a gente consegue trabalhar desde o papel até na quadra, criando variações [...] (Professor 3).

A brincadeira evidenciada pelo Professor 2, é descrita por Cunha (2016) como “O silencio é de ouro”, na qual o faraó anda no círculo e faz um gesto engraçado ou toca bem de leve alguma das crianças sentadas. Se esta não fizer nenhum barulho ele deve passar para a próxima criança a esquerda desta e prosseguir com o mesmo gesto ou toque até passar por todas as crianças da roda. Se alguma criança fizer algum barulho enquanto o faraó estiver fazendo os gestos esta assumirá o lugar do Faraó.

Já no jogo Labirinto, com uma pedra em uma das mãos, sem que o outro saiba, os jogadores colocam-se de frente um para o outro. Na aresta inicial do “Labirinto” são colocadas duas pedras diferentes, sendo uma de cada jogador. Como variação, pode-se riscar o diagrama no chão em tamanho grande para que os competidores caminhem sobre ele. O jogador que tem a pedra estende as mãos ao colega, tendo este que adivinhar em qual das mãos está. Se conseguir, a sua peça, ou ele mesmo, caso o diagrama seja grande o suficiente, desloca-se para uma aresta do labirinto. Caso contrário, a peça do outro é que será movimentada. Este procedimento repete-se até que um dos jogadores chegue à última aresta e ganhe o jogo (Cunha, 2016).

Figura 9 - Diagrama do Labirinto.



Fonte: Cunha, 2016.

Esses dois os jogos não possuem muita movimentação corporal, sendo que para Cunha (2016), os jogos africanos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que outras manifestações culturais da humanidade, sendo que o jogo não é dicotomizado entre corpo e mente, pessoa e mundo, mas concebido como manifestação integral em fruição da vida.

O professor 8, traz como memória ainda latente das aulas, o jogo Stop:

[...] Tem um jogo que sempre faz sucesso que é o Stop, que joga a bola para cima, uma criança tem que pegar a bola, quem jogou fala o nome da pessoa, que precisa pegar a bola e gritar Stop. Ela tem direito a dar tantos passos, que isso a gente vai mudando. Se eu não me engano a brincadeira oficial seriam cinco passos para tentar queimar a criança. Então é um jogo que sempre faz muito sucesso por associar a queimada que também é uma brincadeira muito comum nossa [...] (Professor 8).

Chamado também de Alerta, esse é um jogo bastante difundido em nosso país. Ao pesquisarmos a origem desse jogo, encontramos bastante dificuldade. Na Colômbia, encontramos um jogo bastante parecido que recebe o nome Pare e que sofre pequenas variações: uma criança joga a bola para o alto e grita o nome de uma outra criança, que deverá pegar a bola. Se ela pegar, repete-se a dinâmica. Caso não pegue a bola, todos devem correr e, assim que a criança pegar deve gritar: “PARE”, o que obriga todos a pararem. A criança com a bola dá três longos passos em direção ao mais próximo e atira a bola nele.

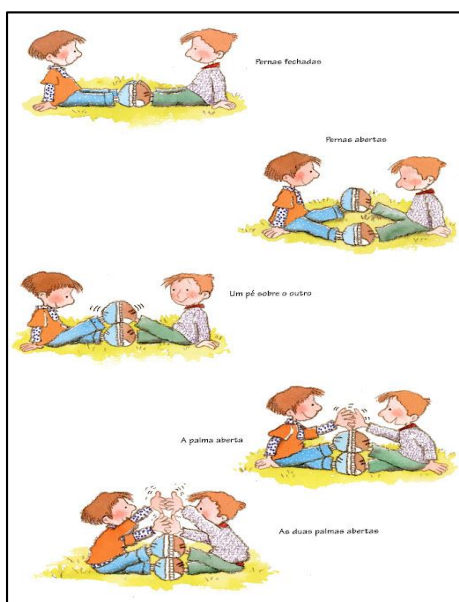
O Professor 4, traz o jogo Salta de La Paloma, como uma manifestação que despertou bastante interesse dos estudantes:

[...] A brincadeira do Pula Sela e uma versão de fora é o Salto de La Paloma, da Espanha. No Salto de La Paloma, ficam 2 crianças sentadas, com as pernas estendidas, os pés encostando. Você tem que pular em duplas e depois o pé de um fica em cima do outro e você vai aumentando. Aí depois você coloca a mão, a outra e vai aumentando a altura do salto [...] (Professor 4).

