



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS: O QUE REVELAM SEUS DOCUMENTOS CURRICULARES?

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN UNDERGRADUATE DEGREES IN PHYSICAL EDUCATION FROM FEDERAL UNIVERSITIES IN MINAS GERAIS: WHAT DO THEIR DOCUMENTS REVEAL?

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EN CURSOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE UNIVERSIDADES FEDERALES MINERAS: ¿QUÉ REVELAN SUS DOCUMENTOS CURRICULARES?

Nathália Inês de Moraes Silva

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil

Email: nathaliasdemoraiss@gmail.com

Elaine Prodócio

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: elaine@fef.unicamp.br

Elaine Valéria Rizzuti

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil

Email: elainerizzuti@terra.com.br

Galdino Rodrigues de Sousa

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Email: galdinorodrigues@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo objetivou analisar as configurações do estágio curricular e suas estruturações em cursos de licenciatura em Educação Física de 5 universidades federais mineiras. Tratou-se de uma pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos de Curso, Matrizes Curriculares e Planos de Ensino das disciplinas de estágio. Os resultados apontaram que os cursos cumprem a carga horária estabelecida pela Resolução CNE/CP n.º 02/2002. O início do estágio se dá a partir da segunda metade do curso, mesmo não havendo essa necessidade a partir da Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Quanto à organização, propõem-se a observação, planejamento, intervenção e reflexão sobre a vivência da prática docente envolvendo as diferentes etapas da educação básica. Embora atenda aos objetivos da vivência da prática docente no contexto escolar, defendemos a importância que o estágio curricular se dê desde o início do curso de formação.

Palavras-chave: Estágio; Formação Inicial; Educação Física; Licenciatura.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the configurations of the curricular internship in undergraduate courses at Physical Education in 5 federal universities in Minas Gerais. It was a document research of the Course Pedagogical Projects, Curricular Frameworks and Teaching Plans of the internship subjects. The results

indicated that the courses fulfill the workload established by CNE/CP Resolution n.º 02/2002. The distribution occurs from the second half of the course, even though this need is not included in the Resolution CNE/CP n.º 02/2015. As for the plans, it is proposed to observe, plan, intervene and reflect on the experience, involving the different stages of basic education. Although it meets the objectives of experiencing teaching practice in the school context, we defend the importance that the curricular internship takes place from the beginning of the training course.

Keywords: Supervised Internship; Initial Training; Physical Education; Teacher Training.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar las configuraciones de la práctica pedagógica en cursos de licenciatura en Educación Física en 5 universidades federales de Minas Gerais. Se trató de una investigación documental de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos, Plan de estudios y Contenido programático de las disciplinas de práctica pedagógica. Los resultados mostraron que los cursos cumplen la carga horaria establecida por la Resolución CNE/CP n.º 2/2002. La distribución se da a partir de la segunda mitad del curso, aun no constando esa necesidad en la Resolucion CNE/CP n.º 2/2015. En cuanto a la organización, se propone la observación, planificación, intervención y reflexión sobre la vivencia de las prácticas involucrando las diferentes etapas de la educación básica. Si bien cumple con los objetivos de experimentar la práctica docente en el contexto escolar, defendemos la importancia de que la práctica pedagógica se realice desde el comienzo del curso de formación.

Palabras clave: Práctica Profesional Educativa; Formación Inicial; Educación Física; Formación Docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetivou analisar as configurações do estágio curricular e suas estruturações em cursos de licenciatura em Educação Física de 5 universidades federais mineiras. Por ter caráter de efetivação do trabalho docente, o momento do estágio é marcado por enfrentamentos e desafios de diversas ordens, inclusive, oriundos de lacunas da elaboração e das propostas dos próprios Projetos Pedagógicos de Curso – PPC (GATTI, 2014).

O PPC, documento no qual se insere o currículo, manifesta uma determinada visão de formação, tanto do futuro professor quanto do ser humano e da sociedade almejada; visão essa que implica e, por vezes, pauta determinadas intervenções. Para Haas (2010) os PPC orientam as ações garantindo a qualidade da formação nas instituições de educação superior ao apresentarem as diretrizes, filosofias e os pressupostos das políticas pedagógicas da instituição.

A forma como o estágio supervisionado é pensado no PPC revela também diretrizes, filosofias e pressupostos. Enquanto componente

curricular, o estágio apresenta possibilidades de ser um importante integralizador dos conhecimentos na grade curricular, tanto de ordem teórica como prática. Nesse sentido, a seguinte questão nos orientou neste artigo: como estão organizados os estágios curriculares nos cinco cursos de licenciatura em Educação Física pesquisados?

Como apontado por Silva et al (2016), houve avanços nas legislações que dizem respeito a formação de professores de maneira geral e também especificamente de Educação Física. Contudo, ainda no aspecto legislativo, segundo os autores, há a falta de esclarecimentos nos documentos legais sobre o objetivo e formas de articulação entre esse componente curricular e os demais, além da explicitação e valorização da escola como instituição responsável e parceira na formação dos futuros docentes.

Embora o tema referente aos estágios na formação profissional seja relevante, conforme aponta Maffei (2014), a partir de revisão sistemática sobre o assunto na Educação Física, o mesmo não tem apresentado muita relevância nas produções acadêmicas da área. Outro estudo realizado por Silva Junior e Oliveira (2018), também por meio de levantamento sistemático de



produções sobre o tema entre 1996 e 2016, demonstrou que a maior parte das publicações ocorreu entre os anos de 2011 e 2015, o que revela um interesse crescente sobre o tema, aliado a certo produtivismo que levou a um aumento de produções de maneira geral pela área nesse período.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de análise documental, que, para Marconi e Lakatos (2003) compreende documentos, escritos ou não, como fontes primárias de dados. Foram considerados os PPC, Matrizes Curriculares e Planos de Ensino das disciplinas de estágio curricular supervisionado de cinco universidades

federais de Minas Gerais que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física e que se localizam em um raio de até 200 km de São João del-Rei, local onde foi realizado o estudo.

As instituições incluídas no estudo foram: Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para obtenção dos documentos curriculares realizamos pesquisas junto aos sites oficiais das instituições. Porém, como nem todos os cursos participantes os tinham disponíveis *online*, contatamos algumas coordenadorias de cursos e solicitamos os que faltavam. Ao finalizarmos este levantamento obtivemos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Forma de disponibilização dos documentos

| Documentos | Universidades | | | | |
|-------------------|---------------|------|------|------|--------|
| PPC | UFSJ | UFOP | UFMG | UFJF | -----* |
| Planos de Ensino | UFSJ | UFOP | UFMG | UFJF | UFLA |
| Matriz Curricular | UFSJ | UFOP | UFMG | UFJF | UFLA |

Fonte: construção dos autores

Nota: apenas a UFLA não apresentou o PPC para a análise.

Como recursos de interpretação dos dados, adotamos os indicativos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Esse método designa um conjunto de técnicas de descrição e de análise do material de mensagens, por meio de indicadores (quantitativos ou não), que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Realizamos uma pré-análise seguida de uma análise mais densa do material, a fim de organizá-lo para o *corpus* da pesquisa. Formulamos alguns eixos norteadores/indicadores, como, por exemplo, a distribuição das disciplinas ao longo do curso; o direcionamento dado a elas nas etapas da educação básica e as atividades por elas propostas para serem desenvolvidas.

Uma das técnicas utilizadas na Análise de Conteúdo é a organização dos dados por categorias, chamada de Análise Categorial, que “funciona por operações de desmembramento do

Quadro 2 – Organização dos dados por universidade

texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.683). Nessa linha, agrupamos as unidades de análise conforme seus aspectos comuns encontrados, assim ficando: a) distribuição das disciplinas de estágio ao longo dos períodos e suas respectivas cargas horárias; b) resposta formativa às etapas da educação básica; e c) atividades a serem desenvolvidas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dadas as disponibilidades dos materiais e do referencial metodológico foi possível delinear as primeiras características dos Estágios Supervisionados de cada uma das universidades. O Quadro 2 apresenta informações referentes ao nome da unidade curricular, carga horária e distribuição por semestre.



| IES | Semestre | Unidade curricular | Carga horária | Carga horária total |
|------|----------|--|---------------|---------------------|
| UFSJ | 5º | Seminário de Estágio Supervisionado I | 100h | 400h |
| | 6º | Seminário de Estágio Supervisionado II | 100h | |
| | 7º | Seminário de Estágio Supervisionado III | 100h | |
| | 8º | Seminário de Estágio Supervisionado IV | 100h | |
| UFLA | 5º | Estágio Supervisionado I | 102h | 408h |
| | 6º | Estágio Supervisionado II | 102h | |
| | 7º | Estágio Supervisionado III | 102h | |
| | 8º | Estágio Supervisionado IV | 102h | |
| UFOP | 5º | Estágio Supervisionado | 108h | 486h |
| | 6º | Estágio Supervisionado: Educação Infantil | 108h | |
| | 7º | Estágio Supervisionado: Ensino Fundamental | 162h | |
| | 8º | Estágio Supervisionado: Ensino Médio | 108h | |
| UFMG | 6º | Análise da Prática e Estágio de Educação Física I | 195h | 585h |
| | 7º | Análise da Prática e Estágio de Educação Física II | 195h | |
| | 8º | Análise da Prática e Estágio de Educação Física III | 195h | |
| UFJF | 7º | Estágio Supervisionado em Docência da Educação Física I | 200h | 400h |
| | 8º | Estágio Supervisionado em Docência da Educação Física II | 200h | |

Fonte: construção dos autores

Constatamos que, ao menos documentalmente, as universidades cumprem e, por vezes, ultrapassam a carga horária mínima estabelecida pelo Parecer CNE/CP n.º 28/2001 (BRASIL, 2001) e pela Resolução CNE/CP n.º 02/2002 (BRASIL, 2002). O parecer e a resolução determinam que os cursos de licenciatura perfaçam o total de 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado curricular, em regra, iniciadas a partir da segunda metade do curso. Cabe destacar que a parte final dessa legislação foi reformulada com a promulgação do parecer CNE/CP n.º 02/2015 (BRASIL, 2015a) e pela resolução CNE/CP n.º 02/2015 (BRASIL, 2015b), não havendo menção ao período de realização do estágio, podendo, em vista disso, ocorrer em qualquer momento da

formação inicial. Vale ressaltar que a Resolução CNE/CP n.º 02/2002 estabelece em seu Art 1º que: as “II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado (devem ser realizadas) a partir do início da segunda metade do curso”. A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 estabelece em seu Art. 13º, § 1º que: as “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição”.

Essa última legislação, datada de 2015, torna possível inferir a respeito da necessidade de atualização ou, ao menos, de discussão da estratégia de oferta dos componentes curriculares de estágio supervisionado nos cursos analisados.



Sabemos que a atualização dos documentos curriculares é regida por processos burocráticos e lentos, não podendo ser descartado o fato de que a mais recente legislação é datada de somente cinco anos atrás, o que pode significar que os cursos estejam em processo de revisão nesse aspecto e que alterações ainda serão propostas.

Maffei (2014) destaca que, embora os cursos tenham atualizado seus PPC seguindo as legislações vigentes daquele período, as mudanças, muitas vezes, parecem não alcançar o contexto em que são aplicadas, ou seja, embora haja um esforço na aproximação entre os conteúdos tratados nos cursos de formação e o campo de atuação profissional, a dimensão prática ainda não é devidamente valorizada.

Para além das questões burocráticas, outra possível justificativa para a continuidade do estágio estruturado apenas após a segunda metade dos cursos de licenciatura pode estar na concepção científica adotada pelo núcleo de professores/gestores. Estando ela atrelada a racionalidade técnica, o entendimento pautaria-se na compreensão de que os saberes “teóricos” constituem-se base para os saberes de ordem prática, por isso devem ser ministrados *a priori*. Esse entendimento apresenta, mesmo que implicitamente, a prática pedagógica do estágio como um momento de teste da teoria. Nessa perspectiva, a teoria é a referência normativa do estágio. O estágio, por sua vez, ao invés de práxis educativa, é referência de prática.

As Práticas como Componente Curricular, que “[...] tem como finalidade promover a articulação, observação e reflexão sobre a prática profissional, possibilitando a atuação em situações contextualizadas no estágio supervisionado” (MAFFEI, 2014, p. 230), de certa maneira, garantiriam a presença das experiências de ensinar desde o início do curso, embora não havendo necessidade de serem realizadas especificamente no contexto específico das instituições escolares, suprindo lacunas existentes na legislação sobre a realização dos estágios supervisionados a partir da segunda metade do curso. A relação entre os PPC’s e os estágios deveria dar-se forma a complementarem-se, estreitando a relação entre a

teoria e a prática ao longo de todo o curso (SILVA JUNIOR et al., 2016).

Quem trabalha com ensino normalmente comprehende a relevância dos saberes de ordem teórica para a formação e atuação docente. Para aqueles que assim não o consideram, ressaltamos sua importância para que, no momento da aula, o docente tenha uma base firme para apresentar as melhores respostas de acordo com os objetivos propostos. Entretanto, essa compreensão não deveria caminhar na direção dos saberes de ordem teórica como regra para a inserção do discente no estágio. Esse entendimento, assim verticalizado, nega o momento do estágio e até mesmo o da prática pedagógica como saber, dando a eles caráter de mera reprodução da teoria. Além disso, nega também que a partir da intervenção possam surgir dúvidas que dialoguem com alternativas de soluções dos saberes de ordem teórica, em um movimento dialético de: prática pedagógica, pesquisa, prática pedagógica, ao invés do tradicional movimento de: saberes teóricos e prática pedagógica.

O estágio curricular como espaço privilegiado de articulação entre “teoria” e prática pedagógica, na esteira de Pimenta e Lima (2005), pode estimular a formação docente como espaço de construção de saberes, independente de uma ordem pré-estabelecida. Nessa linha, a complexidade do “fazer” e do “ser” profissional aproxima-se tanto do chão da escola (saberes de ordem mais prática), quanto dos saberes de ordem mais teórica. Ou seja, durante o curso de formação é importante que os estudantes adquiram conhecimentos, segundo Almeida e Moreira (2010, p. 93) “de forma a torná-los capazes de pesquisar a realidade com um olhar que transite entre a realidade vivenciada e os saberes apreendidos”.

Isso demonstra a necessidade de orientações diante da relação teoria e prática ou universidade/escola. Uma delas é a de que as discussões ou teorizações feitas nos espaços acadêmicos não se coloquem como pretensamente superiores, no sentido de guiar ou apenas instrumentalizar a prática pedagógica. Embora o educador, ou, no nosso caso, o futuro educador, possa conhecer bem as teorias e os

métodos disponíveis de ensino, os saberes da experiência da prática pedagógica são de ordem diferente. Percebemos isso, por exemplo, no momento em que um professor academicamente muito bem formado – por vezes com especialização, mestrado e doutorado – apresenta receios e dificuldades diante das imprevisibilidades da intervenção docente.

A atividade teórica, por vezes, não corresponde ao contexto local, dos sujeitos locais, e, mesmo correspondendo, não é por si só suficiente. Por outro lado, a prática pedagógica não deve ser entendida como responsável por todos os saberes da intervenção, como afirmam alguns professores que se compreendem como “da prática”. Segundo Freire (1996), para que a teoria não vire mero “blábláblá” e a prática mero “ativismo”, a relação teoria-prática exige interconexões. Portanto, o exercício da docência como ação que se renova tanto na teoria quanto na prática faz necessário o desenvolvimento formativo na prática pedagógica.

Nesse sentido, no estágio supervisionado não haverá possibilidade de desenvolver os conteúdos, atender às necessidades das turmas e propiciar a aprendizagem de novos conhecimentos sem a instauração do diálogo entre saberes de ordem mais teórica e saberes de ordem mais prática. Pimenta (2001) nos ensina que o estágio, ao contrário do que se pensava, não deve ser somente atividade prática, mas também atividade teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente.

“A atividade docente é *práxis*” essa afirmação só faz sentido se o conceito de *práxis* for distinto de *atividade*. De acordo com Vásquez (1968, p. 185) “Toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”, ou seja, entende-se como *práxis* atividades específicas nas quais os sujeitos devam assumir a consciência de seus atos, e, dessa forma, saber onde querem chegar e os possíveis caminhos para atingir seus objetivos. Pimenta (2001, p. 88) comprehende que a “atividade humana se caracteriza como produto da consciência, a qual prefigura as finalidades da ação”.

A intervenção no espaço social depende, além dos recursos teóricos, de decisões que, se eivadas de experiências didático-pedagógicas

anteriores, apresentam, se não garantias, maiores chances de sucesso. Ao decidir suas ações em sala de aula, diante dos conflitos da prática e da ação pedagógica, o professor, normalmente, não poderá recorrer de imediato à literatura. Sua decisão dependerá de sua experiência pessoal, formada ao longo da sua relação com os saberes teóricos e com a própria experiência pedagógica.

Faltando essas experiências restará ao profissional o “desamparo prático”, a falta de reação às situações inesperadas. Pautados nessa ideia, entendemos que essas referidas experiências devam se dar desde o começo do curso, principalmente orientadas pelo estágio, para que o repertório didático do futuro professor possa ser mais amplo e interconectado com os saberes de ordem mais teórica.

Pimenta (2001) critica o estágio que, embora se faça presente como uma unidade curricular obrigatória, caracteriza-se mais como atividade do que como um componente curricular, tendo em vista o reconhecimento de seu caráter como puramente prático. O estágio supervisionado pode ser uma “atividade articuladora do curso”. Considerada assim, também, “[...] uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da *práxis* (atividade teórica e prática educacional)”. (PIMENTA, 2001, p. 121-122).

Ainda a respeito da distribuição do estágio supervisionado por semestres destacada no início desse tópico, Campelo (2013), comprehende que, quando se concentra nos semestres finais, como é o caso da configuração apresentada em nosso estudo, especialmente pela UFJF (7º e 8º período), acentua-se “[...] o conceito equivocado de estágio enquanto polo prático de um curso, num relativo distanciamento da teoria estudada ao longo do curso pelas demais disciplinas” (p. 24). Em síntese, a interpretação fragmentada do estágio supervisionado, seja a partir da segunda metade do curso, seja nos semestres finais, dificulta a construção da *práxis*.

Voltando aos dados da pesquisa, percebemos também que, três dos cursos de licenciatura em Educação Física pesquisados, pertencentes às universidades UFSJ, UFLA e UFOP, distribuem os componentes curriculares de estágio



supervisionado nos quatro semestres finais, enquanto a UFMG os distribui nos três semestres finais e a UFJF, já citada, o organiza nos últimos dois semestres. O envolvimento com situações ligadas à prática profissional ao longo de todo o curso de formação é enfatizado por Maffei (2014, p. 230), por possibilitar o contato com a “[...] incerteza e a heterogeneidade de situações cotidianas da experiência de ser professor”.

Mesmo com essa diferença quanto ao número de semestres, todos os PPCs e planos de ensino analisados reportam a uma adequação desses períodos em resposta formativa às quatro etapas da divisão do sistema de educação básica nacional, sendo elas:

- I. ensino infantil (0 a 6 anos);
- II. ensino fundamental I (1º ao 5º ano);
- III. ensino fundamental II (6º ao 9º ano);
- IV. ensino médio (1º ao 3º ano).

Além dessa configuração, os documentos curriculares da UFSJ apresentam outro critério para a organização de um de seus estágios. O estágio supervisionado IV, de acordo com o PPC, é voltado para abordar questões referentes a inclusão, ou seja, não se organiza por nenhuma das etapas de ensino da educação básica, vejamos:

Serão abordados nesta disciplina os aspectos inerentes aos limites e possibilidades da inclusão no ambiente escolar, tomando como parâmetro os conteúdos curriculares da Educação Física. Sendo contempladas questões relativas a acessibilidade, bem como de

interação das pessoas com deficiência no ambiente de inclusão seja na sala de aula, na escola ou na sociedade. Serão abordados aspectos inerentes às potencialidades dos diversos grupos e tematizados conteúdos relativos à diversidade através da cultura corporal, enquanto proposição para construção didático-pedagógica de aprendizagem para a formação de professores na construção das diferenças (PPC UFSJ, 2017, p. 65).

É importante que os estudantes vivenciem na graduação aspectos que encontrarão no exercício docente, a fim de minimizar as dificuldades apontadas, proporcionando a reflexão já mencionada entre teoria e prática. Estudo realizado por Krug e colaboradores (2017) com licenciandos de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência em escolas, apontou que as dificuldades demonstradas eram principalmente de cunho pedagógico como: falta de conhecimento sobre as deficiências, dificuldades na elaboração de atividades adequadas, dificuldade de mediação entre a relação dos alunos com e sem deficiência. Também de cunho conceitual, não sabiam exatamente o que era inclusão.

A respeito das atividades a serem desenvolvidas nos estágios, no quadro 3 descrevemos as atividades encontradas nos documentos curriculares de cada curso.

Quadro 3 – Fases de desenvolvimento dos estágios supervisionados presentes nos planos de ensino.

| IES | Propostas de atividades nos planos de ensino |
|------------|--|
| UFSJ | <ul style="list-style-type: none">- Contextualização da realidade escolar;- Observação;- Planejamento;- Intervenção pedagógica;- Reflexão sobre a intervenção. |
| UFLA | <ul style="list-style-type: none">- Observação participativa das aulas;- Planejamento;- Regência;- Avaliação das aulas;- Análise da experiência do estágio a luz da fundamentação teórica. |
| UFOP | <ul style="list-style-type: none">- Estudo;- Diagnóstico do cotidiano escolar;- Observações;- Planejamento das aulas;- Intervenção nas aulas. |

| | |
|------|--|
| UFMG | <ul style="list-style-type: none">- Análise do PPP;- Atividades de ensino;- Ação partilhada;- Seminários temáticos;- Intervenção;- Reflexão;- Construções alternativas de avaliação em Educação Física. |
| UFJF | <ul style="list-style-type: none">- Análise das dimensões pedagógicas políticas e sociais da Educação Física;- Análise da dinâmica escolar;- Observação;- Participação;- Intervenção. |

Fonte: construção dos autores

Foi possível interpretar que os estágios supervisionados dos cursos analisados seguem alguns aspectos de desenvolvimento comuns, como: atividades de observação, planejamento, intervenção e avaliação/reflexão sobre a intervenção propriamente dita. Apenas os documentos curriculares da licenciatura em Educação Física da UFMG não apresentam em destaque a observação como momento do estágio supervisionado. Já os documentos da UFOP e da UFJF, por sua vez, não apresentam a retomada da intervenção em forma de avaliação/reflexão sobre as intervenções realizadas. Cabe destacar, contudo, que o fato dessas atividades não estarem apresentadas de maneira pontual nos documentos analisados não significa que não sejam realizadas pragmaticamente no estágio.

Compreendemos que a estratégia de observar, planejar, intervir e refletir sobre a intervenção representa importante movimento praxiológico na relação do futuro docente com a realidade escolar. A observação do contexto escolar, em seus múltiplos aspectos, possibilita o conhecimento, por parte do estudante, da realidade escolar, diminuindo o denominado “choque de realidade”. Contudo, essa observação deve ser direcionada, não de maneira superficial e contaminada pelas experiências prévias não exitosas vivenciadas na escola, principalmente no papel de estudante.