Também chamado de Salto da Pomba, nesse jogo todos os jogadores formam pares. Um dos pares senta-se no chão, ficando um jogador em frente ao outro. Os outros pares põem-se em fila. Uma dupla de cada vez salta de mãos dadas por cima dos dois jogadores sentados. Cada vez que saltam, os jogadores que estão no chão mudam de posição, aumentando a dificuldade: com as pernas juntas, com as pernas

abertas, com um pé em cima do outro, na mesma posição anterior, mas com uma mão para cima; na mesma posição anterior, com as duas mãos para cima. Quando todos os pares tiverem saltado todas as posições, voltarão a saltar, agora com os pés juntos. Se qualquer parte do corpo de um par tocar no par que está sentado, trocam-se os papéis e o jogo recomeça.

Figura 10 - Jogo Salto de La Paloma.



Fonte: Site Curumim.

O professor 6 evidencia que o jogo Patintero, ao ser desenvolvido nas aulas, desperta bastante atenção dos estudantes por envolver muita movimentação corporal:

[...] Um jogo que chama muita atenção é o Patintero, das Filipinas. Eu acho que porque envolveu mais movimentação corporal. É uma brincadeira diferente e a gente conseguiu fazer até relações e trazer para o Rugby [...] (Professor 6).

O Patintero é considerado um dos jogos mais populares nas Filipinas. Segundo Silva *et. al* (2018), no jogo desenha-se um campo que tenha a mesma quantidade de linhas que o número de jogadores, sendo que uma das linhas deve ser vertical. Formam-se duas equipes: uma é a atacante e situa-se no extremo do campo de jogo e a outra equipe é a defensora. Cada um dos seus jogadores posiciona-se sobre uma das linhas interiores.

Figura 11 - Jogo Patintero.



Fonte: Wikipédia

A um sinal, os jogadores da equipe atacante, entram no campo de jogo, de maneira que nenhum possa ser tocado por um dos defensores. Os jogadores da equipe defensora, só podem se mover sobre a sua linha. Quando um jogador da equipe atacante tocar num dos defensores ou vice-versa, as equipes trocam os papéis, e o jogo recomeça. Será vencedora a equipe que conseguir que o jogador atravessasse (ida e volta) o campo de jogo.

Ao final da fala do Professor 6, podemos observar que o mesmo apresenta a possibilidade de estabelecer relações dos jogos com os esportes, assim como faz o Professor 10:

[...] Esse jogo das fitinhas eles amam quando eu trago, chama Flag e eles gostam bastante porque eu tenho a bola do futebol americano [...] (Professor 10).

O Flagball, Flagbol ou Flagfootball, de acordo com Perfeito *et. al* (2012), é uma versão criada pelos praticantes do futebol americano para a adaptação das crianças ao esporte, o qual tem extrema relevância nos Estados Unidos. Sendo o futebol americano um esporte de contato e força bruta, esse jogo tem por finalidade repassar as regras do futebol americano, porém, com uma tática de jogo mais básica, tendo por objetivo principal retirar uma fita, a flag, presa através de um cinto colocado nos jogadores, para que se pare a jogada. Essa fita é adaptada na cintura dos jogadores e, quando retirada, a bola volta ao seu ponto inicial.