Há que se desenvolver um olhar antropológico, um olhar novo, de certo “estranhamento”, sem “pré-juizos”, para que essa realidade possa, de fato, ser compreendida e (re)significada. Um olhar que transforme o familiar em algo estranho, entendendo que “o

“estranho” é algo intrínseco ao familiar, mas que é reprimido quando da objetivação que os elementos do cotidiano em geral ganham em seu processo de utilização” (BECKER, 2012, p. 94). Ou, como aponta Velho (1978, p. 126) “O que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido...*” (grifo do autor).

Quando se assume que a docência se estrutura a partir de objetivos é fundamental que façamos a reflexão organizativa dos saberes e das estratégias que identificamos como importantes para o processo de intervenção. Bem como é importante que após a intervenção o que foi feito e o que foi planejado seja retomado, em tom de avaliação e de projeção de novas intervenções (CUNHA, 2010).

Segundo Almeida e Moreira (2012) a prática proporcionada pela experiência do estagiário supervisionado, embora de extrema relevância, em si não garante o olhar crítico do futuro educador. Como resultado “o que se espera é construir um conhecimento crítico sobre a prática pedagógica” (ALMEIDA; MOREIRA, 2012, p. 93) e isso é obtido por meio da reflexão, discussão, análise, questionamento e crítica sobre a prática.

Para Perrenoud (2002) esse movimento de observação, intervenção e retomada é “fonte de aprendizagem e de regulação”, na busca de certo “saber fazer-analisar”. São momentos de desenvolvimento profissional que possibilitam a aquisição de conhecimentos docentes e a compreensão de como poderão se dar as intervenções. Entretanto, cabe destaque que esse movimento deve garantir a relação já



mencionada entre teoria e prática, ou entre os conhecimentos da área e a experiência da docência, evitando a relação hierárquica entre os conhecimentos entendidos como teóricos e os entendidos como práticos. Além desse aspecto, entre teoria e prática, é importante enfatizar que o planejamento envolve também a “problemática do contexto social” como aponta Libâneo (2013, p. 246) e das questões sociais.

Os futuros professores constroem suas identidades nas relações de proximidade com a realidade escolar, por suas experiências de vida e também pelos estudos no âmbito universitário. Assim, a identidade docente é construída a partir de um *mix* de relações que não necessariamente apresenta uma ordem pré-determinada. Na intenção de inter-relacionar teoria, prática, escola e universidade, vemos como importante que os discentes possam refletir a partir de suas práticas pedagógicas, proporcionando por meio do estágio supervisionado uma (re)tomada reflexiva levando-os para uma prática autônoma.

Essa ação apresenta potencialidade para que os saberes desenvolvidos no estágio se apresentem também como incentivadores dos saberes teóricos-acadêmicos, ou como incentivadores da pesquisa. Neste terceiro momento de análise, três dos cursos de licenciatura pesquisados caminham nessa direção, sendo eles pertencentes à UFSJ, UFLA e UFMG, apresentando em seus documentos curriculares a estratégia formativa de retomada/reflexão/análise da experiência do estágio curricular em Educação Física após as intervenções.

Essa retomada das experiências e das possíveis dúvidas surgidas no agir didático-pedagógico perpassa a construção e a reconstrução dos saberes do futuro professor. Isso pode ser pensado no sentido de que a intervenção e os saberes teórico-acadêmicos são desenvolvidos tendo em vista um exercício cílico de racionalidade o que, para Tardif (2002, p. 199 apud CUNHA, 2010, p. 19), existe na consciência do ato exercido, por meio da justificativa das ações.

Estudo realizado por Krug e colaboradores (2013) junto a estudantes de um curso de formação em Educação Física, apontou que,

entre as dificuldades para a atuação no âmbito do estágio encontram-se aspectos ligados à compreensão da cultura escolar, à necessidade de maiores conhecimentos sobre conteúdos a serem ministrados e sobre planejamentos de ensino. Esses aspectos precisam ser levados em conta no processo formativo a fim de contribuir para que os futuros educadores possam atuar de forma autônoma, crítica e reflexiva.

Relacionando com o que foi discutido no quadro 2, essa estratégia pode ser potencializada caso os componentes curriculares do estágio supervisionado sejam distribuídos ao longo do curso. Apesar do avanço apresentado na retomada da reflexão, mantê-los só a partir da segunda metade do curso, como fazem os cursos ora investigados, caracteriza certa contradição, ou, visto de outra maneira, haveria uma possibilidade maior da melhoria da formação se esse exercício de vivência reflexiva da experiência docente ocorresse desde antes da metade do percurso formativo. Como já apontado, a organização do estágio nos semestres finais do curso reflete a visão da teoria entendida como referência normativa do estágio, embora nos planos de curso o estágio seja organizado integralizando ciclicamente saberes teórico-acadêmicos e a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar as configurações do estágio curricular e suas estruturações em cursos de licenciatura em Educação Física de 5 universidades federais mineiras. Os dados obtidos demonstraram, a partir dos documentos curriculares analisados, que, apesar da resolução CNE/CP n.º 02/2015 não determinar um período para a realização dos estágios supervisionados durante a formação de professores, todos os cursos analisados mantêm o vigente na resolução CNE/CP n.º 02/2012, ou seja, as disciplinas de estágios estão localizadas a partir da segunda metade dos cursos.

O estágio supervisionado no processo de formação inicial tem o papel de propiciar a mobilização de saberes, de ordem teórica e prática, e articular esses diferentes saberes que

são construídos e refletidos no contexto e ao longo dos cursos de formação e no âmbito escolar. A busca pela indissociabilidade da relação teoria e prática, é discussão permanente nos cursos de licenciatura, assumindo um papel relevante como processo integrador e contributivo na formação inicial e na *práxis* educativa, aspecto objetivado na realização do estágio supervisionado e das PCCs ao longo de todo o curso.

Neste sentido, ressaltar a estruturação do estágio supervisionado desde os primeiros períodos dos cursos de graduação potencializa as discussões/vivências acadêmicas sobre a realidade escolar, além de estimular a qualificação e aprimoramento dos graduandos em relação à prática pedagógica, seus limites e possibilidades no contexto escolar.

Reducir a concepção de estágio supervisionado para apenas uma “experiência no campo profissional ao final do curso” é o contrário do que se deseja, pois cumprir uma demanda de horas no âmbito escolar estipuladas por um currículo, centraliza, de certa maneira, a perspectiva profissionalizante, colocando em “xequê” o processo de formação inicial.

A respeito das etapas da educação básica, há uma tentativa de distribuição nas disciplinas, buscando atender a todos elas. Sobre as atividades a serem desenvolvidas, os cursos analisados reportam à observação, planejamento, regência e avaliação da prática.

Compreender que o estágio supervisionado constitui-se em um processo de ensino e de aprendizagem, que sua caracterização é efetivada por etapas de investigação/ observação, planejamento, intervenção e reflexão sobre as práticas que resultarão nos “saberes e fazeres” docentes é, compreender que a consolidação desse processo e das propostas abordadas pode não ser garantida somente pela sua presença nos currículos. Deve-se considerar que existem diferenças sobre o que é declarado e o que é de fato praticado.

A integração entre Educação Superior e Educação Básica proporcionada pelo estágio supervisionado contribui para o aprimoramento dos cursos de licenciatura, de modo a garantir que distorções como o estágio ser entendido como a “parte prática” do curso, e o estagiário como um visitante da escola sejam superadas e os futuros professores sejam formados para emancipação de si e de sua *práxis* educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso; MOREIRA, Evando Carlos. Contribuições da disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura de Educação Física: a percepção discente. *Conexões*, v. 10, n. 2, p. 77-102, mai./ ago., 2012.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Parecer nº 28/2001, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 02/2015, de 09 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2015.



BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2015.

CAMPELO, Talita da Silva. A orientação educacional e o estágio na formação de professores: práticas de tutoria e supervisão em questão. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Lato Sensu). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto**, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez., 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, fev., 2014

HAAS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 26, n. 1, p.151-171, abr., 2011.

KRUG, Hugo Norberto e colaboradores. Necessidades formativas de acadêmicos de licenciatura em educação física em situação de estágio curricular supervisionado. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 8, n. 1, p. 252-274, dez., 2013.

KRUG, Hugo Norberto e colaboradores. As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos de educação física em situação de estágio curricular supervisionado frente aos alunos com deficiência. **Itinerarius Reflectiones**, v. 13, n. 1, p. 1-13, mar., 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 229-244, dez., 2014.

PERRENOUD, Phillippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, out., 2006.

SILVA JUNIOR, Arestides Pereira e colaboradores. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da Resolução CFE n. 03/1987. **Pensar a prática**, v. 19, n.1, p.1-14, jan./ mar., 2016.

SILVA JUNIOR, Arestides Pereira; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 77-92, jan./ mar., 2018.

SOUZA, Galdino Rodrigues de; RIZUTTI, Elaine Valéria. Educação física, PIBID e didática: cenas de um possível casamento feliz. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 2, p. 15-24, mai./ ago., 2017.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: OLIVEIRA, Edson (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Dados da autora:

Email: nathaliasdemoraiss@gmail.com

Endereço: Avenida Visconde do Rio Preto, s/n, Vila João Lombard (Fábricas), São João del-Rei, MG, CEP: 36301-360, Brasil.

Recebido em: 12/02/2020

Aprovado em: 28/04/2020

Como citar este artigo:

SILVA, Nathália Inês de Moraes. O estágio supervisionado nas licenciaturas em educação física de universidades federais mineiras: o que revelam seus documentos curriculares? **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 1-12, mai./ ago., 2020.



EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: MEMÓRIAS DE ALUNOS E ALUNAS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP)

PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL: MEMORIES OF STUDENTS THE FEDERAL INSTITUTE OF SÃO PAULO (IFSP)

EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: MEMORIAS DE ESTUDIANTES DEL INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP)

Victória Marzano Jacintho Ramos Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: vmarzano753@gmail.com

Daniel Teixeira Maldonado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: danieltmaldonado@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo desse estudo foi compreender as percepções sobre a Educação Física apresentadas por estudantes do Ensino Médio da rede federal de ensino. Foi realizada uma pesquisa descritiva que contou com a participação de 10 discentes de um campus do Instituto Federal de São Paulo. Os alunos produziram um memorial descritivo narrando as suas lembranças sobre as aulas do componente curricular. A interpretação desses dados foi realizada pela análise de conteúdo. Esses jovens vivenciaram os gestos de diversificadas manifestações da cultura corporal, debateram sobre as relações entre saúde e o esporte, analisaram os marcadores sociais de classe, raça e gênero que atravessam as práticas corporais, realizaram atividades de ensino integrando os conhecimentos da Educação Física com o seu curso de formação profissional e reconheceram a importância da disciplina para a formação da sua cidadania.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Médio; Conhecimentos; Estudantes.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the perceptions about Physical Education presented by high school students from the federal education network. A descriptive research was carried out with the participation of 10 students from a campus of the Federal Institute of São Paulo. The students produced a descriptive memorial narrating their memories of the classes of the curricular component. The interpretation of these data was performed by content analysis. These young people experienced the gestures of diverse manifestations of body culture, debated the relationship between health and sport, analyzed the social markers of class, race and gender that cross body practices, performed teaching activities integrating the knowledge of Physical Education with the their professional training course and recognized the importance of discipline for the formation of their citizenship.

Keywords: Physical Education; High School; Knowledge; Students.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue comprender las percepciones sobre la Educación Física presentadas por los estudiantes de secundaria de la red federal de educación. Se realizó una investigación descriptiva con la participación de 10 estudiantes de un campus del Instituto Federal de São Paulo. Los estudiantes produjeron un memorial descritivo que narraba sus recuerdos de las clases del componente curricular. La interpretación de estos datos se realizó mediante análisis de contenido. Estos jóvenes experimentaron los

gestos de diversas manifestaciones de la cultura corporal, debatieron la relación entre la salud y el deporte, analizaron los marcadores sociales de clase, raza y género que cruzan las prácticas corporales, llevaron a cabo actividades de enseñanza integrando el conocimiento de la Educación Física con el su curso de formación profesional y reconoció la importancia de la disciplina para la formación de su ciudadanía.

Palabras clave: Educación Física; Escuela Secundaria; Conocimiento; Estudiantes.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados para efetivar uma proposta de Ensino Médio integrado como possibilidade de oferecer uma formação politécnica para a juventude, superando a dualidade histórica da educação que separa a formação profissional e técnica da Educação Básica e, em consequência, no plano epistemológico, as dimensões gerais, específicas, técnicas, políticas e culturais da formação humana (FRIGOTTO, 2018).

Dessa forma, a proposta de Ensino Médio integrado se compromete com a utopia de uma formação integral, que não aceita o ensino da cultura sistematizada pela humanidade de forma fragmentada, compreendendo que é direito de toda a juventude brasileira participar de um processo formativo escolar que promova o desenvolvimento das suas amplas capacidades físicas e mentais, estimulando a sua potência criativa, autonomia intelectual e política (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018).

Em conjunto com essa política educativa de formação humana para os jovens brasileiros, os professores da rede federal de ensino foram estimulados ao aperfeiçoamento acadêmico, principalmente na formação de mestrado e doutorado, passaram a ministrar suas aulas com um tempo adequado de planejamento e com uma boa infraestrutura, além de receberem um salário digno (OLIVEIRA; NUNES, 2017).

Embora essa realidade tenha se alterado nos últimos dois anos, principalmente por conta das reformas do ensino médio, trabalhista, do teto de gastos e da desqualificação dessa instituição de ensino pelo governo de plantão, a prática político-pedagógica dos docentes de Educação Física dos Institutos Federais vem sendo organizada tendo em vista as propostas mais progressistas do componente curricular nessas

escolas, como já foi demonstrado nos estudos de Andreani (2018) e Sá (2019).

Uma prática político-pedagógica inspirada na teorização curricular progressista é organizada quando professores e professoras de Educação Física possibilitam que os alunos e alunas vivenciem os gestos das práticas corporais e reflitam sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, biológicos e fisiológicos das danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras durante as suas aulas (MALDONADO, 2020).

Portanto, após a consolidação dos Institutos Federais como uma política pública educacional que valoriza a carreira docente e comprehende a formação integral do ser humano com essência da educação básica, uma série de experiências educativas com a tematização dos esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras no ensino médio integrado foram publicadas na literatura da Educação Física, evidenciando a efetivação de uma prática político-pedagógica crítica e reflexiva dos professores e das professoras desse componente curricular que atuam nessas instituições de ensino espalhados por todo o território nacional (ALENCAR FILHO, 2018; BARRA, 2018; DINIZ, 2018; OLIVEIRA; MALDONADO, 2018; MALDONADO; TONACIO; NOGUEIRA, 2018; SILVA, 2018; TAVARES, 2018; VIEIRA; FREIRE; RODRIGUES, 2018; CORSINO, 2019; NOZAKI; PASCOM; BRANT, 2019; MALDONADO; NOGUEIRA, 2020).

Assim sendo, já temos evidências que os docentes de Educação Física que lecionam nos Institutos Federais estão desenvolvendo projetos educativos inspirados pelas propostas curriculares mais progressistas do componente curricular. Entretanto, poucas pesquisas foram realizadas com os estudantes que estão participando dessas aulas, com a intenção de compreender quais conhecimentos esses jovens



estão acessando. Assim, surge a seguinte pergunta. Quais são as memórias dos jovens do Ensino Médio das aulas de Educação Física na rede federal de ensino?

MÉTODO

Para atingir os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa qualitativa com método do tipo exploratório descritivo (GIL, 2008). Participaram do estudo dez estudantes de uma turma do curso de Mecânica integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo – *campus* São Paulo, que tiveram aulas de Educação Física com um docente que tematizou as ginásticas, as danças, as lutas, os esportes, os jogos e as brincadeiras de diferentes culturas, além de problematizar os marcadores sociais relacionados com essas práticas corporais, por um período de dois anos (2018 e 2019). Esses jovens foram convidados para colaborar com o estudo porque participaram efetivamente das aulas de Educação Física durante esse tempo.

Foi solicitado que os discentes produzissem memórias descritivas, de acordo com as orientações de Silva e Diehl (2010). Nesse documento, os jovens descreveram todas as recordações que possuíam sobre as aulas desse componente curricular no Ensino Médio. Os alunos e as alunas produziram esses memoriais entre os meses de fevereiro e abril de 2020.

Os pais ou responsáveis pelos estudantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos de pesquisa e concordaram com a participação de seu filho ou filha, assinando

assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os estudantes também foram informados sobre o estudo e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa foi desenvolvida por troca de mensagens eletrônicas entre pesquisadores e discentes, por conta do isolamento social causado pela pandemia do coronavírus. A participação foi voluntária e todas as informações pessoais foram mantidas em sigilo, não sendo revelados os nomes dos participantes.

Para analisar as informações obtidas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009), seguindo os seguintes procedimentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de São Paulo, sob o número 3.240.191, antes do início da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os memoriais descritivos dos estudantes, encontramos seis temas que se relacionam com as suas memórias sobre as aulas de Educação Física, sendo eles “manifestações da cultura corporal”; “saúde e práticas corporais”, “marcadores sociais no esporte”, “atividades curriculares”, “conceito de Educação Física” e “projeto integrador entre Educação Física e Mecânica”, como é possível observar no quadro 1.

Quadro 1 – Categorias relacionadas com a memória dos estudantes sobre os temas que foram desenvolvidos nas aulas de Educação Física

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------|
| Manifestações da cultura corporal | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 10 |
| Saúde e práticas corporais | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 10 |
| Marcadores sociais no esporte | | X | X | X | X | | | X | X | X | 8 |
| Atividades curriculares | X | X | X | X | X | | | X | X | | 7 |
| Conceito da Educação Física | | | X | | | X | | X | | | 4 |
| Projeto integrador entre Educação Física e a Mecânica | | | | | | X | | | | | 1 |

Fonte: construção dos autores



Nesse momento, cada um desses temas será discutido, enfatizando a compreensão dos estudantes sobre eles a partir das suas memórias das aulas de Educação Física.

MANIFESTAÇÕES DA CULTURA CORPORAL

Nosso corpo se manifesta de diferentes formas a cada momento. Com tais manifestações conseguimos expor nossos posicionamentos sociais e culturais. A Educação Física abrange todos os tipos de culturas e indivíduos, principalmente quando eles e elas vivenciam e

compreendem os aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, biológicos e fisiológicos que se relacionam com as práticas corporais. Por conta disso, esses estudos são essenciais para todos. Com eles conseguimos respeitar o espaço de cada ser humano.

Nesse contexto, os alunos e alunas se recordaram de vivências relacionadas com as danças africanas, ginástica acrobática, ginástica para todos, jogos de tabuleiro, jogos em equipe, jogos africanos, jogos indígenas, esportes de diferentes culturas e esporte adaptados nas aulas do componente curricular. As narrativas dos jovens podem ser analisadas no quadro 2.

Quadro 2 – Organização dos dados por universidade

Aluno 1 – Danças realizadas por mulheres negras; diversas danças e brincadeiras praticadas ao redor de todo o mundo; montamos um jogo de tabuleiro (o meu foi de bobsled); montamos uma pirâmide humana.

Aluno 2 – Propostas como construir um jogo de tabuleiro; diversas propostas que eu nunca havia pensado foram realizadas nessas aulas, como a criação de jogos, danças em equipe; todas as culturas das práticas corporais foram trazidas durante as aulas.

Aluno 3 – Cultura com objetivo de nós termos um corpo e mente mais saudáveis.

Aluno 4 – Praticamos alguns esportes, algumas brincadeiras indígenas e da religião afro.

Aluno 5 – Jogo de tabuleiro com o tema de esportes das olimpíadas; dança com algum dos temas discutidos no ano; jogos na quadra usando outras culturas (como jogos africanos); trabalho sobre jogos antigos em cada continente.

Aluno 6 – Jogos de matrizes africanas e indígenas tem toda uma história cultural por trás, tem um significado importante para aqueles povos, mas quando se tratava da cultura africana e indígena meus olhos brilhavam. As culturas europeias e americanas estão muito enraizadas comercialmente entre a maioria dos países; passamos a observar a cada aula que a Educação Física está diretamente ligada com a cultura, educação, economia, sociedade e outros.

Aluno 7 – Foram abordadas práticas esportivas realizadas por povos indígenas e orientais. Sobre as práticas esportivas realizadas por povos indígenas, africanos e orientais nos foram mostrados como jogá-los e quais os significados que estavam embutidos nele.

Aluno 8 – Devíamos fazer uma coreografia relacionada a algum tema representando o combate ao racismo ou machismo, deveria fazer uma crítica social; no segundo ano, foram apresentadas diferentes culturas e jogos, mostrando as raízes de práticas e brincadeiras que temos no Brasil.

Aluno 9 – Jogos e brincadeiras de matriz africana.

Aluno 10 – Importância da inclusão de deficientes nas práticas esportivas.

Fonte: construção dos autores



A vivência dos gestos de diversificadas práticas corporais nas aulas de Educação Física é defendida pelas propostas pedagógicas mais progressistas da área, principalmente quando essas experiências são tematizadas para que os jovens estudantes analisem a cultura das danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras (CASTELLANI FILHO et al., 2009; NEIRA; NUNES, 2009).

A produção científica mais recente da Educação Física também enfatiza a importância de diversificar as práticas corporais desenvolvidas nas aulas do componente curricular na Educação Básica (BETTI, 2011; BRACHT, 2011; MATOS et al., 2013; MALDONADO et al., 2018). Todavia, o relato desses jovens mostrou a relevância dos professores e das professoras problematizarem os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade sobre as manifestações da cultura corporal, com a intencionalidade de proporcionar um olhar crítico e politizado dos discentes sobre essas temáticas.

Ao analisar a descrição dos discentes que participaram desse estudo, é possível perceber que eles e elas apontam que ao vivenciar os gestos das danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras, muitos aspectos sociais eram debatidos nas aulas, evidenciando que essas atividades de ensino tinham a intencionalidade de ampliar a leitura de mundo

dos alunos e das alunas nas aulas de Educação Física, rompendo com o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, na perspectiva de construir práticas educativas que evidenciem as identidades e valorizem as diferenças na sociedade contemporânea (CANDAU, 2013).

SAÚDE E PRÁTICAS CORPORAIS

Nas lembranças sobre a relação entre saúde e as práticas corporais, os jovens mencionaram que aprenderam a realizar o seu próprio treinamento envolvendo diferentes capacidades físicas (resistência muscular, resistência cardiovascular e flexibilidade), analisaram o significado de realizar uma alimentação com poucos alimentos industrializados e debateram sobre a utilização de anabolizantes e suplementos alimentares, com enfoque nos efeitos colaterais que essas substâncias podem causar no organismo humano. Além disso, foi analisado que o esporte de alto nível não pode ser considerado saudável, principalmente porque a sua prática leva o corpo ao limite, provocando lesões e estimulando a utilização de substâncias proibidas. As descrições realizadas pelos estudantes nos memoriais descritivos podem ser observadas no quadro 3.

Quadro 3 – Compreensão dos estudantes sobre os temas que envolvem a saúde e as práticas corporais

Aluno 1 – Lembro de um monte de coisa, de quando aprendemos a montar nosso próprio treino; quando aprendemos a nos alongar e a calcular nossos batimentos cardíacos ao nos exercitar.

Aluno 2 – Como fazer alongamentos, aquecimentos e o treino ideal para você.

Aluno 3 – Anabolizantes e suplementos, falando dos alimentos apropriados, para não ficar comendo alimentos processados que não nos agrada a nada.