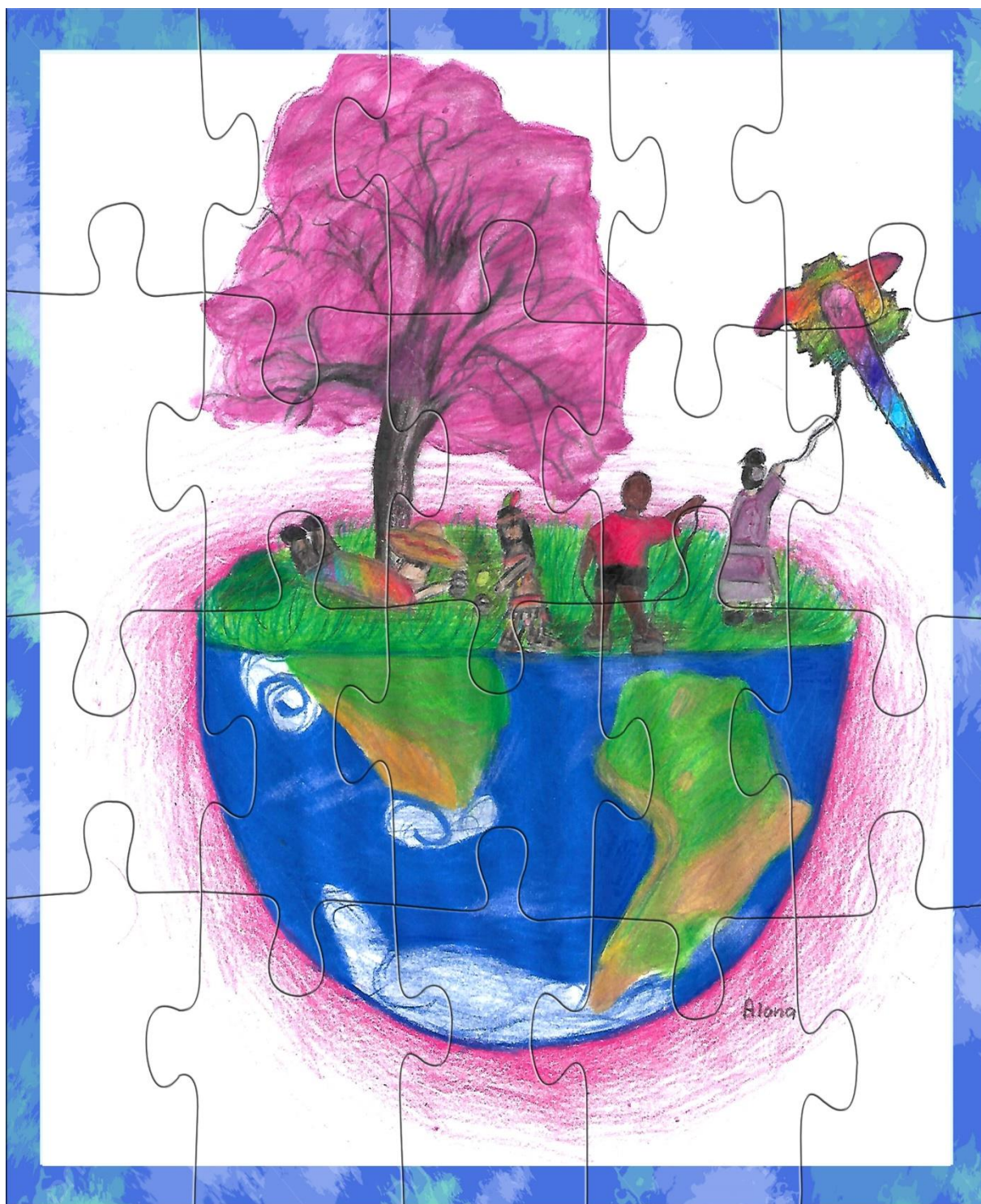
Autores como Scaglia (2004) e Freire (2017), acreditam que tanto os esportes como as brincadeiras podem ser considerados manifestações de um fenômeno maior denominado jogo. Ou seja, o jogo esboça um ambiente próprio que se caracteriza como espaço de representação, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta de forma concreta quando as pessoas brincam, porém, cada manifestação, além de apresentar determinadas características que a qualifica como jogo, vale-se de tantas outras que garantem sua particularidade e especificidade irredutível.

Nesse sentido, para Scaglia (2005), todo esporte um dia foi brincadeira, pois como a brincadeira, o esporte é um produto cultural, produzido por alguém ou por uma pequena comunidade, de acordo com um contexto social específico, que acabou por atrair um grande número de interessados em jogá-lo. Se vários povos querem jogar, só é possível se suas regras forem padronizadas e universalizadas. “O esporte, por exemplo, é um jogo em seu contexto mais social, porque universal e rigorosamente regrado para permitir a convivência de muitos povos” (Scaglia, 2005, p.117).

Tubino *apud* Scaglia (2004), entende que o esporte não pode ser entendido desvinculado do jogo – entendido como sinônimo de brincadeira. As próprias definições de esporte passam pelo jogo, o que demonstra de forma inequívoca que é o jogo que faz o vínculo entre a cultura e o esporte e essa proximidade que se deve esperar em uma didática da Educação Física no ensino fundamental, em especial nos anos iniciais (Betti, 2018).

Todavia, Marin e Stein *apud* Franchi (2015), afirmam que os esportes se dão em escala continental ou mundial, enquanto os jogos são pertencentes a uma Cultura, pois trazem características da sociedade onde são produzidos, como o espaço e o tempo, a geografia e os costumes, em sua produção e reprodução.

Desta forma, mediante o tratamento dos resultados aqui apresentados, notamos que o processo de formação pode ser determinante nos sentidos que serão atribuídos as Brincadeiras e os Jogos, pois a BNCC (2018) e o Currículo Jundiaiense (2022), na forma como estão organizados, ainda geram dúvidas e discordâncias, cabendo aos professores buscar diferentes elementos para tematizar as Brincadeiras e jogos de outros países, na temática de fornecer ao estudantes uma aprendizagem significativa.