Aluno 4 – Solicitou uma lista de comidas.

Aluno 5 – Aula sobre doping no esporte.

Aluno 6 – Aulas com o auxílio de uma nutricionista.

Aluno 7 – O uso de anabolizantes por parte de pessoas que frequentam academias, além de atletas

profissionais.

Aluno 8 – O uso de anabolizantes e afins poderia trazer malefícios ao corpo se usado de maneira errada; opções de entretenimento perto de nossa casa além de restaurantes, para sabermos quais as opções que tínhamos se eram opções de alimentos industrializados ou mais naturais.

Aluno 9 – Os perigos do uso dos anabolizantes e suas consequências para o corpo humano; o doping no esporte. Esporte não é saúde!!!!

Aluno 10 – Benefícios de uma alimentação saudável.

Fonte: construção dos autores

Portanto, ao aprender a elaborar o próprio treinamento, compreender os efeitos colaterais da utilização de substância anabólicas e refletir sobre a relação entre o esporte de alto nível e a qualidade de vida dos seus praticantes, esses estudantes acessaram conhecimentos com uma concepção mais ampliada saúde, que se afasta de uma visão puramente biológica dessa temática, onde as aulas de Educação Física teriam a finalidade de desenvolver a aptidão física dos jovens.

Em diálogo com Oliveira, Gomes e Bracht (2014), as aulas do componente curricular na educação básica devem superar a visão tradicional de saúde restrita aos conceitos biológicos, problematizando outros conhecimentos que possam proporcionar a conscientização dos alunos e das alunas sobre a relação entre as práticas corporais e o desenvolvimento da qualidade de vida da classe trabalhadora.

Nesse contexto, estudos recentes de Oliveira, Martins e Bracht (2015) e Dias e colaboradores (2016) fazem a defesa de que o conceito de saúde deve ser debatido em uma concepção ampla e sistêmica durante as aulas de Educação Física no ensino fundamental e médio.

Assim, ao possibilitar o debate sobre os temas relacionados com a promoção da saúde para além da perspectiva biológica, as aulas de Educação Física ajudam a desconstruir o discurso de que o exercício, por si só, é responsável pelo status de uma vida com maior qualidade para as pessoas, imputando ao indivíduo a necessidade da prática de atividade física para a conquista da sua saúde, independente das suas condições sociais e do

investimento público em políticas que viabilizem programas educativos para a população (CARVALHO, 2001).

MARCADORES SOCIAIS NOS ESPORTES

Vivemos em uma sociedade desigual, onde poucos possuem muito e muitos possuem pouco. A sociedade possui diversas vertentes e com elas geramos diferenças que precisam ser respeitadas. Quando não há esse respeito e empatia pelo próximo se obtêm uma série de fatores ruins, tais como, racismo, machismo, homofobia, dentre outros. Esses fatores se enquadram em fatores sociais e econômicos. Todas essas questões foram problematizadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Dessa forma, os alunos e alunas que participaram dessa pesquisa disseram que analisaram sobre o machismo, o racismo, a homofobia e a xenofobia que acontece cotidianamente nos palcos esportivos. Além dessa questão, esses jovens realizaram pesquisas no bairro onde residem para analisar os espaços públicos de lazer existentes nesses territórios, gerando um debate sobre a desigualdade social e as práticas corporais.

Assim, eles e elas compreenderam que os conhecimentos da Educação Física estão relacionados com questões voltadas para a cultura, educação, economia e sociedade, viabilizando que os esportes também sejam utilizados como uma forma de manifestações política para lutar pelo fim das desigualdades sociais, como pode ser observado nas suas descrições no quadro 4.



Quadro 4 – Compreensão dos estudantes sobre os temas que envolvem os marcadores sociais nos esportes

Aluno 2 – Danças em equipe para passar mensagens sobre machismo e homofobia.

Aluno 3 – Sair no nosso bairro vendo se tem academias ou espaços públicos de lazer.

Aluno 4 – No segundo falamos sobre machismo no esporte, preconceito, desigualdades no esporte.

Aluno 5 – Discussão sobre machismo no futebol feminino; trabalho sobre academia pública e privada.

Aluno 6 – Foi nos mostrando na prática que a nossa sociedade é composta por uma série de fatores, e esses fatores estão totalmente ligados a Educação Física; passamos a observar a cada aula que a Educação Física está diretamente ligada com a cultura, educação, economia, sociedade e outros.

Aluno 8 – Nos foi pedido para que fossemos a um parque perto de onde morávamos e vissemos as condições dos aparelhos de musculação para idosos e se tinha essa opção; o mundo dos esportes também era excludente, machista e racista; o contexto político é extremamente importante e que dentro do esporte tem como você mostrar sua luta política.

Aluno 9 – O preconceito e o machismo no mundo do esporte.

Aluno 10 – Discussões sobre homofobia, machismo, xenofobia, racismo e política relacionadas ao esporte.

Fonte: elaborado pelos autores

Nos últimos anos, o debate sobre o racismo, o machismo e as desigualdades sociais no esporte foram férteis na literatura da área. Podemos exemplificar essa realidade com a pesquisas de Souza, Capraro e Moraes e Silva (2017) e Traci Filho e Santos (2017), que evidenciaram, respectivamente, preconceitos contra as mulheres que jogam futebol e atletas negros que praticam tênis, tornando evidente que a prática esportiva reforça o racismo estrutural e o sistema patriarcal que ainda insiste em vigorar na sociedade contemporânea.

Em diálogo com Neira (2010), defendemos que um professor ou uma professora de Educação Física comprometidos com a promoção da equidade, justiça social e cidadania, ao tematizar as manifestações da cultura corporal, questiona os marcadores sociais de classe, etnia, gênero, religião e geração nelas presentes. Dessa forma, ao analisar as falas produzidas pelos jovens, ficou evidenciado que essas temáticas que se relacionam com os

esportes foram problematizadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Esses debates estão cada vez mais constantes entre os jovens e precisam ser realizados nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, para que eles e elas possam ter elementos para refletir, analisar e debater sobre essas temáticas. Diversificadas experiências educativas que problematizaram esses temas nas aulas de Educação Física podem ser encontradas nas obras publicadas por Neira (2017; 2018).

ATIVIDADES CURRICULARES

As atividades curriculares são extremamente importantes para o desenvolvimento das aulas, com elas os discentes obtêm informações de diferentes formas. Na opinião dos estudantes que participaram desse estudo, as discussões que são abordadas nas aulas teóricas de Educação Física são muito importantes. Com isso, os alunos e alunas passam a ter noção de que as práticas

corporais estão ligadas as ações do nosso cotidiano, principalmente quando eles mencionam que realizaram um TCC e apresentaram esse trabalho em formato de banner, produziram documentários e charges,

visitaram o museu do futebol, assistiram filmes e realizaram leituras de reportagens jornalísticas relacionadas com as práticas corporais. Os memoriais descritivos que trouxeram essas informações podem ser observados no quadro 5.

Quadro 5 – Compreensão dos estudantes sobre as atividades curriculares desenvolvidas nas aulas de Educação Física

Aluno 1 – Toda nossa pesquisa para o TCC; quando visitamos o museu do futebol dando extrema atenção à história do futebol feminino; quando meu grupo do documentário sobre futebol feminino teve a chance de fazer uma entrevista com uma das criadoras do blog dribleadoras, Nina Cardoso.

Aluno 2 – Realização de um TCC; documentários foram assistidos durante as aulas para expandir o pensamento de mundo dos alunos.

Aluno 3 – Foi mostrado a nós um documentário para nos conscientizar; foi passado para fazermos um TCC, que ao longo do ano montamos ele, fizemos o banner e apresentamos ao Instituto.

Aluno 4 – Me recordo que ele solicitou uma charge no primeiro ano com tema. Creio que esporte.

Aluno 5 – Visita ao museu do futebol; vídeo sobre brincadeiras de cada estado; charge usando a discussão em sala; o TCC.

Aluno 8 – Fizemos uma visita ao museu do futebol no Pacaembu; durante todo o ano o professor nos auxiliou a fazer um TCC.

Aluno 9 – Documentários feitos pela turma sobre esportes olímpicos; matéria de Juca Kfouri sobre a dificuldade que um jogador de futebol passa; exposição Contra-Ataque; TCC sobre Xenofobia no esporte.

Fonte: elaborado pelos autores

Podemos encontrar sugestões de como organizar as ações didáticas nas aulas de Educação Física com essa variação de atividades curriculares em muitas produções acadêmicas ao longo das últimas décadas, como aquelas produzidas por Scarpato (2007), Neira (2009) e Darido (2017). Entretanto, a questão central está relacionada com a intencionalidade do docente que ministra aulas do componente curricular na educação básica.

Os memoriais descritivos dos estudantes apontam a importância de uma prática político-pedagógica crítica protagonizada pelos docentes, que privilegie as aprendizagens dos discentes, a partir de diversificadas atividades de ensino que rompam com a política de mera fruição nas aulas de Educação Física, estimulando a leitura de mundo sobre os conhecimentos das práticas

corporais (BOOSLE; BOSSLE; NEIRA, 2016). Assim, essas atividades de ensino destacadas pelos jovens mostram a forma que as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras foram vivenciadas e as discussões sobre a saúde e os marcadores sociais no esporte se efetivaram durante as aulas do componente curricular no Ensino Médio.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no Ensino Fundamental e Médio é sempre vista como aulas ministradas somente em quadras esportivas para a distração dos discentes. Também já foi compreendida pela maioria como a matéria fácil e preferida.



Todavia, as respostas dos estudantes mostraram um outro cenário para a importância das aulas desse componente curricular no Ensino Médio. Na opinião desses jovens, é preciso pensar fora da caixa para realmente entender as bases dessa área de conhecimento. Essas aulas são consideradas muito mais do que esportes ou

brincadeiras dentro das quadras, já que eles e elas debateram questões que envolvem política e a sociedade. Esses conceitos precisam ser estudados juntamente com as práticas corporais e essa realidade pode ser observada nas descrições dos jovens apresentadas no quadro 6.

Quadro 6 – Compreensão dos estudantes sobre o significado das aulas de Educação Física Escolar

Aluno 2 – Algumas das propostas do primeiro ano foram: analisar o que é Educação Física.

Aluno 3 – Nos foi apresentado uma Educação Física fora do convencional de ficar na quadra jogando bola.

Aluno 6 – Tive a oportunidade de ter um professor com uma visão diferente da convencional, as propostas eram diferentes de tudo o que eu havia vivenciado até ali.

Aluno 8 – Após nos mostrar que esporte não é saúde, o professor nos mostrou como o mundo dos esportes também era excludente.

Fonte: elaborado pelos autores

Em diálogo com Daolio (2015), entendemos que a exclusividade biológica que foi hegemônica na Educação Física propiciou uma intervenção pedagógica como um processo que olha para o ser humano somente na sua dimensão física, inviabilizando a sua totalidade e, por consequência, desconsiderando o contexto sociocultural em que as pessoas estão inseridas. Nessa conjuntura, o corpo foi compreendido apenas como um conjunto de músculos, órgãos, células e articulações e a ação sobre ele foi passível de treinamento, visando repetições técnicas de movimento, independente da prática corporal realizada, com vistas a conceber os padrões mínimos de funcionamento para a vida em sociedade. Essa forma de constituição da área inviabilizou uma prática político-pedagógica crítica e reflexiva nas aulas do componente curricular na Educação Básica.

Em contrapartida, quando a Educação Física é concebida a partir das discussões e análises das Ciências Sociais e Humanas, passa a ser considerado a influência da sociedade sobre as pessoas, viabilizando que os seus conhecimentos sejam determinados a partir do patrimônio cultural construído pela humanidade, sendo estes constantemente atualizados e ressignificados

(DAOLIO, 2015). Indo ao encontro dessa realidade, os memoriais dos estudantes demonstraram essas características, principalmente porque os discentes analisam os aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos que atravessam as práticas corporais, proporcionando outros sentidos e significados dos conhecimentos acessados nas aulas de Educação Física Escolar.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A MECÂNICA

Todos os aparatos de academias, praças públicas e outros são construídos através da mecânica, podemos relacionar nossos movimentos com a mecânica e entender que uma coisa está relacionada com a outra. Assim, como os equipamentos precisam de cuidados e manutenções o nosso corpo age da mesma forma, por isso precisamos dar atenção a ele. Dessa forma, em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, é possível relacionar a produção acadêmica da área de formação profissional dos estudantes com aqueles conhecimentos produzidos pela Educação Física.

Como os discentes da turma pesquisada realizavam o curso técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio, um dos alunos mencionou em seu memorial descrito a

realização de um trabalho integrado entre essa área de formação profissional e a Educação Física, como podemos observar no quadro 7.

Quadro 7 – Compreensão dos estudantes sobre os temas que integram as aulas de Educação Física com a sua área de formação profissional

Aluno 6 – Levamos reportagens que relacionavam o nosso curso técnico em mecânica com a Educação Física.

Fonte: elaborado pelos autores

Nesse contexto, enfatizamos que a análise sobre a finalidade do componente curricular nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nas escolas da rede federal de ensino, vêm sendo realizado pelos pesquisadores da Educação Física em todo o território nacional, como nas pesquisas conduzidas por Silva e Fraga (2014), Silva, Oliveira e Silva e Molina Neto (2016) e Metzner e colaboradores (2017).

Portanto, ao pensar na função social do componente em cursos de educação profissional integrado ao médio, projetos de integração curricular podem proporcionar a valorização da Educação Física nessas instituições de ensino, trazendo efetivamente o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como prática pedagógica.

O QUE OS ALUNOS E AS ALUNAS APRENDEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

As pesquisas de Venâncio (2014), Guarinon (2016), Oliveira Júnior (2017) e Alves e colaboradores (2018) mostraram que estudantes do Ensino Fundamental de escolas estaduais e municipais de São Paulo mencionaram ter vivenciado diversificadas manifestações da cultura corporal durante as aulas de Educação Física, além de refletirem sobre os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos que atravessam as práticas corporais.

Na Educação de Jovens e Adultos, as pesquisas conduzidas por Reis e Molina Neto (2014), Neves (2018) e Martins (2019) também evidenciaram novas significações dos alunos e

alunas sobre as aulas de Educação Física nessa modalidade de ensino, pela participação efetiva de todos e todas nas aulas e a problematização de temas que trazem novos sentidos e significados na vida dessas pessoas, principalmente sobre os aspectos sociais que envolvem as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras e um conceito mais ampliado de saúde e qualidade de vida.

Especificamente no Ensino Médio, Silva, Souza e Maldonado (2019), Siqueira e Maldonado (2019) e Bastos e Maldonado (2020) entrevistaram jovens desse ciclo de escolarização e analisaram as atividades avaliativas produzidas durante um ciclo letivo na perspectiva de compreender os significados atribuídos por eles e elas nas aulas do componente curricular. Os resultados desses estudos evidenciaram que essas experiências educativas ampliaram a leitura de mundo desses estudantes sobre a cultura das práticas.

Ao analisar os resultados descritos nessa pesquisa e a produção de conhecimento sobre a compreensão dos significados atribuídos nas aulas de Educação Física para o processo de formação humana dos estudantes da Educação Básica, concordamos com a perspectiva defendida por Bracht (2019) sobre a consolidação do componente curricular como responsável por possibilitar que as novas gerações se apropriem de todos os elementos que produzem as manifestações da cultura corporal, deslocando a ideia do desenvolvimento esportivo e da aptidão física para atividades realizadas fora do ambiente escolar.

Portanto, tanto os resultados dessa pesquisa como aqueles apresentados na literatura da área



de Educação Física, começam a evidenciar indícios de mudança na prática político-pedagógica dos professores e das professoras do componente curricular que ministram aulas na Educação Básica e, por consequência, novos sentidos e significados atribuídos pelos discentes que vivenciam essas atividades de ensino durante o seu processo formativo nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi compreender as memórias sobre a Educação Física apresentadas por estudantes do Ensino Médio da rede federal de ensino, a partir de memoriais descritivos realizados por alunos e alunas de uma turma do Instituto Federal de São Paulo.

A partir da análise realizada, seis temas principais foram identificados. No primeiro, ficou evidente que os jovens vivenciaram diversificadas manifestações da cultura corporal durante as aulas do componente curricular, compreendendo que o corpo pode movimentar-se de diferentes formas, expondo posicionamentos políticos e sociais e, por conta disso, esses assuntos devem ser abordados no Ensino Médio. Na categoria intitulada como saúde e práticas corporais, os discentes aprenderam a montar o próprio treino, analisaram aspectos relacionados com a alimentação e debateram sobre a utilização de substâncias anabolizantes no mundo esportivo. Em seguida, no terceiro tópico, os marcadores sociais que atravessam os esportes foram problematizados, possibilitando reflexões sobre as desigualdades e preconceitos da

sociedade, que acabam se refletindo nas práticas corporais.

Após descreverem os principais conhecimentos que aprenderam nas aulas do componente curricular, os discentes mencionaram que as atividades curriculares realizadas serviram de apoio para o desenvolvimento de um TCC, que foi proposto pelo professor no início do ano letivo, levando a formação de um novo conceito de Educação Física, pois na visão dos jovens essa matéria deve ser considerada muito mais do que praticar esportes nas quadras.

Por fim, o sexto tópico abordou a relação da Educação Física com o curso de formação profissional dos alunos entrevistados, fazendo com que eles chegassem a conclusão de que é preciso ter um pensamento mais sistêmico, relacionando os temas discutidos nas aulas de Educação Física com os aspectos mais amplos da vida em sociedade.

Longe de fazer conclusões generalizantes, até por conta da característica de uma pesquisa qualitativa, concluímos que as memórias dos alunos e das alunas dessa turma de Ensino Médio sobre as aulas de Educação Física na rede federal de ensino fortalece a produção acadêmica da área, que aponta para uma nova tradição político-pedagógica nas aulas do componente curricular, onde as atividades de ensino desenvolvidas buscam ampliar a leitura de mundo dos estudantes da Educação Básica sobre os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos que atravessam as práticas corporais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR FILHO, Antônio. A cultura corporal afro e afro-brasileira como identidade cultural: no Instituto Federal do Pará – campus Tucuruí. In: SARMENTO, Maria do Perpétuo Socorro. **Experiências de intervenção pedagógica na educação física escolar**. Goiânia, GO: Espaço Acadêmico, 2018.
- ALVES, Luana Tavares de Oliveira e colaboradores. Prática pedagógica inovadora nas aulas de educação física escolar: percepções de estudantes e de um professor. **Biomotriz**. v. 12, n. 2, p. 81-101, 2018.

ANDREANI, Fabiana. **O ensino da Educação Física no Instituto Federal de São Paulo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2018.

BARRA, Andréa de Oliveira. Compartilhando experiências nas aulas de educação física no CEFET – Campus Nepomuceno. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIA, Uirá de Siqueira. **Educação física escolar no ensino médio:** a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba, PR: CRV, 2018.

BARDIN, Lawrance. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BASTOS, Jadeh Moura Vieira; MALDONADO, Daniel Teixeira. Percepções dos estudantes do ensino médio sobre as aulas de educação física: práticas corporais e marcadores sociais. **Regrasp - Revista para Graduando**, v. 5, n. 1, p. 4-16, mar., 2020.

BETTI, Mauro. O que se ensina e o que pode ser ensinado. A pedagogização dos conteúdos da educação física: tradição e renovação. **Salto para o futuro – educação física escolar:** dilemas e práticas, v. 21, n. 11, p. 21-28, 2011.

BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele Biehl; NEIRA, Marcos Garcia. Desafios para a docência na Educação física escolar. In: BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Didática (s) da educação física:** formação docente e cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2016.

BRACHT, Valter. Dilemas no cotidiano da educação física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o futuro - educação física escolar:** dilemas e práticas, v. 21, n. 11, p. 14- 20, 2011.

_____. **A educação física escolar no Brasil:** o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria para a Educação Física). Ijuí, RS: Unijuí, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática educativa. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Yara Maria. **O “Mito” da Atividade Física e Saúde.** São Paulo: Hucitec, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino e colaboradores. **Metodologia do ensino da educação física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSINO, Luciano Nascimento. “Sor, qual é a diferença entre um jogo e uma brincadeira? Problematizando o jogo com jovens estudantes do Rio Grande do Sul. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano 5, v. 2, p. 96-109, 2019.

DAOLIO, Jocimar. Educação física e pesquisa sociocultural. In: STIGGER, Marco Paulo. **Educação física + humanas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 111-128.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física no ensino médio:** diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí, RS: Unijuí, 2017.



DIAS, Graziany Penna e colaboradores. Pedagogia histórico-crítica, cultura corporal, saúde e atividade física: aspectos teóricos e metodológicos para o ensino médio. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 27, n. 1, p. 165-186, 2016.

DINIZ, Irla Karla dos Santos. Dança nas aulas de educação física: dando voz ao corpo no IFSP – Capivari. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIA, Uirá de Siqueira. **Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Prática pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARINON, Poliani Claro. **Representações sociais e os currículos da educação física: com a palavra os alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professoras e professoras de educação física progressistas do mundo, uni-vos!** Curitiba, PR: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educalçao Física no Ensino Médio: experiências educativas inspiradas pelos ensinamentos freireanos. **Caderno de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 1-6, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; TONACIO, Larissa Vicente; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação física escolar e saúde: relatando uma experiência pedagógica no ensino médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIA, Uirá de Siqueira. **Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. Indícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de educação física escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 77-92, jan./ abr., 2018.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação física, currículo cultural e educação de jovens e adultos: novas possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MATOS, Juliana Cassini e colaboradores. A produção acadêmica sobre os conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./ jun., 2013.

METZNER, Andreia Cristina e colaboradores. Contribuição da educação física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 106-123, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala de aula:** conversando sobre a prática. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

_____. **Ensino de educação física.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **Educação física cultural:** o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017.

_____. **Educação física cultural:** relatos de experiência. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal:** críticas e alternativas. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEVES, Marcos Ribeiro. **O currículo cultural da educação física em ação:** efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NOZAKI, Joice Mayumi; PASCOM, Graziela; BRANT, Tuffy Felipe. A ressignificação da educação física escolar no ensino médio técnico-integrado. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano V, v. 2, p. 128-145, 2019.

OLIVEIRA, Fernando Dias; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação física escolar no ensino médio: estímulo ao pensamento crítico e à formação da cidadania dos estudantes. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIA, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais:** novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física escolar brasileira. Curitiba, PR: CRV, 2018.

OLIVEIRA, João Leandro Cássio; NUNES, Claudio Pinto. A carreira docente nos Institutos Federais em comparação com outras escolas públicas. **Revista educação e emancipação**, v. 10, n. 2, p. 185-204, 2017.

OLIVEIRA, Victor José Machado; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. Educação para a saúde na Educação Física Escolar: uma questão pedagógica. **Cadernos de formação RBCE**, v. 5, n. 2, p. 68-79, 2014.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, Izabella Rodrigues; BRACHT, Valter. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades! **Revista da educação física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015 .

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. **Significações sobre o currículo cultural da educação física:** cenas de uma escola municipal paulistana (Mestrado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

REIS, José Antônio Padilha; MOLINA NETO, Vicente. “Pensei que tava na aula de ciências” ou outros significados da educação física na educação de jovens e adultos. **Pensar a prática**, v. 17, n. 3, p. 636-650, 2014.