"Os jogos são, de qualquer modo, o espelho da sociedade que lhes coloca em cena."

(Pierre Parlebas)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se num primeiro momento, estudar as Brincadeiras e os Jogos de outros Países possa parecer algo simples e até mesmo irrelevante, o estudo desvendou um universo bastante diverso e plural, merecedor de muita atenção.

O que nos moveu ao longo de todo percurso, foram as inquietudes despertadas a partir da prática docente, de como as Brincadeiras e os Jogos de outros países estão se manifestando nas aulas de Educação Física, pautados por dois documentos ainda recentes: a BNCC e o Currículo Jundiaense.

Nessa trajetória, encontramos inúmeras dificuldades, principalmente em relação a escassez de publicações que tratam da temática em questão, surgindo como um universo que ainda necessita de estudos, investigações, pesquisas e esperamos que esse trabalho sirva de inspiração para novas descobertas.

Ao longo desse caminho, nunca perdemos de vista nosso objetivo principal: investigar e compreender como os Professores de Educação Física da Rede Municipal de Jundiaí, tematizam e desenvolvem as Brincadeiras e Jogos de outros países.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico e as importantes leituras, observamos a importância de que decurso histórico da Educação Física seja frequentemente revisitado, pois este estabelece fortes relações com os sentidos atribuídos às Brincadeiras e Jogos, seja como ferramenta ou conteúdo, pois os mesmos estão presentes ao longo de toda a trajetória da Educação Física.

Notamos haver uma forte tendência das investigações acadêmicas pautarem seus estudos nos jogos como recurso pedagógico, valorizando sua face utilitarista, havendo ainda um discreto movimento de pesquisadores que procuram atribuir a esse fenômeno um caráter de conteúdo curricular.

Todas as etapas da pesquisa, que seguiu os princípios da abordagem qualitativa, foram essenciais para a construção dos conhecimentos aqui apresentados, sendo que o trabalho de campo e a coleta das informações, realizada por meio das entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física, foram essenciais para o alcance dos nossos objetivos, possibilitando que fossem definidas algumas categorias que, analisadas à luz da literatura, permitiram chegar a reflexões e obter possíveis conclusões.

As narrativas apresentadas pelos professores participantes, permitiram que nossos olhares se voltassem para a fragilidade existente na formação inicial em relação aos jogos e brincadeiras, mostrando que essas manifestações ainda encontram-se ausentes em boa parte dos currículos de graduação em Educação Física, enquanto disciplina específica, o que pode dar-se em decorrência de sua desvalorização pela ciência enquanto área de conhecimento ou pelos diferentes ideias de Educação Física existente em nossa sociedade.

Esses jogos ganham diferentes sentidos ao longo dessa formação, principalmente como ferramenta pedagógica, podendo ser entendidos como um importante recurso para o desenvolvimento dos aspectos biológicos, responsável pelo desenvolvimento motor dos estudantes; a partir de um caráter recreativo servindo para momentos de descontração e sociabilização; estabelecendo fortes relações com o esporte, mostrando haver ainda um enraizamento esportivista no ensino superior e que encontra potencialidades no jogo.

Ainda que distante do ideal, também encontramos os jogos nos cursos de graduação como uma disciplina específica, que de acordo com os participantes, foi tratado como conteúdo curricular e desenvolvido a partir de um viés histórico e sociocultural e que para Rufino (2020), precisa estar presente na formação docente em Educação Física, enquanto fenômeno complexo.

Por meio dos relatos dos professores, pudemos observar que durante o percurso da Formação Continuada, as brincadeiras e jogos adquiriram status de disciplina, passando a ser entendidos também como conteúdo curricular, porém, ainda ganhando contornos que acabam por supervalorizar a dimensão técnica, dedicada ao fazer, mas que pouco valoriza o refletir sobre o fazer, o que termina por restringir a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais, sendo que a prática docente e a troca de experiência também se mostraram como fontes de conhecimento importantes em relação às brincadeiras e os jogos, possibilitando a socialização profissional e colaborando com práticas pedagógicas mais assertivas.

Com relação a BNCC (2018) e o Currículo Jundiaiense (2022), os Professores, ainda que os considerem como documentos superficiais, acreditam que os mesmos poderão auxiliar aqueles que encontrarem dificuldades, mas indicam que o Currículo Jundiaiense (2022), da forma como está organizado, não favorece a prática pedagógica dos professores, por considera-lo extenso.