SÁ, Kátia Regina. **Curriculum do ensino médio integrado do IFMG:** a partitura, a polifonia e os solos da educação física. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.



SCARPATO, Marta T. **Educação física**: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007.

SILVA, Crisley Santana; SOUZA, Sávio Campos; MALDONADO, Daniel Teixeira. “Ler o mundo” nas aulas de educação física no ensino médio: quando um sonho se torna realidade. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilne Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba, PR: CRV, 2019.

SILVA, Eduardo Marczwski; FRAGA, Alex Branco. A história da educação física na educação profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 28, n. 2, p. 263-272, 2014.

SILVA, Lisandra de Oliveira; DIEHL, Vera Regina Oliveira. Da construção dos procedimentos metodológicos à produção de conhecimento: compartilhando experiências a partir da narrativa escrita. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre, PR: Sulina, 2010.

SIQUEIRA, Ana Clara de Souza; MALDONADO, Daniel Teixeira. Prática pedagógica da educação física no ensino médio: a perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de São Paulo. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 2, p. 1-12, mai./ ago., 2019.

SOUZA, Maria Thereza Oliveira; CAPRARO, André Mendes; MORAES E SILVA, Marcelo. Habilidosas e bonitas: as considerações de duas atletas de futebol sobre a formação de suas identidades. **Movimento**, v. 23, n. 3, p. 883-894, 2017.

SILVA, Adriano Gonçalves. Trekking como conteúdo da educação física no ensino médio: diálogos entre cultura, educação e meio ambiente. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIA, Uirá de Siqueira. **Educação física escolar no ensino médio**: a prática pedagógica em evidência. Curitiba, PR: CRV, 2018.

SILVA, Marlon André; OLIVEIRA E SILVA, Lisandra; MOLINA NETO, Vicente. Possibilidades da educação física no ensino médio técnico. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 325-336, 2016.

TAVARES, Marie Luce. Se ela dança, eu... e quem mais dança? – a dança como conteúdo da educação física e o convite à discussão de gênero. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIA, Uirá de Siqueira. **Educação física escolar no ensino médio**: a prática pedagógica em evidência. Curitiba, PR: CRV, 2018.

TRACI FILHO, Marcio Antonio; SANTOS, Alessandro de Oliveira. O discurso da supremacia branca e o esporte: um estudo a partir de textos e comentários da internet. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 229-248, 2017.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber com e na educação física em um processo educacional-escolar. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2014.

VIEIRA, Pollyane Barros Albuquerque; FREIRE, Elisabete dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. Folguedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos. **Motrivivência**, v. 30, n. 55, p. 248-257, 2018.



Dados da autora:

Email: vmarzano753@gmail.com

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625, Canindé, São Paulo, SP, CEP: 01109-010.

Recebido em: 23/05/2020

Aprovado em: 30/06/2020

Como citar este artigo:

FERREIRA, Victória Marzano Jacintho Ramos; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação física no ensino médio: memórias de alunos e alunas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 13-28, mai./ago., 2020.



GINÁSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

GYMNASTICS IN THE SCHOOL CONTEXT: A SYSTEMATIC REVIEW

GIMNASIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Giselly Cristiny Moreira

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: gisellycristinymoreira@gmail.com

Raquel Krapp do Nascimento

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: quelkrapp@gmail.com

Allana Alexandre Cardoso

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: allana.alexandre@gmail.com

Gabriela Breggue da Silva Sampaio

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: gabybreggue@gmail.com

Liudmila de Andrade Bezerra

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: liudbezerra@hotmail.com

Gelcemar Oliveira Farias

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: fariasgel@hotmail.com

RESUMO

Objetivou-se analisar os artigos originais e de revisões que investigaram a Ginástica na Educação Física escolar no período de 2001 a 2017. Realizou-se uma revisão sistemática, com busca nas bases de dados LILACS, SCIELO e SCOPUS. A coleta de dados ocorreu por meio das equações Educação Física e Ginástica, Escola e Ginástica e Conteúdo e Ginástica, resultando em 14 estudos para a análise final. Os artigos analisados tiveram como foco as ginásticas rítmica e escolar, a ginástica em um contexto mais amplo e as suas expressões rítmicas a partir de diferentes abordagens teóricas e pedagógicas, no qual sobressaíram-se os estudos teóricos e publicados em periódicos avaliados em estratos superiores. Conclui-se que os estudos sobre a Ginástica na Educação Física escolar têm sido evidenciados na comunidade científica, contudo, reforça-se que a legitimação desta temática perpassa pela constituição de um conhecimento científico sólido, suas demandas, especificidades e, sobretudo, suas possibilidades para a escola.

Palavras-chave: Educação Física; Ginástica; Escola.

ABSTRACT

This study aims to analyze the original and review articles that investigated gymnastics in Physical Education in the school context from 2001 to 2017. A systematic review was carried out, searching the LILACS, SCIELO and SCOPUS databases. Data collection occurred through the equations Physical Education and Gymnastics, School and Gymnastics and Content and Gymnastics, resulting in 14 studies for the final analysis. The analyzed articles focused on rhythmic and school gymnastics, gymnastics in a broader context and their rhythmic expressions from different theoretical and pedagogical approaches, in which the



theoretical studies published in journals evaluated in higher strata stood out. It is concluded that studies on Gymnastics in Physical Education at school have been evidenced in the scientific community, however, we reinforce that the legitimization of this theme goes through the constitution of solid scientific knowledge, its demands, specificities and, above all, its possibilities for the school.

Keywords: Physical Education; Gymnastics; School.

RESUMEN

El estudio objetiva analizar los artículos y las revisiones que investigaron la gimnasia en la Educación Física en el contexto escolar de 2001 a 2017. Se realizó una revisión sistemática, buscando en las bases de datos LILACS, SCIELO y SCOPUS. La recopilación de datos se realizó a través de las ecuaciones Educación física y gimnasia, Escuela y gimnasia y Contenido y gimnasia, lo que resultó en 14 estudios para el análisis final. Los artículos analizados se centraron en la gimnasia rítmica y escolar, la gimnasia en un contexto más amplio y sus expresiones rítmicas desde diferentes enfoques teóricos y pedagógicos, en los que se destacaron los estudios teóricos publicados en revistas evaluadas en estratos superiores. Se concluye que los estudios sobre Gimnasia en Educación Física en la escuela se han evidenciado en la comunidad científica, sin embargo, reforzamos que la legitimación de este tema pasa por la constitución de un conocimiento científico sólido, sus demandas, especificidades y, sobre todo, sus posibilidades para la escuela.

Palabras clave: Educación Física; Gimnasia; Escuela.

INTRODUÇÃO

A Ginástica é entendida como um campo extenso de possibilidades motoras que se reflete em manifestações na área tecnicista/esportivista, de condicionamento físico, de consciência corporal, fisioterápicas e demonstrativas (PAOLIELLO, 1997; OLIVEIRA, 2007; DARIDO, 2011; BRASIL, 2017). Enquanto componente da cultura corporal do movimento, a ginástica deve ser trabalhada de forma coerente, na perspectiva de destacar a sua relevância no contexto escolar, especificamente nas aulas de Educação Física (NUNOMURA; NISTA-PICCOLO, 2005; BARBOSA-RINALDI; LARA; OLIVEIRA, 2009; BEZERRA et al., 2014).

Na legislação que orienta a educação brasileira, notadamente a Base Nacional Comum Curricular, documento regulatório que norteia a educação básica, compreendem-se distintas caracterizações da ginástica, quais sejam: ginástica no estilo técnico/combinatória com a acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica e de trampolim; e, ginástica no estilo não técnico, como geral ou básica, laboral e de conscientização corporal (BRASIL, 2017; LOPES et al., 2018; COSTA; GOMES, 2020).

Neste caso, a ginástica geral é considerada uma modalidade de cunho demonstrativo com propriedades específicas, repleta de diversas composições que a tornam uma excelente ferramenta a ser desenvolvida no contexto escolar, pois integra vários movimentos das diferentes ginásticas (PAOLIELLO, 1997; AYOUB, 2004). Assim, salienta-se que a ginástica na escola deve estar embasada nos princípios da ginástica geral, devido às suas características diversificadas de inclusão e de estímulos constantes (PAOLIELLO, 2008).

Contudo, a literatura indica que a ginástica se encontra quase ausente do espaço escolar ou desenvolvida de forma incipiente (AYOUB, 2004; SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2007; BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2017; DE OLIVEIRA; BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2020), no qual professores de Educação Física relatam as dificuldades que encontram ao abordar o conteúdo ginástica em suas aulas, justificando a falta de equipamentos, instalações inadequadas à prática, bem como a falta de conhecimento e insegurança para com o conteúdo (OLIVEIRA; LOURDES, 2004; MALDONADO; BOCCHINI, 2015). Não obstante, a ginástica apresenta contribuições significativas para os escolares nas mais



diferentes esferas, sendo possível desenvolver a consciência corporal, a autonomia motora, trabalhar as limitações, a correção postural, a adaptação das capacidades físicas musculares, articulares e funcionais (DALLO, 2007; GERLING, 2009; COSTA; GOMES, 2020). Para tanto, torna-se necessária a busca de estratégias pedagógicas para dimensionar a aplicabilidade da ginástica e a realização de estudos que reconheçam as causas da sua não utilização (MOURA et al., 2014; SIMÕES et al., 2016).

Pesquisas conduzidas na área da Educação Física retratam a relação entre universidade e grupos de estudos vinculados ao diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e aos projetos de extensão, relacionados pelos autores em questão (PAOLIELLO, 2008; MOURA et al., 2014; MILANI et al., 2015; SARGI et al., 2016; SIMÕES et al., 2016; BATISTA et al., 2020), enfatizando a produção de conhecimento que indicam a escassez de estudos sobre a ginástica nas aulas de Educação Física (LISBOA; TEIXEIRA, 2012; MOURA et al., 2014). Desta maneira, um dos fatores que poderia promover o incremento ou acrescimento do conteúdo ginástica na Educação Física escolar seria a implementação e a efetivação de grupos de pesquisa que fomentem a investigação sobre a ginástica no contexto educacional da formação inicial e os limites de sua aplicação.

Acredita-se, pois, que a promoção do conteúdo ginástica como temática evidente e explorada na formação inicial de professores de Educação Física poderia fornecer dados para a compreensão da constituição dos caminhos da ginástica nos diferentes contextos. Sobretudo, incentivando a sua emancipação e aplicabilidade no contexto da atuação profissional futura, contribuindo, desta forma, para a construção de uma realidade favorável a presença desta temática no contexto escolar. Diante disto, esta revisão sistemática objetivou analisar os estudos originais e de revisão que investigaram a ginástica na Educação Física no contexto escolar, vislumbrando promover a reflexão sobre o trato com os saberes gímnicos, a fim de ampliar sua visibilidade e possibilidades de intervenção na escola por meio da ginástica.

MÉTODO

O estudo se caracteriza como uma revisão sistemática, a qual faz uma análise dos estudos primários que estruturaram a ginástica no contexto escolar, segundo processos metodológicos baseados na proposta de Saur-Amaral (2011), os quais definem critérios específicos para a elaboração deste tipo de estudo. Esta revisão consiste em um tipo de investigação secundária, pois pauta-se em reunir o material necessário para sua organização a partir da estruturação dos artigos publicados em fontes que garantam qualidade, chamados estudos primários (LAKATOS; MARCONI, 1986).

Para a coleta das informações, foram selecionadas as bases de dados LILACS, SCIELO e SCOPUS, com objetivo de buscar estudos publicados em periódicos na área de Educação Física sobre a ginástica no contexto escolar. Optou-se por estas bases de dados por contemplarem periódicos da área 21, na qual está inserida a Educação Física, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a qual possui notória representatividade social para a comunidade acadêmica e para os domínios da política pública de ciência, tecnologia e capacitação de pessoal para o ensino superior. Desta forma, consideramos o escopo da revista, a qual deveria apresentar amplos debates e produções inerentes ao campo da educação física, no qual periódicos com escopo explicitamente direcionado a áreas que não contemplam a ginástica foram excluídos. Adicionalmente, as revistas deveriam ser nacionais e possuir classificação entre A1 e B4 para a área da educação física na avaliação do quadriênio 2013-2016 do Qualis-Periódicos. Para tanto, delimitou-se como período os estudos publicados de 2001 a 2017, representando, assim, as investigações divulgadas na comunidade científica nos últimos 16 anos.

Na seleção dos estudos inseridos nas bases de dados foram adotados os seguintes critérios de inclusão: a) estudos empíricos (artigos originais, ensaios teóricos e revisões sistemáticas); b)

estudos realizados com professores atuantes na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e modalidade de ensino EJA); c) estudos realizados em escolas públicas, privadas e demais modalidades; d) textos publicados na íntegra. Como critérios de exclusão foram elencados: a) estudos em idiomas que não seja o português; b) estudos que abordam a ginástica fora do contexto escolar; c) artigos de opinião e resenhas críticas; d) estudos publicados em livros e anais de eventos.

Para a busca das informações, foram utilizadas as equações de pesquisa em português e em inglês que seguem Educação Física e Ginástica (*Physical Education AND Gymnastic*), Escola e Ginástica (*School AND Gymnastic*) e Conteúdo e Ginástica (*Content AND Gymnastic*), e, para estruturar e combinar os termos das equações, usou-se o operador booleano *AND*. No estudo foram elencados descritores em inglês e em português, pois, em alguns periódicos nacionais, os textos podem ser publicados nos dois idiomas.

Para atingir as características de qualidade e validação dos processos da coleta de dados, esta etapa do estudo foi realizada em conjunto por dois pesquisadores e com a presença de um terceiro pesquisador para consenso na seleção dos dados coletados, atendendo aos critérios de

inclusão e de exclusão estabelecidos. O procedimento de busca nas bases de dados aconteceu com a inclusão das equações no campo denominado *abstract* e *title*. Em seguida, com os resultados disponíveis, realizou-se o *print screen* das informações, que foram copiadas para arquivo em documento do programa *word for windows*. Este processo foi realizado com cada critério de inclusão, em todas as bases selecionadas para o estudo.

Após a fase de seleção dos artigos e conferência dos critérios de inclusão e de exclusão na procura inicial, os estudos selecionados foram disponibilizados na base de dados do programa *Endnote X6* para proceder com o refinamento da coleta no processo de seleção manual. Nesta etapa também foram eliminados estudos duplicados.

Com o intuito de ser efetivo na seleção dos estudos, os resumos foram analisados dentro dos critérios adotados com a utilização do programa *Excel office*. Nesse sentido, a busca inicial da pesquisa, que atende aos objetivos do estudo, mostra 341 artigos como resultados encontrados para os descritores utilizados; ao aplicarmos os critérios de inclusão para cada base, o número de estudos passa a ser de 202, distribuídos de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de artigos encontrados no estudo de acordo com os descritores, 2019

| Base | Descritores | | | Total |
|--------|-----------------------------|--------------------|----------------------|-------|
| | Educação Física e Ginástica | Escola e Ginástica | Conteúdo e Ginástica | |
| LILACS | 65 | 11 | 25 | 101 |
| SCIELO | 72 | 05 | 15 | 92 |
| SCOPUS | 09 | 0 | 0 | 09 |

Fonte: construção dos autores

Concluída a etapa da coleta dos dados, após a seleção e exclusão automática e manual, chegou-se a um consenso de inclusão/exclusão e leitura dos resumos: permaneceram 14 estudos. A redução de 188 ocorreu pelo fato de os estudos abordarem a ginástica no ensino superior, não estarem disponibilizados na íntegra, estarem centrados em organizações não governamentais, entre outros fatores. Muitos estudos abordavam a ginástica como ferramenta de rendimento fora do interesse do estudo que vai contemplar sua

eficácia para o desenvolvimento motor basal da criança de forma lúdica no contexto escolar.

Para a análise das informações foi utilizada a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), seguindo as orientações para cada uma de suas etapas: a) Pré-análise: busca dos artigos nas bases de dados selecionadas; b) Análise exploratória: seleção dos artigos para o estudo e elaboração das seguintes categorias de análise: objetivo do estudo (foco da investigação), modalidade (modalidade da ginástica abordada

no estudo), ano de publicação (ano de divulgação do estudo; método (identificação quanto a natureza do estudo e população investigada) qualis (estrado de periódicos que concentram maior concentração de artigos publicados sobre a temática); c) Tratamento dos dados: análise das categorias e discussão dos dados com o suporte da literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 2 – Levantamento dos artigos nas bases de indexação selecionadas, 2019

| Bases de dados | Busca inicial | Seleção automática | Refinamentos | | |
|----------------|---------------|--------------------|--------------|----------------|------------------|
| | | | Duplicados | Seleção manual | |
| | | | | Títulos/Resumo | Textos completos |
| LILACS | 204 | 101 | 46 | 8 | 6 |
| SCIELO | 117 | 92 | 66 | 9 | 8 |
| SCOPUS | 20 | 9 | 2 | 1 | 0 |
| Total | 341 | 202 | 114 | 18 | 14 |

Fonte: construção dos autores

Mediante a análise dos objetivos de cada texto, teve-se a possibilidade de verificar o foco de cada investigação, sendo contemplados: um estudo teve como foco a ginástica rítmica (OLIVEIRA; PORPINO, 2010); outros três eram relacionados à ginástica escolar (LORENZINI et al., 2015; MOURA et al., 2014; PEREIRA, 2006); dois centrados na ginástica em um contexto mais amplo e as suas expressões rítmicas (BARBOSA-RINALDI et al., 2009; BRASILEIRO; MARCASSA, 2008); e oito relacionados à ginástica a partir de diferentes abordagens teóricas e pedagógicas (GOIS; BATISTA, 2010; PEREIRA; CESÁRIO, 2011; SILVA, 2012; PUCHTA; OLIVEIRA, 2015; CARVALHO; CORREA, 2015; MELO; PERES, 2016; SIMÕES et al., 2016; CARRIDE et al., 2017).

De certo modo, sete estudos versam sobre a investigação da ginástica enquanto conteúdo escolar (PEREIRA, 2006; BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; BARBOSA-RINALDI et al., 2009; PEREIRA; CESÁRIO, 2011; MOURA et al., 2014; LORENZINI et al., 2015; CARRIDE et al., 2017), quatro sobre a ginástica no seu processo de ação de promoção da saúde

No que tange aos resultados apurados, após o levantamento nas bases indexadoras e, considerando a busca inicial, foram obtidos 341 resultados. Porém, ao serem aplicados os critérios de inclusão e de exclusão, pôde-se perceber uma considerável redução de artigos que abordam a ginástica no contexto escolar. Dentre os encontrados, somente 14 estudos (Tabela 2) atenderam aos critérios de inclusão adotados nesta investigação.

(GOIS JUNIOR; BATISTA, 2010; PEREIRA; CESÁRIO, 2011; PUCHTA; OLIVEIRA, 2015; MELO; PERES, 2016) e três estudos investigaram a ginástica e seus métodos específicos (SILVA, 2012; CARVALHO; CORREIA, 2015; SIMÕES et al., 2016).

Investigações que destacam a ginástica no âmbito escolar apresentam como intenção não somente a abordagem utilizada pelos professores em seu ensino, mas também o interesse de trazer a discussão para o cenário escolar, no intuito de construir os subsídios que a qualifiquem na escola e permitam a sua intervenção (MOURA et al., 2014; LORENZINI et al., 2015; CARRIDE et al., 2017). Na literatura consultada, os estudos também retratam a necessidade da qualificação dos profissionais no âmbito acadêmico, promovendo a discussão sobre a melhor abordagem pedagógica para o desenvolvimento de conteúdos (PEREIRA, 2006; BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; BARBOSA-RINALDI et al., 2009; PEREIRA; CESÁRIO, 2011; LORENZINI et al., 2015) e, consequentemente, segurança em aplicá-los (MOURA et al., 2014; CARRIDE et al., 2017).

Os estudos que contemplaram modalidades específicas da ginástica discutem as suas estratégias de desenvolvimento no contexto da escola, revelando a sua especificidade e a sua importância, como pode ser verificado nos estudos que evidenciam as ginásticas rítmica, artística, expressões rítmicas e a ginástica escolar (PEREIRA, 2006; BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; BARBOSA-RINALDI et al., 2009; OLIVEIRA; PORPINO, 2010). Neste contexto, no que tange às modalidades específicas da ginástica, o estudo de Barbosa-Rinaldi e colaboradores (2009) ressalta a ginástica como possibilidade expressiva, destacando sua importância no desenvolvimento das linguagens corporais e trazendo o contexto histórico nesta dimensão.

No que se refere à cultura corporal do movimento, a ginástica é uma das modalidades que mais promove o desenvolvimento motor, físico, emocional, intelectual e social da criança (NUNOMURA; NISTA-PICCOLO, 2005). O docente pode encontrar uma infinidade de possibilidades de aplicação do conteúdo criando e adaptando-o ao ambiente escolar, permitindo, assim, o desenvolvimento corporal e motriz (SCHIAVON, 2003; DALLO, 2007). Entre as idades a serem trabalhadas, a ginástica abrange o contexto escolar de uma forma geral, sendo possível desenvolver consciência corporal, autonomia motora e correção postural, por meio do trabalho das limitações e adaptação das capacidades físicas musculares, articulares e funcionais (DALLO, 2007; GERLING, 2009).

Na análise das investigações, foi possível identificar que os estudos de Brasileiro e Marcassa (2008) e de Oliveira e Porpino (2010) centram-se na reflexão sobre uma linha pedagógica específica para o desenvolvimento da ginástica como conteúdo rítmico e expressivo, destacando as orientações metodológicas para sua efetivação no contexto escolar. Enquanto Pereira (2006) esclarece que a ginástica também pode ser percebida de forma mais ampla, sem qualquer vínculo com modalidades, discutindo sobre a possibilidade de a ginástica ser desenvolvida na escola para além da etapa do aquecimento, no tempo de cada aula. Considerando as afirmativas de que a ginástica

não deve ser um conteúdo a ser dimensionado na aula de Educação Física somente no tempo de aquecimento, Pereira e Cesário (2011) e Moura e colaboradores (2014) reafirmam, destacando que a ginástica traz algo a mais do que somente preparação para as atividades com práticas corporais (PEREIRA, 2006).

Ainda neste contexto, é destacado por Yaoub (2004) que a ginástica ideal para a intervenção no contexto escolar pela sua característica de aplicabilidade é a Ginástica Geral. Mediante a ginástica e suas modalidades na escola, é imperativo destacar que os documentos legais tratam do âmbito das orientações com relação às propostas pedagógicas, que as modalidades apropriadas para aplicação na escola devem intencionar os fundamentos não competitivos (BRASIL, 2017), o que corrobora com a afirmação de Yaoub (2004).

Na análise do ano de publicação dos artigos encontrados no estudo, percebeu-se que o período que compreende os anos de 2014 a 2016 foi aquele que obteve a maior demanda de publicações, nomeadamente três em 2014, quatro em 2015 e três em 2016. Assim, tem-se de 2006 a 2012 um número de sete publicações; já de 2014 a 2016 houve quase o dobro de publicações, totalizando 10 artigos; em 2017 obteve-se somente um estudo. Embora a busca inicial tenha se centrado entre 2001 a 2017, não foram encontradas publicações no período de 2001 a 2005.