A presença das brincadeiras e jogos, é valorizada pelos entrevistados, como uma das seis unidades temáticas presentes nesses documentos. Porém, ainda encontramos falas que colocam a Educação Física no plano biológico, na qual os jogos devem servir como ferramenta para o desenvolvimento dos aspectos motores, o que pode retirar deles o caráter histórico e com isso sua marca social.

Chamou-nos a atenção que, a denominação Brincadeiras e Jogos de outros países adotada pelo Currículo Jundiaiense (2022) e Brincadeiras e Jogos do Mundo assumida pela BNCC (2018), acaba por gerar dúvidas aos Professores, que não encontram nos documentos indícios dos motivos pelos quais essas denominações foram adotadas, o que para alguns pode impactar na prática pedagógica, enquanto para outros não faz diferença alguma. Essas dúvidas também se encontram nas falas dos Professores com relação a quais jogos de outros países são propostos pelo Currículo Jundiaiense (2022).

A adoção do princípio geográfico é algo visto como incoerente, pois ao longo das aulas, as brincadeiras e jogos se misturam e a divisão existente em ambos os documentos, acaba por atrapalhar a prática pedagógica, pois se tornam inexistentes e alguns professores, ao não se identificarem com essa proposta mediante suas realidades, acabam por refuta-lo, sugerindo que essa não deveria ser a única classificação adotada, mas propondo que todas as unidades temáticas seguissem o mesmo princípio, aparecendo com destaque a sugestão da lógica interna das práticas corporais, que está relacionada à Praxiologia Motriz.

No tocante à tematização das Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas de Educação Física, percebemos que os Professores partem dos conhecimentos oriundos dos estudantes, valorizando-os e estabelecendo relações com jogos de outras culturas, mas também possibilitam que jogos de outros países presentes em culturas diversas sejam abordados, fazendo com que grupos historicamente excluídos adentrem esses currículos. Há visões de que as Brincadeiras e Jogos da Cultura brasileira devem ser abordados com maior ênfase, por possuírem vasta riqueza cultural, porém, entendemos ser importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas, pois podemos possibilitar o encontro com a diferença, o que implica no reconhecimento da potência da diversidade cultural.

Na tentativa de facilitar a tematização e a compreensão das Brincadeiras e Jogos de outros países, houve um entendimento de que partir de estruturas mais

amplas, nesse caso os continentes, para posteriormente buscar características mais específicas dos países, pode contribuir na aprendizagem dos estudantes e garantir uma seleção e distribuição mais equilibrada e justa. Além disso, acreditam ser necessário propor os jogos de outros países a partir de adaptações, mas com o cuidado de que esses jogos não percam os sentidos da sua forma original.

Dentre os assuntos relacionados as Brincadeiras e Jogos de outros Países abordados durante as aulas, notamos uma grande ênfase nos aspectos culturais, no qual o jogo é entendido como um conteúdo curricular carregado de sentidos e significados. A origem, o processo histórico, o nome do jogo, o país, a forma original e algumas alterações, foram elementos culturais considerados essenciais na construção dos conhecimentos sobre os jogos.

A principal dificuldade para tematizar as Brincadeiras e Jogos de outros países relatada pelos participantes, é a ausência de fontes confiáveis para a realização de pesquisas, dificuldade essa também encontrada pelo pesquisador, tanto na prática docente, como ao longo de todo estudo. Inúmeros jogos desconhecidos pelos Professores, a precariedade ou falta de materiais e o tempo destinado para planejar e pesquisar, são elencados como elementos dificultadores na tematização e desenvolvimento dessas manifestações e que dentre inúmeros obstáculos, encontram nas metodologias ativas, especificamente na modalidade da sala de aula invertida, uma possibilidade metodológica que pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem no tocante a temática em questão.

Desta forma, o presente trabalho ampliou a compreensão das Brincadeiras e Jogos de outros países enquanto manifestações presentes na Educação Física Escolar, podendo ser esse estudo um primeiro passo para futuras pesquisas, que poderão ampliar as metodologias, utilizar outras técnicas de coletas e mostrar outras perspectivas de análise, na tentativa de investigar esse amplo e ainda desconhecido universo das brincadeiras e jogos de outros países.