Neste âmbito, Sampaio e colaboradores (2015) afirmam que nos anos referentes a 2006 a 2014, as pesquisas no campo da ginástica em relação às modalidades e ao ambiente escolar configuraram somente 7% de um total de 13 estudos encontrados na base de indexação LILACS. Por outro lado, a investigação de Pereira, Andrade e Cesário (2012) destaca que a produção do conhecimento tem sido ampliada nos últimos tempos, sendo fomentada em instituições públicas do ensino superior, as quais, geralmente, estão associadas a grupos de estudo na área, bem como a linhas de pesquisa. Assim, como Razeira e colaboradores (2016) afirmaram, a deficiência de produção científica por parte dos docentes em relação à extensão, pilar da

universidade que promove ações para a comunidade infantil e adulto que entrelaça a ginástica neste cenário.

Moura e colaboradores (2014) evidenciam a necessidade da ampliação das produções acadêmicas em periódicos nacionais, relatando que o tema ginástica ainda é pouco contemplado. A qualidade e o fator de impacto comprometem as publicações nacionais (CARBINATTO et al., 2016), ao mesmo tempo em que a investigação de Simões e colaboradores (2016), na busca por autores que publicam sobre a ginástica na realidade brasileira, encontrou estudos em periódicos avaliados pelo Webqualis, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde A2 até periódicos sem indexação, sendo que a revista classificada no estrato A2 atualmente é classificada como B1.

No que se referem ao método adotado nos estudos, quanto a natureza os achados identificaram que os estudos foram classificados

teóricos e aplicados. Os estudos teóricos buscam nas ações que subsidiam as práticas interventivas estabelecer o suporte para o fomento de novas investigações baseadas naquelas já existentes. Pode-se destacar que os estudos teóricos têm como base a pesquisa bibliográfica, trazendo em sua classificação o objetivo do aprofundamento do conhecimento sobre determinado assunto (TACHIZAWA; MENDES, 2006). Todavia, os estudos teóricos analisados foram classificados como ensaio teórico (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; BARBOSA-RINALDI et al., 2009; OLIVEIRA; PORPINO, 2010; PEREIRA; CESÁRIO, 2011; MOURA et al., 2014), baseados na análise documental (GOIS JUNIOR; BATISTA, 2010; SILVA, 2012; CARVALHO; CORREIA, 2015; PUCHTA; OLIVEIRA, 2015; MELO; PERES, 2016), além de estudos de revisão em periódicos nacionais (SIMÕES et al., 2016). De modo a destacar os artigos analisados neste estudo, eles foram sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos selecionados para análise, 2019

| AUTOR | ANO | TIPO | MODALIDADE |
|----------------------------------|------|-----------------|---------------------------|
| Barbosa-Rinaldi, Lara e Oliveira | 2009 | Artigo Teórico | Ginástica |
| Brasileiro e Marcassa | 2008 | Artigo Original | Ginástica Escolar e Dança |
| Gois Junior e Batista | 2010 | Artigo Original | Ginástica |
| Lorenzini e colaboradores | 2015 | Artigo Original | Ginástica Escolar |
| Melo e Peres | 2016 | Artigo Original | Ginástica |
| Silva | 2012 | Artigo Original | Ginástica |
| Moura e colaboradores | 2014 | Artigo Original | Ginástica Escolar |
| Oliveira e Porpino | 2010 | Artigo Original | Ginástica Rítmica |
| Pereira e Cesário | 2011 | Artigo Original | Ginástica |
| Pereira | 2006 | Artigo Original | Ginástica Escolar |
| Puchta e Oliveira | 2015 | Artigo Original | Ginástica |
| Simões e colaboradores | 2016 | Artigo Original | Ginástica |
| Carvalho e Correia | 2015 | Artigo Original | Ginástica |
| Carride e colaboradores | 2017 | Artigo Original | Ginástica |

Fonte: construção dos autores.

Já as investigações aplicadas buscam gerar o conhecimento para a solução de problemas específicos através da aplicação prática e, geralmente, envolvem local e públicos específicos (GIL, 2008). Isto quer dizer que os conhecimentos adquiridos através deste tipo de pesquisa são utilizados de forma que sua aplicação prática traga a solução para os problemas diários da nossa sociedade. Deste modo, em relação aos estudos aplicados, foi analisada a população que compõe as investigações. Neste sentido, os estudos aplicados investigaram professores de Educação Física (LORENZINI et al., 2015; CARRIDE et al., 2017) e estudantes do ensino médio (PEREIRA, 2006). Nos estudos citados, Carride e colaboradores (2017) abordam a necessidade de investigar a redução quanto ao ensino da ginástica na Educação Física escolar, buscando como respaldo os estudos realizados nos últimos 25 anos. Os resultados da investigação revelam a dificuldade por parte dos profissionais em desenvolver o conteúdo por não se sentirem seguros e preparados, consequência da formação inicial insatisfatória. Contudo, em sua maioria,

os professores relataram que trabalham com o conteúdo ginástica, adaptando materiais e espaços.

Ao analisar as aprendizagens da ginástica no ensino fundamental no estudo de Lorenzini e colaboradores (2015), foram observadas 28 aulas dos professores investigados, sendo que resultados especificam a mediação e a busca por estudos nas sequências de ensino fundamental e médio, salientando a valiosa contribuição do conteúdo ginástica na aprendizagem das crianças no contexto escolar. Ainda com relação aos estudos aplicados com estudantes do ensino médio, Pereira (2006) contribui refletindo a respeito da qualidade no ensino do conteúdo ginástica nas aulas de Educação Física. O autor aborda a estruturação de uma aula, utiliza o conteúdo em dois grupos distintos e promove a melhora da aptidão física dos grupos, entendendo que é possível aplicar a ginástica na escola mesmo no ensino médio, superando, assim, a ideia da supremacia dos esportes como vôlei, futebol, basquete e handebol como únicas opções de trabalho.

Tabela 3 – Classificação dos estudos quanto ao tipo e população, 2019

| Estudos | Classificação | Quantidade |
|--------------|----------------------------|------------|
| Teóricos | Ensaio Teórico | 5 |
| | Análise Documental | 5 |
| | Análise em Periódicos | 1 |
| Aplicados | Professores | 2 |
| | Estudantes do Ensino Médio | 1 |
| Total | | 14 |

Fonte: construção dos autores

No que se refere às regiões de vínculo institucional dos pesquisadores dos artigos selecionados nesta revisão, houve uma maior produção na região Sudeste do Brasil, com o total de cinco estudos, seguida das regiões Nordeste e Sul, com quatro estudos cada uma. Houve também um artigo internacional, desenvolvido em Portugal (não foi identificada a região de produção), mas publicado em periódico nacional. Estes dados corroboram com os achados de Bezerra e colaboradores (2014), quando os autores apresentam um maior número de produções sobre o conhecimento da ginástica

nas regiões Sul e Sudeste do país. Assim, os dados da investigação de Simões e colaboradores (2016) afirmam que as regiões Sul e Sudeste foram as identificadas com maior número de estudos publicados, fato que pode estar atrelado ao número de programas de pós-graduação e, consequentemente, a professores doutores interessados nesta temática.

Em relação a classificação do período no qual o artigo foi publicado, ou seja, a avaliação de periódicos nacionais e internacionais na realidade brasileira é realizada pela CAPES, que classifica os periódicos em estratos que vão em

sentido regressivo de A2 a B5, apresentando, ainda, periódicos sem indexação, ou aqueles que não atendem aos critérios avaliativos. Desta forma, os artigos analisados neste estudo foram publicados em periódicos conceituados, como A2, B1, B2, B4, e sem indexação, considerando a área 21, na qual está inserida a Educação Física.

Nesse sentido, dos artigos que compuseram o estudo, dois foram publicados em periódicos classificados em A2, seis em periódicos B1,

quatro em B2, um em B4 e um em periódico sem indexação. Pôde-se revelar que a maior parte dos estudos está inserida em periódicos classificados nos estratos intermediários. Como afirmam Carbinato e colaboradores (2016) e Simões e colaboradores (2016), as publicações no campo da ginástica encontram-se predominantemente em revistas em estratos superiores e em estratos intermediários. De modo a destacar os artigos analisados neste estudo, estes foram sistematizados na Tabela 4.

Tabela 4 – Periódicos de acordo com o webqualis, 2019.

| Periódicos | Quantidade de artigos | Avaliação webqualis |
|--|-----------------------|---------------------|
| Motrivivência | 1 | B2 |
| Revista Brasileira de Ciência do Esporte | 3 | B1 |
| Revista Brasileira de Educação Física | 1 | B1 |
| Revista da Educação Física UEM | 2 | B1 |
| Pensar a Prática | 1 | B2 |
| Salusvita | 1 | B4 |
| História, Ciências e Saúde | 1 | B2 |
| Movimento | 3 | A2 |
| Revista de Atividade Física e Saúde | 1 | B2 |
| Pró-Posições | 1 | Sem indexação |

Fonte: construção dos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo, pôde-se constatar que, em relação à produção do conhecimento sobre ginástica e Educação Física escolar, os autores apontam que ora existe uma fragilidade de publicações e ora um consenso de crescimento do número de publicações. Desta forma, pode-se concluir que, neste estudo, evidenciou-se o aumento de publicações sobre o tema nos últimos anos, deflagrado pelo fomento de produções científicas em grupos de pesquisa e resultante da extensão universitária.

Outro fator preponderante do estudo diz respeito ao ano das publicações analisadas, que mostram uma incipiente de produções de 2001 a 2005 e um aumento considerativo nos anos de 2014 a 2016. Esta lacuna nas produções científicas permite compreender a dificuldade em encontrar avanços e soluções sobre as problemáticas relacionadas à ginástica na prática

pedagógica docente. Além disso, também foi possível perceber que a produção se centra em pesquisadores das regiões Sul e Sudeste do Brasil, fato compreendido pela atuação de grupos de estudos interessados na temática ginástica nessas localidades.

O estudo evidencia, que os artigos analisados foram publicados em distintos periódicos indexados no Webqualis, situados em diferentes estratos, mostrando que, o conhecimento produzido em ginástica tem se intensificado e disseminado por diferentes espaços acadêmicos. Em relação ao tipo de estudos, dentre os encontrados nas bases de indexação, pode-se distinguir a predominância de estudos teóricos em detrimento dos estudos aplicados, o que denota o desenvolvimento da ginástica enquanto área de estudo.

Por fim, os resultados dos artigos analisados permitem identificar que a Educação Física deve ser trabalhada na sua totalidade dentro do

contexto escolar, proporcionando ao aluno as vivências adequadas e necessárias para seu desenvolvimento integral. Assim, a ginástica deve ser trabalhada como um conteúdo importante, priorizando o seu ensino para além de momentos do aquecimento, entendendo que, para aplicá-la, compete ao profissional, adequadamente instruído, disposto a se atualizar pedagogicamente e a cumprir seu papel no contexto escolar.

Desta forma, o estudo revelou que embora o recorte temporal tenha evidenciado somente 14 estudos, acredita-se que o artigo trouxe um retrato em relação a publicações, podendo considerar que a temática pode ser evidenciada em livros ou em periódicos analisados em estratos inferiores.

Existe a necessidade, assim, de se propagar mais estudos no campo acadêmico, contribuindo com uma ampliação a respeito do conhecimento sobre o conteúdo ginástica e a Educação Física escolar. Conclui-se que a oferta de cursos de formação continuada aos profissionais seja necessária no sentido de capacitar os professores, pois estes alegaram sentirem-se incapazes de aplicar o conteúdo ginástica por falta de subsídios na sua formação inicial. O estudo demonstrou, ainda, a necessidade da atualização profissional vinculada à uma apropriação do conhecimento a respeito do conteúdo ginástica mais adequada nas instituições de ensino, bem como a ampliação dos estudos na área da ginástica, especificamente no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2004.
- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; LARA, Larissa Michelle; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Contribuições ao processo de (re) significação da educação física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 243-256, 2009.
- BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; PIZANI, Juliana. Saberes necessários à educação física na escola: a ginástica em foco. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth (Orgs.). **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade**. Campinas, SP: Unicamp, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, Liudmila de Andrade e colaboradores. Ginástica na formação inicial em educação física: análise das produções científicas. **Revista de Educação Física/UERJ**, v. 25, n. 4, p. 663-673, set./dez., 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASILEIRO, Lívia Tenorio; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 195-207, 2008.
- BATISTA, Mellina Souza e colaboradores. Ginástica para todos: questões sobre uma experiência de aprendizagem crítica. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 1, p. 194-204, jan./ abr., 2020.
- CARBINATTO, Michele Viviene e colaboradores. Produção do conhecimento em ginástica: uma análise a partir dos periódicos brasileiros. **Movimento**, v. 22, n. 4, p. 1293-1308, out./ dez., 2016.



CARRIDE, Cibelle Amade e colaboradores. O ensino da ginástica de Itatiba/SP: de volta às escolas. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 83-99, 2017.

CARVALHO, Luís Miguel; CORREIA, António Carlos. A recepção da ginástica sueca em Portugal nas primeiras décadas do século XX: conformidades e dissensões culturais e políticas. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 37, n. 2, p. 136-143, 2015.

COSTA, Andrine Ramires; GOMES, Catarina Polino. Ginástica geral na BNCC: Percepção de alunos de licenciatura em educação física. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 1, p. 142-152, jan./ abr., 2020.

DALLO, Alberto R. **A ginástica como ferramenta pedagógica**: o movimento como agente de formação. São Paulo: Edusp, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

DE OLIVEIRA, Lucas Machado; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; PIZANI, Juliana. Produção de conhecimento sobre ginástica na escola: uma análise de artigos, teses e dissertações. **Movimento**, v. 26, e26017, 2020.

GERLING, Ilona E. **Teaching Children's Gymnastics**. 2. ed. Maidenhead, England: Meyer & Meyer Sport, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIS JUNIOR, Edivaldo; BATISTA, José Carlos Freitas. A Introdução da gymnastica na escola normal de São Paulo (1890-1908). **Movimento**, v. 16, n. 3, p. 69-85, jul./ set., 2010.

LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

LISBOA, Nubia dos Santos; TEIXEIRA, David Romão. A atualidade da produção científica sobre a ginástica escolar no Brasil. **Conexões**, v. 10, n. esp., p. 1-9, dez., 2012.

LOPES, Priscila e colaboradores. Motivação e ginástica artística: a opinião de praticantes e seus professores. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 3, p. 86-10, set./ dez., 2018.

LORENZINI, Ana Rita e colaboradores. As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: a organização dos dados da realidade. **Movimento**, v. 21, n.4, p. 877-888, out./ dez., 2015.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 164-176, 2015.

MELO, Victor Andrade de; PERES, Fabio de Faria. Relações entre ginástica e saúde no Rio de Janeiro do século XIX: reflexões a partir do caso do Colégio Abílio, 1872-1888. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 23, n. 4, p. 1133-1151, dez., 2016.



MILANI, Camila Sanchez; SOARES, Daniela Bento; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Ginástica: a produção dos estudantes de graduação e especialização da faculdade de educação física da UNICAMP 1985-2014. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 14, p. 89-98, 2015.

MOURA, Diego Luiz e colaboradores. A ginástica como conteúdo da educação física escolar: análise em periódicos brasileiros. **Saluvista**, v. 33, n. 2, p. 181-195, 2014.

NUNOMURA, Myrian; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Compreendendo a ginástica artística**. São Paulo: Phorte, 2005.

MALDONADO, Daniel Teixeira, BOCCHIN, Daniel. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 164-176, 2015.

OLIVEIRA, Glycia Melo; PORPINO, Karenine de Oliveira. Ginástica rítmica e educação física escolar: perspectivas críticas em discussão. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 2, p. 118, mai./ago., 2010.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Ginástica para todos: perspectivas no contexto do lazer. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 6, n. 1, p. 27-53, 2007.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de; LOURDES, Luiz Fernando Costa de. Ginástica geral na escola: uma proposta metodológica. **Pensar a Prática**, v. 7, n. 2, p. 221-230, 2004.

PAOLIELLO, Elizabeth. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da educação física. 1997. 163f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

PAOLIELLO, Elizabeth. A ginástica geral e a formação universitária. In: **FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL**, 1., 2001, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP, 2001.

PAOLIELLO, Elizabeth e colaboradores (Orgs.). **Ginástica geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

PEREIRA, Ana Maria; CESÁRIO, Marilene. A ginástica nas aulas de educação física: o ‘aquecimento corporal’ em questão. **Revista da educação física/UEM**, v. 22, n. 4, p. 637-649, 2011.

PEREIRA, Ana Maria; ANDRADE, Thais Nogueira; CESÁRIO, Marilene. A produção do conhecimento científico em ginástica. **Conexões**, v. 10, n. esp., p. 56-79, dez., 2012.

PEREIRA, Flávio Medeiros. A favor da ginástica no cotidiano da educação física no ensino médio. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v. 22, n. 2, p. 47-58, 2006.

PUCHTA, Diogo Rodrigues; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. O livro como ferramenta pedagógica para a inserção da educação física e da ginástica no ensino público primário paranaense (fim do século XIX e início do século XX). **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 37, n. 3, p. 272-279, jul., 2015.



RAZEIRA, Maurício Berndt e colaboradores. A ginástica nos cursos de licenciaturas em educação física nas universidades federais do Rio Grande do Sul. **Journal of physical education**, v. 27, n. 1, e-2749, 2016.

SAMPAIO, Gabriela; KRAESKI, Ana Claudia; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Análise da produção científica relacionada à ginástica rítmica na base de dados Lilacs. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 29, n. 8, p. R41, 2015.

SAUR-AMARAL, Irina. **Revisão sistemática da literatura com apoio de Endnote X4 e NVIVO 9**. Aveiro, Portugal: GOVCOPP, 2011.

SARGI, Andrey Amorim e colaboradores. A ginástica para todos na formação profissional em educação física: contribuições a partir da extensão universitária. **Corpoconsciência**, v. 19, n. 3, p. 11-21, set./ dez., 2016.

SCHIAVON, Laurita Marconi. O projeto crescendo com a ginástica: uma possibilidade na escola. 2003. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SCHIAVON, Laurita; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. A ginástica vai à escola. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 131-150, set./ dez., 2007.

SILVA, Marcelo Moraes e. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 34, n. 2, p.343-357, jun., 2012.

SIMÕES, Regina e colaboradores. A produção acadêmica sobre ginástica: o estado da arte dos artigos científicos. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 1, p. 2016.

TACHIZAWA, Takeshi; MENDES, Gildasio. **Como fazer monografia na prática**. 12. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

Dados do autor:

Email: gisellycristinymoreira@gmail.com

Endereço: Rua Silvia Maria Fabro, 42, apto. 1006, Kobrasol, São José, SC, CEP 88102-130, Brasil

Recebido em: 30/04/2020

Aprovado em: 09/07/2020

Como citar este artigo:

MOREIRA, Giselly Cristina e colaboradores. Ginástica no contexto escolar: uma revisão sistemática. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 29-41, mai./ ago., 2020.



ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS NO BRASIL E ESPANHA: ANÁLISE COMPARADA

PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES IN BRAZIL AND SPAIN: COMPARATIVE ANALYSIS

ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS EN BRASIL Y ESPAÑA: ANÁLISIS COMPARATIVO

Wagner Barbosa Matias

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

Email: wagner.matias@outlook.com

Cintia Csucsuly Rocha

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

Email: professoracintia.educa@gmail.com

Fernando Mascarenhas

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

Email: masca.fernando@outlook.com

RESUMO

O artigo busca identificar a abrangência das atividades físicas esportivas no Brasil e na Espanha. O caminho metodológico percorrido para o estudo foi delineado por duas técnicas de pesquisa: levantamento documental e revisão bibliográfica. O levantamento se limitou aos documentos obtidos a partir de fontes institucionais e a revisão envolveu tanto a literatura espanhola como a brasileira. Para a análise comparativa a referência é o método crítico de análise de políticas sociais, especificamente a primeira categoria no que se refere a concepção e abrangência das políticas sociais. Assim, quando observamos às características da prática esportiva e dos praticantes nos dois países, a comparação revelou uma taxa elevada de pessoas que não realizam exercícios físicos e/ou esportes, principalmente entre os idosos. Além disso, ficou evidente os altos índices de pessoas que estão inseridas no universo do esporte, mas que não possuem vínculos com as instituições de alto rendimento.

Palavras-chave: Estudos Comparados; Políticas Esportivas; Diagnósticos.

ABSTRACT

The article seeks to identify the scope of physical sports activities in Brazil and Spain. The methodological path taken for the study was outlined by two research techniques: documentary survey and bibliographic review. The survey was limited to documents obtained from institutional sources and the review involved both Spanish and Brazilian literature. For comparative analysis, reference is the critical method of analyzing social policies, specifically the first category with regard to the design and scope of social policies. Thus, when we look at the characteristics of sports and practitioners in both countries, the comparison revealed a high rate of people who do not perform physical exercises and / or sports, especially among the elderly. In addition, it was evident the high rates of people who are inserted in the universe of sport, but who do not have links with high-performance institutions.

Keywords: Comparative Studies; Sports Policies; Diagnostics.

RESUMEN

El artículo busca identificar el alcance de las actividades deportivas físicas en Brasil y España. El camino metodológico tomado para el estudio fue delineado por dos técnicas de investigación: encuesta documental y revisión bibliográfica. La encuesta se limitó a documentos obtenidos de fuentes institucionales y la revisión incluyó literatura española y brasileña. Para el análisis comparativo, la referencia es el método crítico para analizar las políticas sociales, específicamente la primera categoría con respecto al diseño y el alcance de las políticas sociales. Por lo tanto, cuando observamos las características de los deportes y los practicantes en ambos países, la comparación reveló una alta tasa de personas que no realizan ejercicios físicos y / o deportes, especialmente entre los ancianos. Además, era evidente las altas tasas de personas que están insertas en el universo del deporte, pero que no tienen vínculos con instituciones de alto rendimiento.

Palabras clave: Estudios Comparativos; Políticas Deportivas; Diagnósticos.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX os fenômenos culturais, principalmente, o esporte, passaram a ser hegemonicamente produzidos sob a forma de mercadoria. As transformações do modo de produção capitalista a partir de meados da década de 1970 ainda que de forma desigual, culminaram na expansão das relações mercantis para novos territórios, e, sobretudo, para setores que até então não estavam totalmente submetidos à lógica da produção de mercadorias (FONTES, 2010).

No Brasil, a formação de um campo mercantil no segmento esportivo foi consideravelmente influenciado pelas mudanças processadas na Itália e na Espanha. A Itália modificou o seu ordenamento legal em 1981 e permitiu que as entidades de prática esportiva se tornassem empresas. A Espanha seguiu o mesmo caminho em 1990, especialmente para o futebol e o basquete. O Brasil também atendeu na década de 1990 as demandas do mercado, com a Lei Zico (Lei nº 8.672/1993) e a Lei Pelé (Lei nº 9.615/1998) (MATIAS, 2018).

Contudo, a relação entre a organização esportiva brasileira com a espanhola é mais intensa, tendo em vista que o Brasil tem se espelhado na Espanha para construir os seus ordenamentos legais, e, também, consolidar um projeto de desenvolvimento do esporte. Um exemplo disso é que para todas as candidaturas aos Jogos Olímpicos, o Brasil teve como modelo de inspiração os Jogos Olímpicos de Barcelona de 1992 (MIRANDA; MASCARENHAS, 2011).

No entanto, não existem apenas semelhanças entre estes dois países, mas também diferenças, como por exemplo, na forma como o Estado se

relaciona com as entidades de administração e de prática esportiva. No Brasil, as mesmas possuem autonomia administrativa e financeira, de outro modo, são co-responsáveis pelo desenvolvimento do esporte na Espanha (ROCHA, 2018).

Para compreender melhor as semelhanças e diferenças da política esportiva nestes, apresentamos a discussão sobre a abrangência e características da prática de atividades físicas e esportivas. Assim, este estudo teve como objetivo identificar a abrangência das atividades físicas esportivas no Brasil e na Espanha a partir dos documentos oficiais de cada país.

Ressalta-se que há uma escassez de estudos comparados sobre as políticas esportivas brasileiras com outros países. No que se refere a realidade brasileira com a espanhola não encontramos nenhum artigo publicado na Revista Movimento, Revista Brasileira Ciências do Esporte, Pensar a Prática, Licere, Motrivivência e Corpoconsciência. Assim, esta investigação além de ser atual e relevante, trata-se de um tema pouco estudado pelos pesquisadores brasileiros.

PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS

Para a presente pesquisa será utilizada a metodologia dos estudos comparados, a qual constitui-se como um instrumento analítico das políticas sociais, uma vez que amplia o campo de compreensão sobre as características assumidas por estas políticas em distintas realidades nacionais, a partir da identificação de semelhanças e diferenças entre as mesmas (CARVALHO, 2014).

O caminho metodológico percorrido para o estudo foi delineado por duas técnicas de



pesquisa: levantamento documental e revisão bibliográfica. O levantamento se limitou aos documentos oficiais obtidos a partir de fontes institucionais – em especial, aquelas disponíveis nos portais do *Consejo Superior de Deportes* (CSD) do Gobierno de España (<http://www.csd.gob.es/>) e do Governo Federal do Brasil (www.esporte.gov.br) – e, a revisão envolveu tanto a literatura espanhola como a brasileira sobre o tema em investigação. Para a

análise comparativa tomamos como referência o método crítico de análise de políticas públicas proposto por Boschetti (2009), especificamente a primeira categoria no que se refere a concepção e abrangência das políticas públicas.

A análise da cultura geral de estatística” voltada as práticas de atividades físicas e esportivas no Brasil e na Espanha foi realizada a partir dos documentos mais recentes publicados pelos dois países (quadro 1).

Quadro 1 – Indicadores comparados entre os Censos Brasil-Espanha quanto à prática esportiva

| | | |
|--|---|--|
| (2005, 2010 e 2015) [Estudo dos Hábitos Esportivos da população Escolar na Espanha] | Subdireção Geral de Estatísticas e Estudos da Secretaria Geral Técnica do Ministério da Educação, Cultura e Esporte; Conselho Superior de Desporto; Instituto Nacional de Estatística | <ul style="list-style-type: none">- Disponibilizar indicadores dos hábitos e práticas esportivas dos espanhóis, dos seus diversos interesses neste setor, da prática esportiva em diversas modalidades e da apreciação presencial ou através de meios de comunicação audiovisuais. Junto a esses dados são fornecidos indicadores relativos aos equipamentos esportivos disponíveis nos locais e sua vinculação com federações ou entidades esportivas (ESPAÑA, 2015, p. 17).- Estudo dos hábitos esportivos da população escolar: “Dispor de resultados estatísticos representativos e válidos para o conjunto da população escolar na Espanha” (ESPAÑA, S/D, p.19). |
| Censos Nacionais de Instalações Esportivas (2005 e 2010) | Ministério da Educação, Cultura e Esporte por meio do CSD | <ul style="list-style-type: none">- Atualizar e disponibilizar para a sociedade uma ferramenta para avaliar a evolução do sistema esportivo e sua rede de instalações, que facilite o acesso à cidadania na Espanha por meio de uma prática esportiva de qualidade, sem barreiras, próximas às residências e abertas para pessoas de qualquer faixa etária. |

Fontes: www.esporte.gov.br e www.ibge.gov.br

CARACTERÍSTICAS DOS PRATICANTES DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS

A partir do estudo e análise dos quatro censos brasileiros (Quadro 2), percebemos que o Brasil não sistematizou com periodicidade suas pesquisas sobre esporte, posto que há uma distância temporal substancial entre os documentos censitários e descontinuidade em

sua publicação. Por esse motivo, não foi possível realizar uma análise comparada entre eles, haja vista as diferentes metodologias e a divergência entre seus respectivos objetos de pesquisa. Ademais, constatamos que neste país não está estruturada uma base de dados que oriente ou direcione a organização e a implementação das políticas públicas de esporte.

**Quadro 2 – Censos sobre esporte e atividade física no Brasil**

| Censo | Organizadores | Objetivos |
|---|--|--|
| Diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil (1971) | Ministério do Planejamento e Coordenação e Ministério da Educação e Cultura. Coordenação dos trabalhos: Professor Lamartine Pereira da Costa | Determinar uma política nacional para o setor (esportivo), apoiada em bases científicas e racionais, que permitirá, em médio prazo, desempenhar importante papel no aperfeiçoamento dos recursos humanos disponíveis no Brasil (COSTA, 1971, p. 8). |
| Pesquisa de Esporte (2003) | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e Ministério do Esporte | Contribuir para: - O estabelecimento de um processo de construção de um sistema de informações sobre a atividade esportiva no País; - O planejamento, definição e implementação de políticas públicas que possibilitem o atendimento mais abrangente da coletividade na área do esporte; - O subsídio à elaboração de um perfil dos estados brasileiros no que diz respeito a aspectos da gestão e atividades do esporte na esfera estadual (BRASIL, 2003, p. 8). |
| Diesporte (2015) | Ministério do Esporte, Instituto Visão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Pesquisadores de Universidades Federais do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Goiás, Amazonas, Sergipe e Bahia | - Ampliar e detalhar as informações sobre a cultura esportiva do país como forma de aperfeiçoar as políticas públicas; - Conhecer o perfil do praticante de esporte ou atividade física, bem como o de seu antagonista – sedentário (DIESPORTE, 2015, p. 7) –, além de reunir dados sobre financiamento, legislação e infraestrutura esportiva no Brasil. |
| Pesquisa Prática de Esporte e Atividade Física (2015) | Ministério do Esporte e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE | - Oferecer subsídios para o planejamento, coordenação, supervisão e avaliação dos planos e programas de incentivo ao esporte, como também às ações de democratização da prática esportiva e inclusão social por intermédio do esporte. Além disso, contribuir para a formulação de diretrizes voltadas à infraestrutura esportiva com vistas ao fortalecimento do esporte nacional. |

Fontes: www.esporte.gov.br e www.ibge.gov.br

A Espanha (quadro 3), por sua vez, apresenta censos com periodicidade bem definida e metodologias que se aproximam e tentam abranger diversos aspectos da prática esportiva no país. O *Anuário de Estatísticas Esportivas* dos anos de 2013, 2014 e 2015 trata da relação entre esporte, economia e outros setores; a *Encuestas de Hábitos Esportivos* é

uma publicação quinquenal, realizada pelo *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS) em parceria com o *Consejo Superior de Deportes* (CSD), que reporta os hábitos esportivos da população; e os *Censos Nacionais de Instalações Esportivas*, que se referem às instalações esportivas no país (SÁNCHEZ; GAVIRA; DIAZ, 2014).

Quadro 3 – Censos sobre esporte e atividade física na Espanha

| Censo | Organizadores | Objetivos |
|---|---|--|
| <i>Anuários de Estatísticas Desportivas (2013, 2014 e 2015)</i> | Subdireção Geral de Estatísticas e Estudos da Secretaria Geral Técnica do Ministério da Educação, Cultura e Esporte | <ul style="list-style-type: none"> - Selecionar resultados estatísticos mais significativos no âmbito esportivo, procedentes de diferentes fontes, que facilitem o conhecimento da situação e evolução do setor na Espanha. |

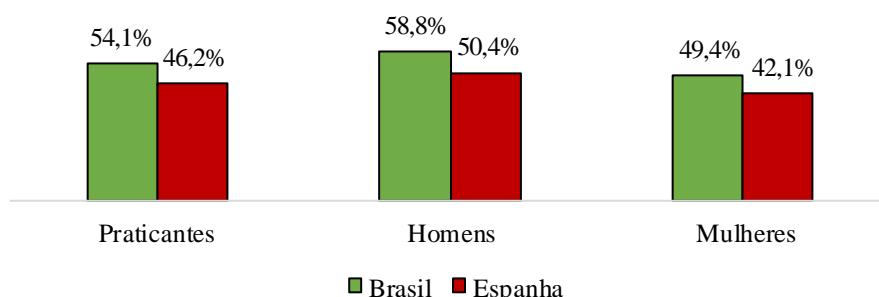
Fonte: www.csd.gob.es

Assim, considerando o objetivo específico de realizarmos uma pesquisa comparada quanto ao aspecto abrangência (acesso as atividades físicas e esportivas) entre os dois países, elegemos o estudo espanhol *Encuesta de Hábitos*, de 2015, e o brasileiro *Diagnóstico Nacional do Esporte* (Diesporte), também do ano de 2015. Cabe destacar que, embora existam diferenças metodológicas entre os dois documentos, ambos os censos revelam categorias de análise bastante semelhantes, o que permitiu a materialização desta pesquisa comparada. Assim sendo, selecionamos os indicadores comuns ou semelhantes aos dois censos a fim de compará-los e, como resultado deste recorte, definimos seis categorias de análise, para posteriormente buscarmos o diálogo entre os dados e as políticas públicas voltadas ao esporte estabelecida em cada um dos países.

A seguir, apresentamos uma exposição de gráficos comparando os hábitos esportivos entre Brasil e Espanha, sendo que os três primeiros (Gráficos 1, 2 e 3) se referem a primeira categoria: nível de atividade. Como o *Diesporte* não apresenta o número de praticantes e sim o de sedentários, para analisarmos os dados do Brasil e estabelecermos o mesmo parâmetro de

referência (número de praticantes), calculamos o nível de praticantes por meio da operação 100% - % de sedentários (total de repostas menos percentual de sedentários). Ademais, cabe salientar que, para classificar os indivíduos entre praticantes e sedentários, o *Diesporte* considerou como sedentário aquele que não faz atividade física ou esporte, por isso, os dados iniciais apareceram com o binômio “atividade física/esporte”, embora saibamos que os dois termos representam fenômenos diferentes que possuem estreita relação.

Além disso, no *Diesporte* o praticante de atividade física e/ou esporte seguiu a referência da Organização Mundial da Saúde (OMS), que considera praticante regular aquele indivíduo que praticou atividade física e/ou esporte por três vezes ou mais por semana, em seu tempo livre, por no mínimo trinta minutos. No que tange à prática, o *Diesporte* levou em conta a amostragem do ano de 2013, ou seja, aqueles que responderam praticar esportes naquele ano. Todavia, na *Encuesta de Hábitos* foi considerado tanto aquele indivíduo que praticou atividade física rotineiramente (todos os dias) ou de modo ocasional (uma vez por semana, uma vez ao mês, uma vez a cada trimestre).

Gráfico 1 – Percentual de praticantes de atividade física e/ou esporte


Fontes: Diesporte (2015); *Encuesta de Hábitos Deportivos* (2015)

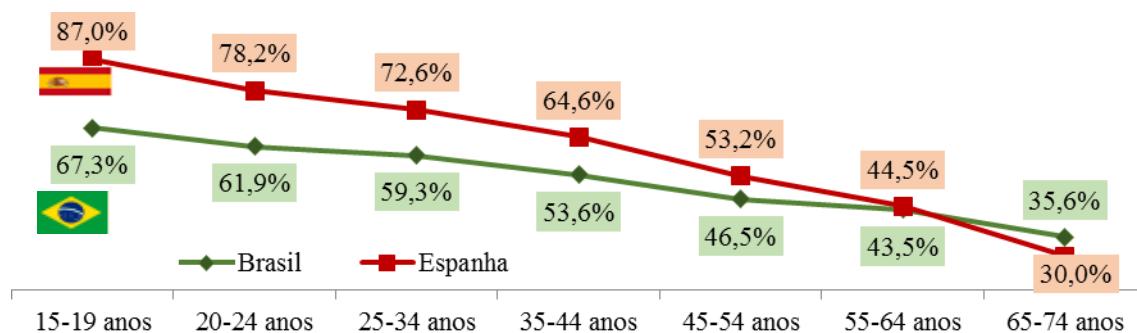
Brasil e Espanha apresentam níveis de prática esportiva/atividade física muito próximos: 54,1% e 46,2%, respectivamente, independentemente do gênero. Contudo, esses percentuais se distanciam bastante dos 100%, ou seja, de alcançar todas as pessoas entrevistadas. Nesse sentido, compreendemos que os dados relativos ao nível de prática de atividade física e esporte nos dois países vão ao encontro da incipiente de políticas públicas para o setor, bem como relaciona-se ausência de tempo disponível, falta de recursos materiais e financeiros (BRASIL, 2015).

Diante da dificuldade de realizar atividades físicas esportivas forma-se um mercado consumidor de produtos midiáticos, inclusive de mercadorias globais, como as principais ligas

esportivas do mundo. Assim, o tempo de lazer é ocupado com o consumo de itens da indústria cultural do campo esportivo, em detrimento da plena vivência e exploração do corpo em movimento.

Ao compararmos os dados dos praticantes por faixa etária, percebemos que o número de praticantes decresce com o avançar da idade nos dois países, e de forma ainda mais acentuada na Espanha. Tal fenômeno pode ser um indicativo da ausência das políticas públicas esportivas direcionadas a todas as pessoas, especialmente ao público a partir dos 35 anos e também da inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, o que dificulta o acesso as atividades físicas esportivas.

Gráfico 2 - Praticante de atividade física ou esporte por faixa etária



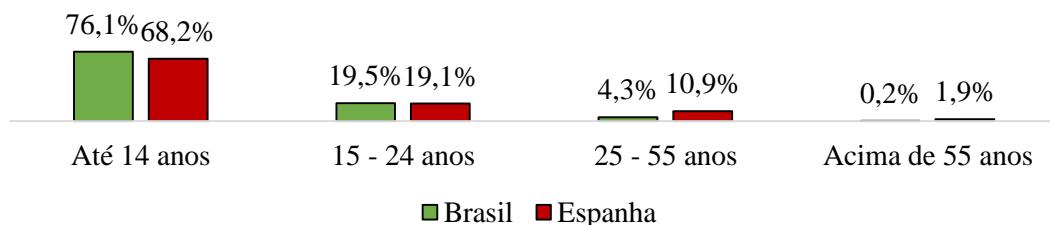
Fontes: Diesporte (2015); *Encuesta de Hábitos Deportivos en España* (2015)

Com exceção do público mais velho a Espanha possui um índice de prática de atividades físicas esportivas maior que o Brasil. Sem dúvida, um dos fatores para isso é o índice de desenvolvimento humano (IDH). Em linhas gerais quanto melhor o IDH, mais acesso a

informação e condições para ser fisicamente ativo (ROCHA, 2018).

No tocante à categoria 2 (inserção no esporte), que considera a idade em que as pessoas começaram a praticar atividade física ou esporte, apresentamos o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Idade de inserção na prática esportiva



Fontes: Diesporte (2015); *Encuesta de Hábitos Deportivos* (2015)



Importante destacar que foram feitas adaptações nas faixas etárias originais para que os dois censos correspondessem, facilitando a análise, pois cada documento utilizava uma classificação em relação à divisão por faixas etárias. No Brasil tivemos que somar os valores correspondentes a cinco faixas etárias: até 5 anos, de 6 a 10 anos, de 11 a 14 anos, pois na Encuesta a primeira faixa etária é de 0 a 14 anos; depois, 15 a 17 anos, e 18 a 25 anos, pois na Encuesta a faixa etária correspondente é de 15 a 24 anos. A faixa etária 25 a 55 é uma tentativa de correspondência entre as faixas etárias 26 a 40 anos, e 41 a 60 anos do Diesporte, e 25 a 34, 35 a 44 e 45 a 54 na Encuesta. A faixa etária ‘acima de 55 anos’ corresponde, no Diesporte, à faixa etária acima dos 60 anos. Na Encuesta ela incide sobre 55 anos ou mais.

Após a análise comparativa dos dados encontrados nas pesquisas, constatamos que, tanto no Brasil quanto na Espanha, mais de setenta por cento dos entrevistados (em média 72,5% das pessoas) iniciaram a prática esportiva até os 14 anos, ou seja, em idade escolar. A partir dos 15 anos até os 24 anos, em ambos os países, somente 19% das pessoas iniciam atividade física ou esporte, valor que corresponde a uma redução de 74% em relação aqueles que iniciaram a prática no grupo etário anterior. Nas idades mais avançadas, o número de brasileiros e espanhóis que iniciam a prática de atividade física ou esporte é ainda menor, atingindo uma média de 7,6% na faixa dos 25 aos 55 e de cerca de 1% para aqueles acima dos 55 anos.

Para a maioria das pessoas a escola é o espaço em que as pessoas fazem a iniciação esportiva. Diante disso, compreendemos que o esporte na escola, conforme afirma Bracht (2001), deve ser inserido e desenvolvido como conteúdo da educação física brasileira, o que se aplica também à realidade espanhola. Entretanto, é preciso trata-lo pedagogicamente e inseri-lo no projeto político pedagógico da escola, uma vez que ela pode contribuir para a construção de uma cultura escolar esportiva que, ao invés de reproduzir as práticas hegemônicas na sociedade, isto é, do esporte como uma mercadoria, desperte e estabeleça o pensamento crítico dos educandos sobre as modalidades esportivas de forma a

contribuir com a formação de cidadãos autônomos que possam intervir na história cultural da sociedade.

Ademais, o elevado percentual de pessoas que iniciam a atividade física e esporte em idade escolar reforça a importância do acesso às diversas práticas corporais nessa faixa etária, pois, a partir do momento que as pessoas conhecem, praticam e experimentam as múltiplas vivências esportivas na infância e adolescência, poderão desfrutar delas nas demais fases da vida e optar por aquelas que tenham mais satisfação de realizar, seja com a finalidade de lazer, por motivos de saúde, profissionais, ou outros.

Cabe também destacar que, diante dos dados de inserção no esporte e dos dados que indicam a diminuição da prática de atividade física e esporte com o avançar da idade, depreendemos que aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso até os 14 anos possivelmente não iniciarão em outras fases da vida, haja vista a escassez de políticas públicas de incentivo ao esporte para essas faixas etárias, tanto no Brasil (a nível federal, por meio do extinto Ministério do Esporte) quanto na Espanha (tendo como referência as políticas esportivas desenvolvidas pelo CSD).

Neste sentido, investir nas políticas públicas de esporte com qualidade para aqueles em idade escolar não exime que os governos federais do Brasil e da Espanha fomentem políticas esportivas para as demais faixas etárias. Pelo contrário, os dados apontam a necessidade de implementar e desenvolver programas e projetos esportivos voltados à todas as pessoas, especialmente a partir dos 15 anos, ou seja, aos jovens, adultos e idosos.

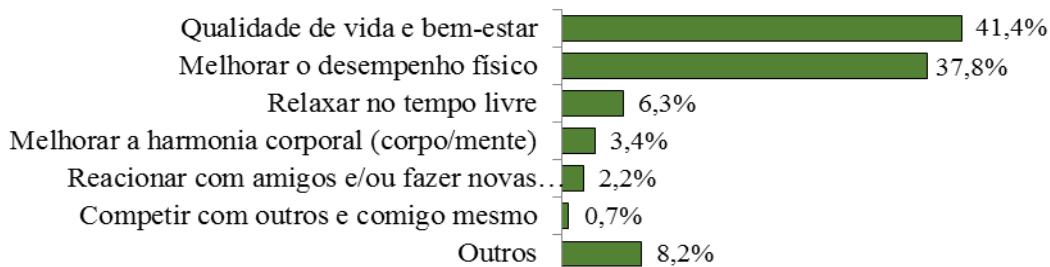
MOTIVAÇÕES PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS

A terceira categoria, diz respeito às motivações que levam às pessoas a aderir alguma atividade física e esportiva. Preliminarmente, cumpre informar que o *Diesporte* faz distinção entre ‘atividade física’ e ‘esporte’. A *Encuesta de Hábitos* somente tratou de esportes, nunca atividade física, portanto, ao analisarmos os

dados do *Diesporte*, consideramos apenas aqueles que se referem ao esporte. Abaixo, podemos observar nos gráficos 4 e 5 as

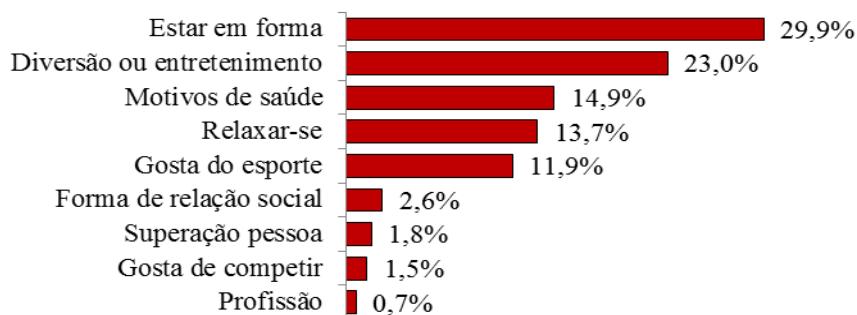
motivações para a prática esportiva no Brasil e na Espanha.

Gráfico 4 – Motivações para a prática de Esporte no Brasil



Fonte: Diesporte (2015)

Gráfico 5 – Motivações para a prática de Esporte na Espanha



Fonte: Encuesta de Hábitos Deportivos (2015)

Os fatores motivacionais para a prática esportiva nos dois países apresentam proximidade, todavia, percebemos que as prioridades são diferentes. No Brasil, mais de 40% das pessoas entrevistadas praticam algum esporte visando a qualidade de vida e bem-estar enquanto, na Espanha, a maioria dos entrevistados – 30% das pessoas – praticam esporte a fim de adquirir a melhor forma. No Brasil, esse aspecto aparece em segundo lugar, visto que 38% praticam esporte para melhorar o desempenho físico.

Outro dado surpreendente é que, tanto no Brasil quanto na Espanha, a minoria dos entrevistados, em média pouco mais de 2%, têm como motivação a competição de determinada modalidade ou praticam esportes com fins profissionais. Esse dado chama a atenção, porque, conforme vimos em sessões anteriores,

as políticas públicas de esporte nos dois países são em grande medida voltadas ao esporte de alto rendimento e aos megaeventos esportivos. Nesse sentido, percebemos que o direcionamento das políticas públicas de esporte no Brasil e na Espanha vão em sentido oposto às demandas sociais, pois, de acordo com as respostas das pessoas nos dois documentos censitários, em média 64% das pessoas praticam esporte por motivos relacionados a saúde, lazer, socialização e outros, e não por razões ligadas a competição e ao alto rendimento.

A seguir apresentamos os gráficos 6 e 7, os quais retratam os motivos da desistência da prática esportiva. Compete destacar que as respostas envolveram tanto as questões relativas ao porquê não se pratica ou motivo pelo qual deixou de praticar esporte.

Gráfico 6 – Motivos pelos quais não se pratica ou deixou de praticar esporte no Brasil

Fonte: Diesporte (2015)

Gráfico 7 – Motivos pelos quais não se pratica ou deixou de praticar esporte na Espanha

Fonte: Encuesta de Hábitos Deportivos (2015).