Esperamos que o produto educacional, elaborado a partir dessa dissertação, não sirva apenas de manual com receitas de aplicabilidades práticas, mas que possa promover reflexões, (re)organizações, troca de saberes e impactar de alguma forma na prática pedagógica dos Professores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Andréa Maria Pires *et. al.* Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 245-262, out/dez, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11809>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BARASUOL, Eduardo; MARIN, Elizara Carolina. Mapa digital de jogos tradicionais no Rio Grande do Sul: um olhar interativo e pedagógico. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, 26 (283), 177-192, 2021. Disponível em: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2989/1503?inline=1>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Kakopi, kakopi!** Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Luis Fernando Nascimento; FRANZI, Juliana. **O (Não) Lugar do Folclore no Currículo da Educação Básica**. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História e América Latina). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6673>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 3. ed. Rev. Ijuí: Ed. Unijuí, p.79-156, 2020.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, ano IV, n. 1 – Jul., 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos. Acesso em: 14 jan. 2024.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro**. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. Educação Física e Ciências Humanas. Hucitec: São Paulo, 2001.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda. Moreto; DARIDO, Suraya. Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?. **Motrivivência**, 28(48), 96–112, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: **ANAIS do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 11 de jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Versão Final. Ministério da Educação. Dezembro, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso: em 10 jun. 2023.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n.1, Jan-Apr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtqJBfWMBXPhy/?lang=pt#>. Acesso: 01 ago. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>. Acesso em: 20 de jun. 2023

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CANON, Edwin Alexander; FRAGA, Alex Branco. Jogos autóctones indígenas: entre a literatura acadêmica e a cultura indígena. **Textura**, v.17 n.35, set./dez.2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1487/1277>. Acesso em: 11 ago. 2023.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O jogo na Educação Física Escolar**: uma análise sobre as concepções atuais dos professores. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

COLL, César. *et al.* **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Débora Alfaia. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal: Edição do autor, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

DECIAN, Marluce Raquel.; AITA IVO, Andressa.; MARIN, Elizara Carolina. O jogo como conteúdo na formação inicial em educação física: uma análise a partir da concepção dos professores. **Conexões**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p.305–318, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8647525>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DUARTE, Newton, MARTINS, Lígia Márcia. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP. Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

Federación Mexicana de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales. **Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales de México**: FMJDAT, México, 2005.

FERREIRA, Lilian Aparecida; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Contribuições ao ensino da Educação Física na escola: análise das práticas corporais por meio da praxiologia motriz. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1109>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Mapa do Brincar**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://mapadobrinhar.folha.com.br/projeto/>. Acesso em: 20 jan. 2024

FRANCHI, Silvester. **Princípios didático-metodológicos para o trabalho pedagógico com jogos tradicionais**. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12352/DIS_PPGEF_2017_FRANCHI_SILVESTER.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 29 jun. 2023.

FREIRE, João Batista. **O Jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores associados, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em:

<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ba0c0186-418c-40b0-9513-35ceaae6fdee/content>. Acesso em: 02 ago. 2023

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 02 ago. 2023.

GALHARDO, Selma. **O ensino do conteúdo jogos nas aulas de Educação Física: possibilidades e desafios.** 2020. f. 170. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF), UNESP - Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Editora S. A., 1989.

GHIRALDELLI, JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.** São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, Antonio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Livia Carmelita Ponce. **Educação Física na Educação Infantil: experiências de professores na elaboração do currículo,** 2020, f.170. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF), UNESP - Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr, 2012. Disponível em:

http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica.** IN: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/229/modulo03JogoCorpoEscola.pdf?sequence=3>. Acesso em: 15 de jun. de 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/jundiai.html>. Acesso em: 22 ago. 2023.

JUNDIAÍ. **Currículo Jundiaiense do Ensino Fundamental I**: Unidade de Gestão de Educação. Jundiaí, 2022.

JUNDIAÍ. Lei n.º 8.446, de 24 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação-PME do decênio 2015/2025**. Disponível em: https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/pme_lei.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LAVEGA, Pere. **Juegos y Deportes Populares-Tradicionales**. Barcelona: Publicaciones, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOVATO, Fabricio Luís *et. al.* Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v.20, n.2, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MARCON, Ana Maria Marcon; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. O desenvolvimento moral na Educação Física: um estudo de revisão. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 51, p. 222-233, julho/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p222>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MARIN, Elizara Carolina; RIBAS, João Francisco Magno. **Jogo Tradicional e Cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; BORGES, Janaína Fornaziero. As obras de arte para a compreensão da cultura corporal: contribuições e possibilidades para o ensino da Educação Física. **Educativa**. Goiânia, v. 21, n. 2, p. 364-383, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4493/4227>. Acesso em: 03 jan. 2024.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et. al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.8, n. 2, p.25-41, dez. 2009. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1719/1313>. Acesso em: 12 mar. 2023.

NEVES, Marcos Ribeiro; NEIRA Marcos Garcia. O currículo cultural de Educação Física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.3, p. 108-124, jul./set., 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 28 dez. 2023.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p.9-20, jan. 2004.