A falta de tempo para a prática foi o principal aspecto citado pelas populações dos dois países. Se ampliarmos a análise para os três principais motivos de desistência, observamos também em comum os motivos relacionados à saúde e falta de interesse/desmotivação para a prática. Notamos, ainda, respostas coincidentes entre os dois censos quanto ao menor percentual de motivos para não praticar ou desistir da prática esportiva, que diz respeito à falta de instalações, fatores econômicos e à falta de socialização, companhia.

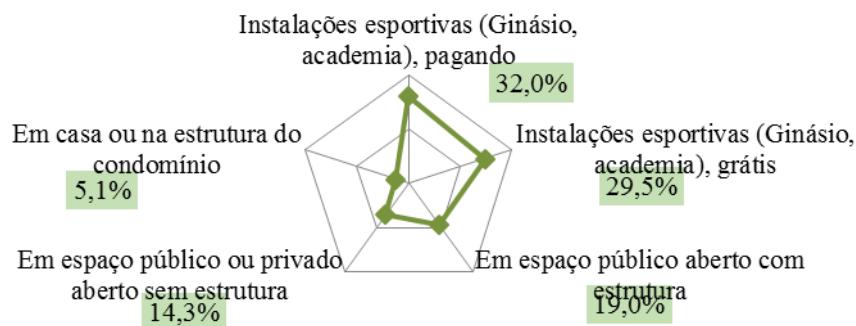
Esta confluência pode ser um indicativo de que a carga de trabalho e as obrigações cotidianas que são características das sociedades capitalistas modernas atingem os dois países, pois compreendemos que a ocupação do tempo dos indivíduos com atividades relacionadas ao trabalho é uma prática comum no atual contexto do capital-imperialismo.

Nessa perspectiva, inferimos, a partir dos pressupostos de Brohm (1982), que a constante perseguição pelo crescimento econômico e maximização dos lucros acaba por situar o lazer do trabalhador dentro da lógica do mercado, ou seja, com ofertas de diversas atividades. Além do

mais, a relação entre a ausência de prática esportiva e fatores econômicos reforçam a tese de que as políticas públicas esportivas no Brasil e na Espanha estão privilegiando o acesso ao esporte via mercado, tendo os estados trabalhado para garantir as condições de produção e circulação de mercadorias relacionadas as atividades físicas esportivas. Dessa forma, o acesso ao esporte como prática para todas as camadas da população se limita ao esporte como mercadoria de consumo, seja por meio do espetáculo para as massas, da produção de ídolos, da comercialização dos produtos esportivos ou outros afins.

ESPAÇOS DE PRÁTICAS DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS

Nos gráficos 08 e 09, apresentamos os resultados da quarta categoria, que diz respeito à análise comparada dos espaços utilizados para a prática esportiva nos dois países. No *Diesporte* não há separação entre lugar e instalação, tal qual ocorre na *Encuesta*, portanto, adaptamos algumas das categorias.

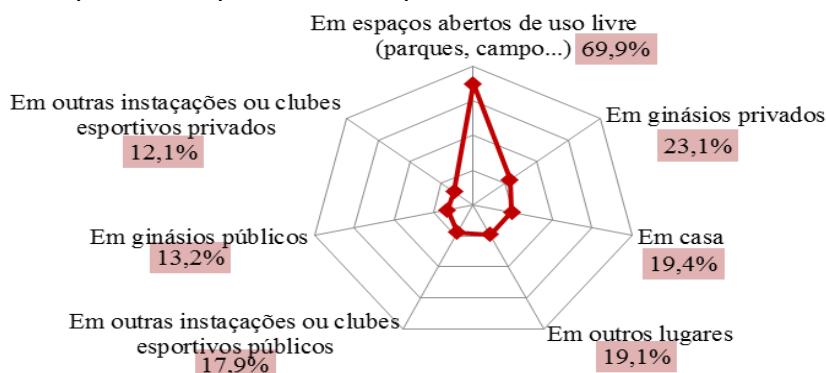
Gráfico 8 – Locais das práticas esportivas no Brasil


Fonte: Diesporte (2015)

No Brasil, os locais de prática de atividade física e/ou esporte possuem caráter convencional, pois há uma tendência para a prática esportiva em instalações privadas, como academias e clubes. Isso se relaciona diretamente com nível sócio-econômico dos praticantes, que são

justamente quem possui as melhores condições financeiras e tempo livre.

Além disso, é preciso registrar os baixos investimentos do setor público ao longo dos anos em políticas públicas que garanta as pessoas o pleno acesso aos espaços e equipamentos de esporte e lazer (MATIAS, 2013).

Gráfico 9 – Locais das práticas esportivas na Espanha


Fonte: Encuesta de Hábitos Deportivos (2015)

Na Espanha destaca-se a grande utilização de espaços ao ar livre para a realização de atividades físicas e esportivas. Uma realidade bem diferente da brasileira, motivada por diversos aspectos como pela existência desses espaços e equipamentos disponíveis e pela sensação de segurança.

Diante disso, reconhecemos que, enquanto o Brasil se coloca como um país periférico e com políticas heterogêneas que facilmente se alteram devido às trocas de governo e de seus respectivos partidos políticos, a Espanha depende dos tratados com a União Europeia e isso implica em políticas mais homogêneas e, por conseguinte, com menos possibilidades de mudanças, ainda

que sob a dinâmica da acumulação flexível do capital-imperialismo.

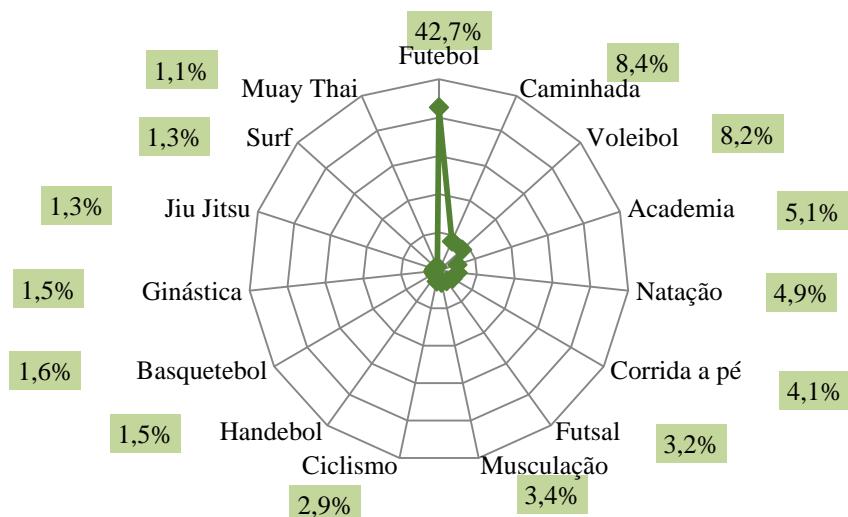
Nesse sentido, depreendemos que os dados acima apresentados podem ser reflexo de uma política espanhola de incentivo à prática esportiva para a população, especialmente aos idosos (que representam cerca de 17% da população e dispõe de muito tempo livre) e aos que apresentam altas taxas de colesterol. Segundo notícia da TVE (*Televisión Española* <http://www.rtve.es/alacarta/videos/espagna-directo/espagna-directo-apuntas-ruta-del-colesterol/1947007/>) aproximadamente 20 milhões de espanhóis têm taxas de colesterol alto. Por esse motivo, como forma de tratamento e



prevenção, diversas cidades da Espanha implementaram a denominada *ruta del colesterol* [rota do colesterol], que se trata de um percurso para as pessoas caminharem por no mínimo uma hora, a fim de diminuir a taxa de colesterol sanguíneo da população em risco e promover a melhoria na qualidade de vida e saúde dos espanhóis.

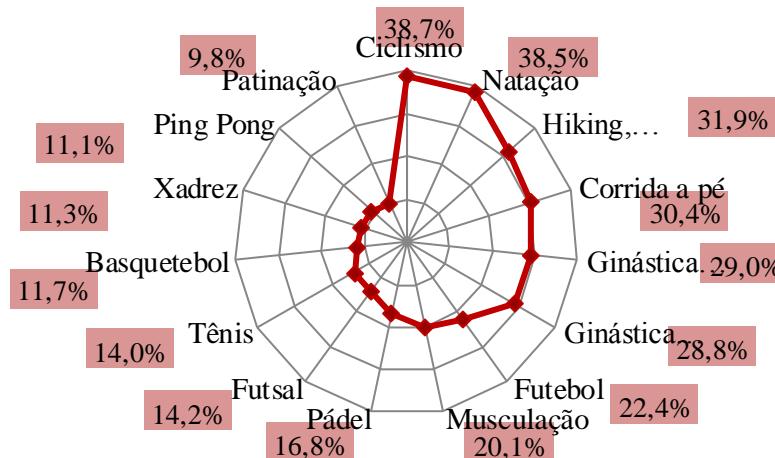
PRINCIPAIS ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS

Gráfico 10 - Quinze esportes mais praticados no Brasil



Fonte: *Diesporte* (2015)

Gráfico 11 – Quinze esportes mais praticados na Espanha



Fonte: *Encuesta de Hábitos Deportivos* (2015)

Nos gráficos 10 e 11, apresentamos os resultados do quinto indicador, que elenca quais são os principais esportes praticados no Brasil e na Espanha. Cabe destacar que há diferenças metodológicas entre as duas pesquisas, pois a *Encuesta* classifica os esportes segundo a frequência (semana, mês e ano) e o *Diesporte* não deixa claro qual a frequência, apenas consta na página 15 que consideraram quem praticou esporte no ano de 2013. Por isso, para fins de análise comparativa, utilizamos os dados da *Encuesta* que correspondem à frequência anual.

No Brasil, o esporte mais praticado é o futebol, que atrai 42,7% dos praticantes de esporte, seguido da caminhada e do voleibol, com cerca de 8% cada. Esse número expressivo de praticantes de futebol no Brasil pode ser reflexo do próprio histórico esportivo no país, considerando sobretudo as razões históricas e culturais, e a forte influência da mídia. Além disso, temos as legislações que, desde as nomenclaturas até os conteúdos são voltadas ao futebol (“Lei Zico”, “Lei Pelé”, “Profut”, “Estatuto do Torcedor”, dentre outros), conforme apresentamos nas seções anteriores. Soma-se a isso a própria organização do extinto Ministério do Esporte, que não disfarça a prioridade concedida às políticas públicas esportivas direcionadas ao futebol, uma vez que há uma Secretaria exclusiva para tratar das ações, projetos e programas relacionados a modalidade.

Outrossim, há também as questões socioeconômicas do Brasil a se considerar, uma vez que influenciam na escolha das práticas esportivas. Exemplo disso é que a prática do futebol apenas requer uma bola e disposição dos jogadores, pressuposto que também se estende aos demais esportes praticados pelos brasileiros (caminhada e voleibol), posto que inicialmente não demandam grande investimento financeiro por parte do praticante. E, considerando as reflexões de Brohm (1982) também podemos depreender que essa monocultura do futebol no Brasil está atrelada as questões dos ídolos (Pelé, Zico, Romário, Ronaldo, Neymar, dentre outros) que, por conseguinte, estimulam o consumo e a prática desta modalidade.

Na Espanha, por outro lado, diversos equipamentos e locais de prática, bem como materiais esportivos, têm custo elevado, como o ciclismo, a natação e o montanhismo (os três esportes mais praticados por lá). O ciclismo, prática esportiva que pode ter altos custos iniciais (no mínimo uma bicicleta), requer um poder aquisitivo maior por parte do praticante. A natação, que aparece em segundo lugar com percentual de praticantes, também necessita de investimento inicial para aquisição de acessórios, bem como de acesso a um local específico (equipamento/ piscina) para a prática, que geralmente não é gratuito.

Como referência, visando ampliar o campo de análise, podemos comparar o PIB per capita e a média salarial entre Espanha e Brasil. O PIB per capita da Espanha no ano de 2016 foi de US\$ 31.450,00, ao passo que, no Brasil, este valor fechou em US\$ 10.826,00 no mesmo ano, uma diferença de quase dois terços. A média salarial da Espanha em dezembro de 2017 foi de US\$ 2.422,99 (€ 2.020,00) e, no Brasil, os salários fecharam dezembro do mesmo ano com média de US\$ 655,38 (R\$ 2.168,00), sendo assim a média salarial da Espanha é cerca de quatro vezes maior que a do Brasil.

Ademais, os esportes mais praticados na Espanha (ciclismo, natação, montanhismo e corrida) indicam predileção pela prática esportiva individualizada, que vai de encontro à lógica do capital-imperialismo, que favorece a concentração de capital e implica no consumo de materiais esportivos para uso individual, por vezes exclusivos e bastante desejados pelos praticantes devido a campanhas de *marketing* estreladas pelos ídolos; além da contratação de empresas ou serviços para prescrição dos exercícios e treinos, entre outros aspectos. Devemos observar também que as práticas individualizadas não favorecem de tal maneira valores como a socialização e a cooperação entre os sujeitos, como ocorre nos esportes coletivos.

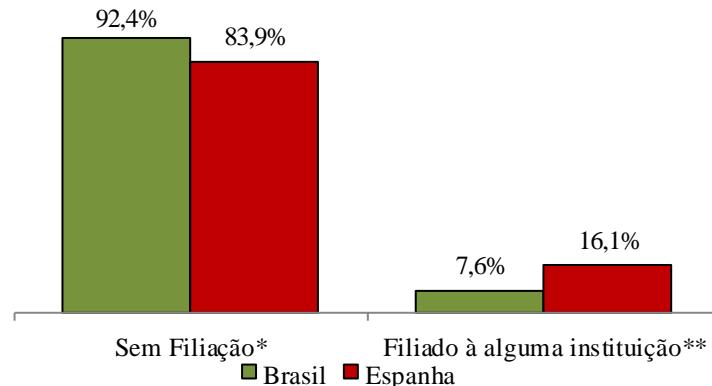
Diferentemente da realidade brasileira, em que o futebol é a modalidade mais praticada pelas pessoas, na Espanha não há um esporte que se destaque em relação aos outros. Ao contrário, o cenário que se apresenta é de uma distribuição equânime, sendo o ciclismo o esporte mais praticado (39%), seguido da natação (39%), do montanhismo (32%), da corrida (30%) e das ginásticas (29%). O futebol corresponde à 22,4% dos praticantes e aparece na sétima colocação. Essa distribuição mais equilibrada entre modalidades esportivas pode ser um indicativo de continuidade das políticas esportivas na Espanha, independentemente de ideologias e questões partidárias, o que não ocorre no Brasil.

No gráfico 12 apresentamos os resultados do sexto indicador, que diz respeito aos praticantes de esportes com e sem vínculo a alguma instituição, sejam federações, clubes ou associações esportivas. Registra que no

Diesporte, este valor corresponde ao somatório dos valores das categorias clube, federação, liga/associação, escola/ universidade, outro e na

Encuesta não existe diretamente essa categoria, sendo feita a estimativa a partir da subtração: 100% - 16,1%.

Gráfico 12 – Filiação dos praticantes de esportes



Fontes: Diesporte (2015) e Encuesta de Hábitos Deportivos (2015)

Por meio desse indicador, nota-se que a maior parte da população dos dois países não está vinculada a nenhum esporte com caráter federado, e que aqueles filiados a alguma instituição representam uma minoria. Esses dados se relacionam de maneira bastante adversa com os orçamentos públicos do esporte do Brasil e da Espanha, a maior parte dos investimentos advindos dos poderes públicos são direcionados aos megaeventos esportivos, infraestrutura e alto rendimento (CARNEIRO et al., 2019; SANCHÉZ, GAVIRA; DÍAZ, 2014).

Os dados também evidenciam a necessidade latente dos dois países de potencializar o desenvolvimento de políticas públicas esportivas voltadas a todas as pessoas. Conforme aponta o documento do PNUD (2017), é necessário que o esporte compreenda os princípios da universalização, participação e autonomia. Portanto, faz-se imprescindível “reconhecer o fenômeno esportivo em sua totalidade, como uma produção social e histórica [...] que se amplificou e que nos dias de hoje extrapola o sentido da competição” PNUD (2017).

Nesse mote, a tese de Brohm (1982) nos auxilia a compreender que a predominância do investimento nos megaeventos esportivos, infraestrutura e no esporte de alto rendimento, realizados tanto pelo Brasil quanto pela Espanha, vão ao encontro da lógica estabelecida pelo capital-imperialismo. Isso porque tais

investimentos atingem um pequeno quantitativo de praticantes, mas geram uma grande massa consumidora do esporte via mídias de comunicação, produtos, ingressos, ídolos, entre outros. Isso só ocorre porque, para se manter um quantitativo de praticantes em determinado esporte, necessita-se de campeões (uma elite) que realizam grandes feitos a fim atrair alguns praticantes para determinado esporte, mas que, mais do que isso, geram potenciais *consumidores* da indústria do esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte é um direito constitucional no Brasil e na Espanha, cabendo ao Estado fomentar a prática de atividades físicas e esportivas. Entretanto, no cenário de mercantilização das diversas manifestações culturais, inclusive as práticas corporais esportivas, a legislação infraconstitucional nos dois países busca regulamentar o esporte como objeto de consumo e não como direito.

Assim, quando observamos às características da prática esportiva e dos praticantes nos dois países, a comparação entre os dois censos revelou uma taxa elevada de pessoas que não realizam exercícios físicos e/ou esportes, principalmente entre os idosos. Além disso, observou-se que no Brasil predomina a prática

do futebol e na Espanha há uma maior diversificação das atividades físicas esportivas.

Neste estudo, ficou evidente os altos índices de pessoas que estão inseridas no universo do esporte, mas que não possuem vínculos com as instituições de alto rendimento. Isso ocorre tanto no Brasil como na Espanha demonstram uma necessidade de priorizar as ações ligadas as atividades físicas e esportivas prática do tempo de lazer e qualidade de vida.

Registra-se que há uma necessidade de o Brasil investir na cultura de estatísticas

relacionadas as atividades físicas e esportivas, principalmente para que os governos tenham dados para planejar e executar políticas públicas no setor.

Por fim, consideramos importante também que o campo da educação física e ciências do esporte desenvolva novos estudos comparativos para que tenhamos mais dados sobre as semelhanças e diferenças daquilo que é feito no Brasil e nos demais países acerca das atividades físicas e esportivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ ABEPPS (Org.). **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS/ABEPPS, 2009.
- BROHM, Jean-Marie. **Sociología política del deporte**. Ciudad del México, México: Fondo de cultura económica, 1982.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de esporte**. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2003.
- BRASIL. **Diagnóstico Nacional do Esporte**. Ministério do Esporte, 2015. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/diesporte/>. Acesso em: 15/12/2019.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Prática de esporte e atividade física**. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2015.
- CARNEIRO, Fernando H. Silva e colaboradores. Orçamento do esporte no governo Dilma: a primazia dos interesses econômicos e o direito escanteado. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 41, n. 4, out./ dez., 2019.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta scientiarum education**, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./ jun., 2014.
- COSTA, Lamartine Pereita. **Diagnóstico de educação física e desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- ESPAÑA. **Encuesta de hábitos deportivos en España 2015**. Ministerio de Cultura y Deporte, 2015. Disponível em: <http://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/deportes/encuesta-habitos-deportivos-en-espana.html>. Acesso em: 15/12/2019.
- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010.



MATIAS, Wagner Barbosa Matias. **O enigma olímpico:** o controvertido percurso da agenda e políticas esportivas no Governo Lula. Brasília, 2013. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MATIAS, Wagner Barbosa Matias. **A economia política do futebol e o “lugar” do Brasil no mercado-mundo da bola.** 2018. 510f. Tese (Doutorado em Educação física). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MIRANDA, Natália Nascimento; MASCARENHAS, Fernando. Os estudos olímpicos no Brasil: um mapeamento a partir dos periódicos científicos da Educação Física. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 16, p. 1-8, set., 2011.

PNUD. Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. In: PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano Nacional.** Brasília, DF: PNUD, 2017.

ROCHA, Cíntia Csucsuly. **Políticas públicas e organização esportiva:** estudo comparado Brasil-Espanha. 2018. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

Dados do autor:

Email: wagner.matias@outlook.com

Endereço: Núcleo Rural Ponte Alta Norte, Chácara 28, lote 02, Rural Oeste, DF, CEP: 72.427-010, Brasil

Recebido em: 27/05/2020

Aprovado em: 13/07/2020

Como citar este artigo:

MATIAS, Wagner Barbosa; ROCHA, Cíntia Csucsuly; MASCARENHAS, Fernando. Atividades físicas e esportivas no Brasil e Espanha: análise comparada. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 42-56, mai./ ago., 2020.



A ADESÃO DOS ALUNOS ÀS ATIVIDADES REMOTAS DURANTE A PANDEMIA: REALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

STUDENTS' ADHERENCE TO REMOTE ACTIVITIES DURING THE PANDEMIC: REALITIES OF PHYSICAL EDUCATION SCHOOL

ADHERENCIA DE LOS ESTUDIANTES A LAS ACTIVIDADES REMOTAS DURANTE EL PANDEMIA: REALIDADES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Antonio Jansen Fernandes da Silva

Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Email: jansentimao@hotmail.com

Bryan Kenneth Marques Pereira

Secretaria de Educação do Município de Patos, Patos, Paraíba, Brasil

Email: bryan-ita@hotmail.com

Jorge Alexandre Maia de Oliveira

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil

Email: jorge_alexandre12@hotmail.com

Aguinaldo Cesar Surdi

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Email: aguinaldosurdi@yahoo.com.br

Allyson Carvalho de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Email: allyssoncarvalho@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a adesão de alunos às atividades remotas no período de pandemia em três escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do Ceará, da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Utilizamos uma pesquisa quantitativa, com uma amostra de 235 alunos, através de um questionário com 05 perguntas objetivas e 04 subjetivas elaboradas no *GoogleDocs* e enviadas aos alunos por meio da plataforma *Google Classroom* (CE e PB) ou *Whatsapp* (RN). Os achados das pesquisas foram os seguintes: dos 823 alunos que receberam o questionário, apenas 235 (29%) responderam. Se analisarmos por estado, teremos: CE (22%); RN (41%); PB (24%). Desses 235 que responderam, 149 (66,8%) relataram não terem dificuldades com as atividades remotas. Conjecturamos que a desigualdade social e/ou tecnológica/digital contribui significativamente para a falta de acesso dos questionários, como também, as devolutivas pelos alunos das atividades remotas enviadas pelas escolas.

Palavras-chave: Educação Física; Pandemia; Atividade Remotas; Alunos; TDICs.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the students' adherence to remote activities in the pandemic period in three public elementary and high schools in Ceará, Paraíba and Rio Grande do Norte. We used a quantitative research, with a sample of 235 students, through a questionnaire with 05 objective and 04 subjective questions elaborated in *GoogleDocs* and sent to students through the *Google Classroom* (CE and



PB) or Whatsapp (RN) platform. The research findings were as follows: of the 823 students who received the questionnaire, only 235 (29%) answered, if we analyze by state, we will have: CE (22%); RN (41%); PB (24%). Of those 235 who responded, 149 (66.8%) reported not having difficulties with remote activities. We conjecture that social and / or technological / digital inequality contributes significantly to the lack of access to questionnaires, as well as the feedback received by students from remote activities sent by schools.