PALMA, et. al. Jogos tradicionais no contexto educativo. **Revista Kinesis**, vol.33, n.2, Jul-Dez. 2015, p. 99-113.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PERFEITO, Rodrigo Silva. Apresentação do Flagfootball como possibilidade pedagógica. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, Jul., 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Perfeito/publication/347935837_Apresentacao_do_Flagfootball_como_posibilidade_pedagogica/links/5fe89cc992851c13fec4ea67/Apresentacao-do-Flagfootball-como-posibilidade-pedagogica.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A Escola que prepara para a vida**. São Paulo: Penso 2013.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Sentidos do jogo na educação física escolar. **Motrivivência**, n.9, p.95-108, jan.1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5659/2045>. Acesso em: 8 mar. 2023.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A Transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(1), p.117-124. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/cm9v5LBqjhCbzKjvgmbpGCH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2023.

POSSATI, Alessandro Wagner Ribeiro. **Tlachtli**: jogando bola com os astecas. Trabalho de Conclusão de Curso. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/16960/1/AWRPossati.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

ROMÃO, Mariluce Ferreira; BRITO, Bonine John Giglio. **Dimensões do jogo**. Porto Alegre: Grupo A, 2019.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. “Vivendo e aprendendo a jogar”: implicações epistemológicas e as racionalidades do jogo no campo da formação de professores de Educação Física. **Corpoconsciência**, 24(2), 157–171, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10781>. Acesso em: 13 dez. 2023

SANSUKUMI-KEN. In: **Wikipedia**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Sansukumi-ken&action=history>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **Jogos Tradicionais e a Educação Física**. Londrina: UDUEL, 2012.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **O processo de civilização do jogo**. 2012. 247f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. Por uma política nacional de formação de professores. **Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**, 2011, Águas de Lindóia. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2a0fb928-8ff6-4c48-a988-ec12838c0ea5/content>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCAGLIA, Alcides José. Manifestação de jogos. In: COESP. Comissão de Especialistas de Educação Física. Ministério do Esporte. **Jogo, corpo e escola**. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.

SCAGLIA, Alcides José. **O Jogo**: um sistema complexo. In: VENÂNCIO Silvana; FREIRE, João Batista (Org.). O jogo dentro e fora da escola. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

SILVA *et. al*, Thiago Aquino da Costa. **Jogos do mundo todo**. São Paulo: Supimpa, 2018.

SILVA, Glycia Melo de Oliveira *et. al*. O jogo na escola: uma análise da intenção pedagógica de professores de educação física. **Conexões**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p.145–164, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637679>.

Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Junior Vagner Pereira; SAMPAIO, Tania Mara Vieira. O jogo como conteúdo da educação física e suas possibilidades co-educativas. **Conexões**, Campinas, SP, v. 10, n. 3, p.87–100, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637649>.

Acesso em: 2 ago. 2023.

SILVA FILHO, Walter da costa. **Jundiá na História**. São Paulo: Porto das Ideias, 2008.

SOARES, Carmem. *et al*. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5022/3684>. Acesso em: 01 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA Antoni, ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMMERMANN, Ana Cristina. Jogos tradicionais: experimentação de diferentes lógicas, formas de ser e conhecer. **Revista do centro de pesquisa e formação**, n. 13, dezembro 2021. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Jogos-tradicionais-experimentac%C3%A7%C3%A3o-de-diferentes-lo%C3%9Cgicas-formas-de-ser-e-conhecer-Ana-Cristina-Zimmermann.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Título da Pesquisa: “Brincadeiras e Jogos de outros países nas aulas de Educação Física”

Nome do Pesquisador: Fábio Henrique Missari

Nome do Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti

Eu, Fábio Henrique Missari, portador do RG: 33.731.287-4, aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional (PROEF) da UNESP Campus de Presidente Prudente, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Brancatti, venho por meio deste, convida-lo(a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado. Participarão da pesquisa 10 professores(as) efetivos(as) da rede municipal de ensino de Jundiaí (SP), atuantes no 4º ou 5º ano do ensino fundamental.

A pesquisa tem por objetivo compreender de forma mais aprofundada questões relacionadas as brincadeiras e jogos de outros países, analisando como os professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental abordam o tema em suas aulas na rede municipal de Jundiaí (SP), considerando a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Currículo Jundiaiense.

Para sua realização, utilizaremos como método a entrevista. Sendo assim, para obtenção dos dados, convido-o(a) a participar dessa entrevista, que ocorrerá de maneira presencial, será gravada (via celular e gravador de voz) e, posteriormente, transcrita. Você responderá perguntas sobre seus dados profissionais, sua formação acadêmica, conhecimentos relacionados a jogos e brincadeiras de outros países e como aborda esse tema em suas aulas.

Em relação aos benefícios, posso afirmar que esta pesquisa, poderá proporcionar um maior entendimento nos estudos sobre brincadeiras e jogos de outros países, para os acadêmicos, professores de Educação Física, e para os próprios professores da rede de ensino de Jundiaí, pois os dados obtidos poderão ser utilizados para debate e reflexão.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Como qualquer pesquisa que envolve participação de seres humanos, esta também oferece riscos. Poderá ocorrer, em algum momento da entrevista, constrangimento, desconforto, timidez e sentimento de exposição ao responder as perguntas. Para minimizar esses riscos, você poderá recusar-se a responder qualquer

questão ou emitir sua opinião e se assim o desejar, poderá solicitar a interrupção da gravação em qualquer momento. Esclarecerei quaisquer dúvidas sobre sua participação e uso de suas respostas e proporcionarei o acesso às perguntas antes da gravação, caso seja de sua vontade. Também a entrevista ocorrerá em local reservado, previamente agendado e você poderá remarca-la caso necessite. Se você tiver alguma restrição à captura dos dados por áudio, outra forma de registro, por meio de escrita/anotações, poderá ocorrer. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Você terá liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento, assim como poderá solicitar a sua retirada do estudo, sem qualquer prejuízo. Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicadas pelo pesquisador em qualquer momento do estudo. Destaca-se que não haverá nenhum tipo de despesa, bem como remuneração aos participantes desta pesquisa, ou seja, a participação é totalmente voluntária.

Os dados coletados e os resultados obtidos ao longo da investigação serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, de forma que sua identidade pessoal seja mantida em total sigilo, assegurando assim, sua privacidade e anonimato. Você também terá livre acesso aos resultados da pesquisa no momento em que solicitar. As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: FÁBIO HENRIQUE MISSARI - (11) 995088801

Orientador: PROF. DR. PAULO ROBERTO BRANCATTI

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

APÊNDICE B - Perguntas orientadoras para entrevista semiestruturada

Perguntas orientadoras para a entrevista com os professores de Educação Física que atuam nos 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental no Município de Jundiaí:

1. Em qual ano você se formou?
2. Qual tipo de formação? Licenciatura plena, licenciatura ou bacharel?
3. Possui curso de especialização? Qual?
4. Há quanto tempo você leciona?
5. Durante sua graduação teve alguma disciplina que tratasse das brincadeiras e jogos? Qual? Como elas foram abordadas?
6. E durante sua especialização (caso tenha feito), ou mesmo durante a formação continuada, teve algum momento em que as brincadeiras e jogos foram abordados como conteúdo curricular? Como foi?
7. Tem conhecimento de como a unidade temática brincadeiras e jogos é proposta pela BNCC e pelo Currículo Jundiaense? O que pensa a respeito?
8. A BNCC traz as brincadeiras e jogos do mundo e o Currículo Jundiaense propõe as brincadeiras e jogos de outros países. O que você pensa a respeito disso? Quais tipos de jogos e brincadeiras você entende que estão sendo propostos nos documentos?
9. Como você tematiza e desenvolve os jogos e brincadeiras de outros países nas suas aulas? Explique como você planeja e executa esses jogos.
10. Quais assuntos relacionados as brincadeiras e jogos de outros países você considera essenciais para serem abordados nas aulas?
11. Você encontra dificuldades para o desenvolvimento da temática dos jogos e brincadeiras de outros países? Quais?
12. Como são selecionados os jogos de outros países que serão trabalhados ao longo das suas aulas?

13. Com quais países você costuma trabalhar? Qual o motivo?

14. É possível descrever pelo menos um desses jogos e brincadeiras de outros países desenvolvidos em aula?

APÊNDICE C – Produto Educacional: Guia de orientações

O Produto Educacional, derivado dessa dissertação, é parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar. Optou-se por um Guia de orientações destinado aos docentes que atuam na área da Educação Física Escolar, podendo também orientar outros(as) interessados(as) que atuam nas escolas e nos diversos níveis de ensino. O produto intitulado “Brincadeiras e Jogos de outros países: possibilidades pedagógicas na Educação Física Escolar, visa oferecer contribuições que possam conduzir à reflexão e impactar de alguma forma na prática pedagógica, tematizando, desenvolvendo, reconhecendo e valorizando as Brincadeiras e Jogos de outros países como conteúdo curricular, carregado de imensa riqueza cultural e que precisa estar presente nas aulas.