Keywords: Physics Education; Pandemic; Remote Activities; Students; TDICs.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la adherencia de los estudiantes a actividades remotas en el período pandémico en tres escuelas públicas primarias y secundarias en Ceará, Paraíba y Rio Grande do Norte. Utilizamos una investigación cuantitativa, con una muestra de 235 estudiantes, a través de un cuestionario con 05 preguntas objetivas y 04 preguntas subjetivas elaboradas en GoogleDocs y enviadas a los estudiantes a través de Google Classroom (CE y PB) o la plataforma Whatsapp (RN). Los resultados de la investigación fueron los siguientes: de los 823 estudiantes que recibieron el cuestionario, solo 235 (29%) respondieron, si analizamos por estado, tendremos: CE (22%); RN (41%); PB (24%). De los 235 que respondieron, 149 (66.8%) informaron no tener dificultades con las actividades remotas. Conjeturamos que la desigualdad social y / o tecnológica / digital contribuye significativamente a la falta de acceso a los cuestionarios, así como a la retroalimentación recibida por los estudiantes de las actividades remotas enviadas por las escuelas.

Palabras clave: Educación Física; Pandemia; Actividades Remotas; Estudiantes; TDICs.

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um momento de ruptura histórica na forma com que diversas práticas sociais são desenvolvidas, desencadeada por uma pandemia. A vida humana está ameaçada e isso afeta o mundo todo em suas diversas esferas biológica, social, política, educacional e econômica. A pandemia que enfrentamos traz para o debate ideias para além dos sintomas da COVID 19, pois a vida das pessoas precisou mudar drasticamente nesse período. Dentre tais práticas, a Educação confronta-se com o paradoxo entre a tradição de ensino e a inovação de estratégias.

Barreto e Rocha (2020) afirmam que a partir de março de 2020, o surto global de SARS-CoV-2 (também denominada Covid-19/*Corona virus disease 2019*) foi declarado como uma pandemia. De acordo com o Portal Coronavírus do Ministério da Saúde (2020), já são 1.755.779 casos e 69.184 mortes no Brasil com base na atualização de 09/07/2020. Com a pandemia, a volta à normalidade não apresenta soluções fáceis, a vida social, educacional e econômica estão extremamente afetadas. O mundo presencia uma nova forma de comportamento social. Com

a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, se movimentar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados.

Os impactos negativos da pandemia da COVID 19 se manifestam não apenas em um problema epidemiológico para 188 países atingidos, mas antes geram um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social vertical e horizontal implementadas pelos diferentes países. (JHU, 2020 apud SENHORAS, 2020).

Em tempos de combate à pandemia da COVID 19 o intitulado “isolamento social” tem sido uma das medidas sanitárias de proteção mais eficientes para reduzir o impacto da disseminação do vírus (EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL, 2020) pela maioria dos países, inclusive no Brasil, o que tem demandado diversos embates políticos. Podemos destacar como um impacto social e educacional da pandemia, a paralisação abrupta das aulas, ocasionando uma reestruturação dos sistemas de ensino nos aspectos pedagógicos e metodológicos. As estratégias de mobilização entre alunos, professores, pais e gestores são



quase que exclusivamente, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), redimensionado o processo de ensino-aprendizagem.

Observando a educação como direito constitucional, segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno, o preparo do sujeito para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988). Nesse sentido, em meio a essa drástica mudança social e comportamental, os órgãos de gestão da educação têm pensado e tentado formas de minimizar os impactos da pandemia na vida educacional das pessoas.

Neste sentido, existe uma preocupação com a reorganização do calendário escolar, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), que define a carga horária mínima de 800 horas para o Ensino Médio e Fundamental distribuídos em 200 dias letivos. Porém, para além das necessidades de cumprimento e adequação de cargas horárias, precisamos pensar na qualidade da educação que se propõe nesse período, observando os diferentes contextos e realidades.

Em 01 de abril de 2020 foi publicada a Medida Provisória 934, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica decorrentes das medidas de enfrentamentos da Covid-19. De acordo com o artigo 1º:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020).

Dessa forma, as secretarias estaduais de educação passaram a recomendar atividades a serem desenvolvidas nesse período. No caso da

realidade dessa pesquisa, observamos especificamente os decretos dos estados do Ceará (Decreto Estadual Nº 33.519), Rio Grande do Norte (Decreto Estadual Nº 29.524) e Paraíba (Decreto Estadual Nº 40.128).

Nas últimas semanas também vimos visto o debate sobre o adiamento ou não do Exame Nacional do Ensino Médio, devido a comprovação de pesquisas do campo educacional de que no Brasil está ocorrendo durante a pandemia uma acentuada desigualdade de acesso aos conteúdos programáticos do exame entre os alunos da rede pública e privada.

Senhoras (2020) relata que durante a difusão internacional do surto da pandemia de COVID-19, os países afetados implementaram gradativamente no espaço intranacional diferentes estratégias de isolamento social que impactaram no fechamento de unidades escolares (creches, escolas, colégios, faculdades e universidades), demandando formas alternativas à continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, sendo que o uso remoto das TDICs se tornou a forma predominante para alavancar no contexto emergencial estratégias de ensino, quando possível (SENHORAS; PAZ, 2019).

No complemento dessa ideia, Zajac (2020) afirma que a vertente de ensino remoto é uma alternativa para manter a concentração dos alunos para os estudos, manter o estímulo cognitivo ativado, promover debates e informações para além dos componentes curriculares, mas não para prosseguir com o ano letivo, como se estivéssemos em uma situação de normalidade.

Nesse sentido, agora, mais do que nunca, percebemos como o ensino remoto se materializa nos diferentes níveis de ensino e, mais especificamente, nas diferentes realidades. Cabe-se, portanto, discussões acerca de como tem sido a relação das pessoas com o processo atual e emergencial de educação que está posto.

Esse trabalho tem como objetivo, portanto, analisar a adesão de alunos às atividades remotas nesse período de pandemia. Para tanto, trazemos um estudo a partir da realidade de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte.



O trabalho se torna relevante na medida em que as situações atuais emergenciais se fazem presentes no cotidiano das escolas de um modo geral e, mais especificamente, no recorte desse estudo que, a partir de experiências anteriores observadas empiricamente, já mostravam uma limitação no tocante a acessibilidade dos alunos ao uso das TDICs.

METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem quantitativa. Segundo Richardson (1989), esse método se caracteriza pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas.

O estudo foi realizado em três escolas públicas das redes estaduais de ensino (Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte) localizadas em Itaporanga, Fortaleza e Pau dos Ferros, respectivamente. A população total foi composta por 823 alunos das três instituições escolares. A amostra foi constituída por 235 (27,8%) discentes, de ambos os性os, regularmente matriculados, do 6º ao 3º ano do Ensino Médio. Utilizamos como critério de inclusão da pesquisa, todos os alunos que receberam e responderam o questionário enviado pelos pesquisadores via email institucional ou grupo de whatsapp.

A escolha do local da pesquisa deu-se pelo fato de investigar três escolas geograficamente distintas, assim como a possibilidade de ser realizada por professores de Educação Física das respectivas escolas. Entre outras razões podemos destacar: Fortaleza, por ser a quinta maior capital em termo de população no Brasil, Pau dos Ferros pelo fato de ser uma cidade do interior do Rio Grande do Norte, considerada como a principal cidade do alto Oeste Potiguar, e Itaporanga por ser tratada como uma cidade do interior paraibano e considerada como a principal cidade

do Vale do Piancó. Percebe-se que utilizamos no estudo cidades com três dimensões e relevâncias regionais distintas (macro, meso e microrregiões), com o intuito de verificar como estava ocorrendo as aulas remotas durante o período da Pandemia. Ressaltamos que a pesquisa é considerada um estudo de múltiplos casos, ou seja, analisa diferentes contextos escolares. O mapeamento de dados foi realizado em maio de 2020.

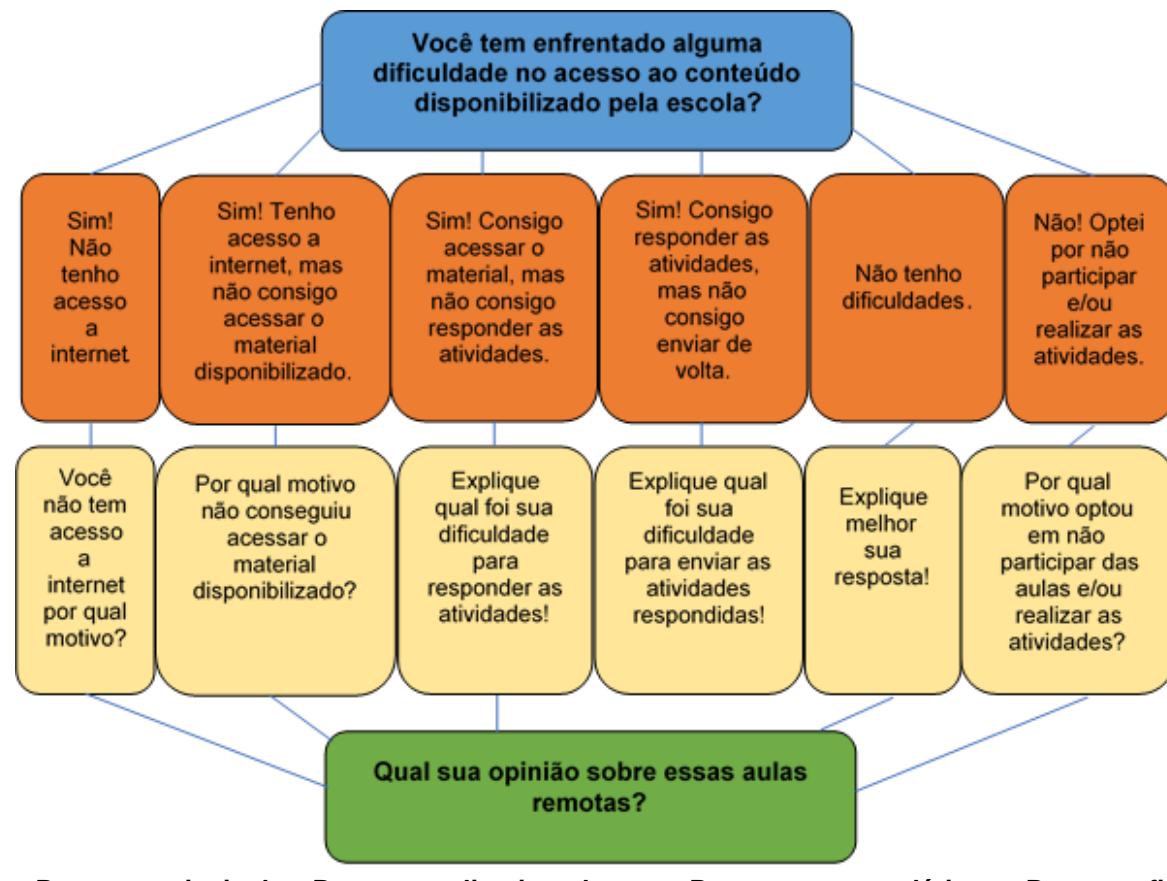
Para atender um número expressivo de colaboradores a técnica de pesquisa adotada foi o questionário por meio da interatividade do *GoogleDocs* que é uma ferramenta Web 2.0 que consiste em um pacote de programas semelhante ao Office da Microsoft ou ao Brofficeda Sun, com o diferencial de que é gratuito, nas nuvens e permite a colaboração na edição de documentos, planilhas, apresentações e formulários (KLEMMANN; RAPKIEWICZ, 2011).

O questionário semiestruturado foi elaborado no formulário *Google* pelos idealizadores dessa pesquisa, composta por 05 questões objetivas e 04 questões subjetivas. Ressaltamos que dependendo da resposta direcionávamos para a pergunta seguinte, ou seja, os alunos não responderam todas as perguntas do questionário.

Tivemos os seguintes questionamentos objetivos: 1) Você tem enfrentado alguma dificuldade no acesso ao conteúdo disponibilizado pela escola?; 2) Você não tem acesso a internet por qual motivo?; 3) Por qual motivo não conseguiu acessar o material disponibilizado?; 4) Por qual motivo optou em não participar das aulas e/ou realizar as atividades?; 5) Qual sua opinião sobre essas aulas remotas? As 4 questões subjetivas eram justamente para explicar melhor a sua resposta das questões objetivas.

Visando uma melhor compreensão lógica da estrutura do questionário, preparamos um organograma (Figura 1) que exemplifica de forma prática o percurso que cada aluno fez, a depender de sua resposta.

Figura 1 – Organograma das perguntas do questionário da pesquisa



■ Pergunta principal ■ Respostas direcionadoras ■ Perguntas secundárias ■ Pergunta final

Fonte: construção do autor

O questionário foi enviado aos alunos de diferentes formas, de acordo com cada rede de ensino. O município de Fortaleza e Itaporanga utilizaram a plataforma do Google Classroom no encaminhamento das questões de pesquisa. Essa ferramenta tecnológica é o meio oficial da Secretaria de Educação dos respectivos estados durante a Pandemia, ou seja, todos os estudantes

possuem uma conta nesta plataforma. Em Pau dos Ferros a estratégia de envio dos questionários foi por meio do Whatsapp das turmas da escola, disponibilizando o *link* do formulário ao acesso dos alunos. Logo a seguir, encontra-se um quadro que sintetiza amostra, local da pesquisa e maneira do envio do formulário:

Tabela 1 – Síntese da amostra, local da pesquisa e envio do formulário

| Escola do Município | Série/ nível de ensino/ turno | Nº de alunos/ resposta | Via de envio |
|---------------------|--|------------------------|------------------|
| Itaporanga (PB) | 6º ao 8º ano Ensino Fundamental Diurno | 186/44 | Google Classroom |
| Fortaleza (CE) | 1º ao 3º ano Ensino Médio Noturno | 367/80 | Google Classroom |
| Pau dos Ferros (RN) | 6º ao 9ºano Ensino Fundamental Diurno | 270/111 | Whatsapp |

Fonte: construção do autor

Para a análise dos dados, utilizou-se estatística simples e o agrupamento das respostas que o próprio *GoogleDocs* oferece como recurso interativo, assim como a análise temática das principais respostas do questionário, por meio de interpretação subjetiva (MINAYO, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

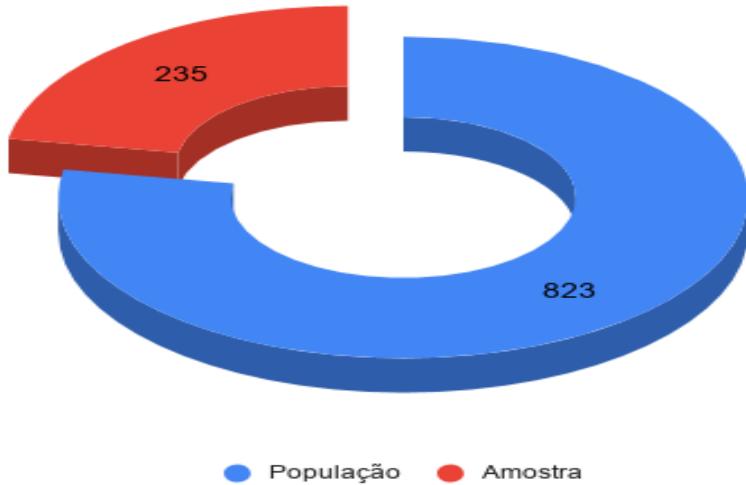
Com o intuito de verificar o nível de adesão dos alunos da rede de ensino estadual do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba ao regime especial de aulas (atividades) na pandemia, bem como as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante dois meses após a suspensão das aulas presenciais, foi aplicado em três escolas

estaduais um estudo, através de um questionário sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes, como plano de fundo para verificar o nível de adesão às aulas (atividades) remotas.

Faz-se relevante ressaltar que até então, as redes estaduais apresentadas nesta pesquisa, de um modo geral, têm requerido essa adesão dos alunos a partir de uma periodicidade semanal de atividades, seguindo os conteúdos de suas respectivas matrizes curriculares. Nesse sentido, o questionário que serviu de instrumento para essa pesquisa foi aplicado nesse contexto.

Utilizando-se da ferramenta digital SOLVIS para cálculo de amostragem, os resultados obtidos com esse estudo apresentam um grau de confiança de 95% e uma margem de erro de aproximadamente 5,5%.

Figura 2 – Quantitativo da população e amostra da pesquisa



Fonte: construção do autor

Entretanto, para analisarmos o nível de adesão dos alunos as aulas (atividades) remotas, se faz necessário perscrutar tanto os dados expressos formalmente através do questionário, como também os dados implícitos, ou seja, o quantitativo de alunos que não responderam ao questionário – seja por não terem acesso as tecnologias necessárias, por falta de conhecimentos técnicos ou mesmo porque optaram em não participar.

Dessa forma, podemos apontar com mais fidedignidade o nível de adesão dos alunos as aulas (atividades) remotas, visto que o questionário de pesquisa foi enviado para 823

alunos, enquanto uma atividade a ser realizada, com o prazo de uma semana, desvelando uma baixa adesão às aulas (atividades) remotas: apenas 235 (29%) responderam o questionário que valia como atividade da semana. Analisado os dados individualmente, por estado, o percentual de adesão continua baixo, com uma variação mais significativa no estado do Rio Grande do Norte, a saber: Ceará (22%); Rio Grande do Norte (41%); Paraíba (24%).

Outros fatores nos chamam atenção e se faz necessário apontar nesse estudo. Nos estados do Ceará e Paraíba, o cadastro dos alunos no Classroom, plataforma da Google utilizada por

ambos os estados, foi realizado pela escola e/ou gerência de ensino do respectivo estado a partir da criação de e-mails institucionais, tanto para alunos quanto para professores. Dito isto, avaliar a adesão dos alunos às aulas (atividades) remotas pelo quantitativo de alunos cadastrados na plataforma, no mínimo, se torna um dado infundado e superfaturado, visto que esses alunos, apesar de estarem cadastrados na referida plataforma, podem não estar acessando a mesma.

Já quando analisamos o nível de adesão dos alunos às aulas (atividades) remotas do estado do Rio Grande do Norte, podemos observar quase o dobro de alunos engajados nesse processo. Possivelmente ocasionado pela escolha da plataforma adotada pela escola (Whatsapp), que é largamente utilizado por pais e alunos, e reflete com exatidão o número de alunos que receberam o questionário de pesquisa através do *link*

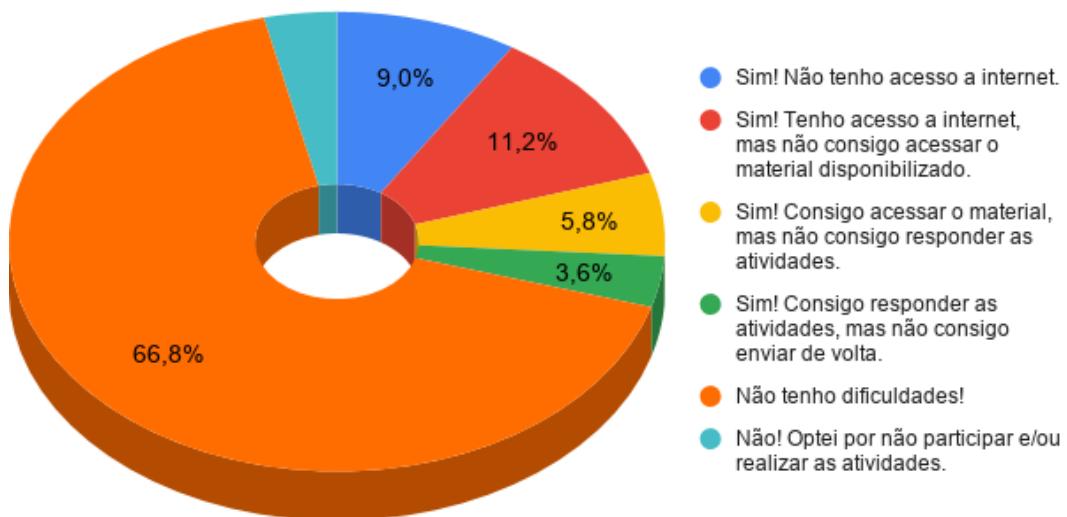
postado nos grupos, uma vez que o cadastro nos grupos se faz pelo número particular do aluno e/ou responsável.

Apesar da baixa adesão às aulas (atividades) remotas, o que podemos inferir através dos dados coletados? Quais as reais dificuldades que o alunado tem enfrentado?

Buscando responder tais questionamentos, foi perguntado aos alunos: você tem enfrentado alguma dificuldade no acesso ao conteúdo disponibilizado pela escola?

Como podemos conferir na figura a seguir, tivemos um número expressivo de alunos que relataram não terem enfrentado dificuldades frente às demandas solicitadas pela escola. Ou seja, dos 235 alunos que responderam o questionário, 149 (66,8%) relataram não terem dificuldades.

Figura 3 – Você tem enfrentado alguma dificuldade no acesso ao conteúdo disponibilizado pela escola?



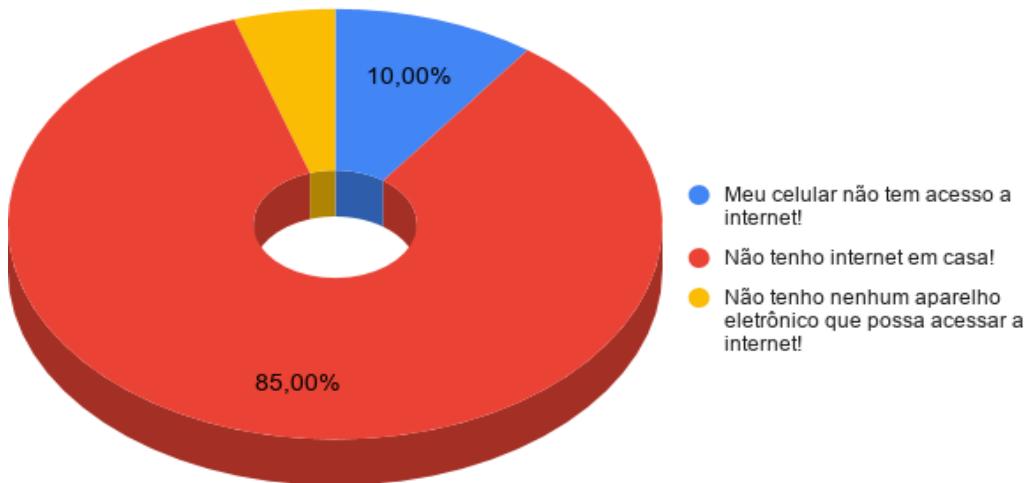
Fonte: construção do autor

Apesar do avanço tecnológico e de sua maior acessibilidade a camadas sociais menos afortunadas, a exemplo da internet, presente em 67% dos domicílios brasileiros, e do smartphone, utilizado por 56% dos usuários como único dispositivo para acessar a rede (IBGE, 2018), percebe-se claramente a desigualdade social existente no Brasil, tanto no acesso as tecnologias como nos conhecimentos básicos necessários para usufruir destes.

Representando essa desigualdade social, enquanto questão direcionada aos 20 (8,51%) que responderam não ter acesso à internet, foi perguntado: você não tem acesso à internet por qual motivo?

Como podemos observar na Figura 4, o total de 17 (85%) relataram não possuir internet em casa, 02 (10%) relataram que o celular não tem acesso à internet e 01 (5%) relatou não ter nenhum aparelho eletrônico que possa acessar à internet.

Figura 4 – Você não tem acesso a internet por qual motivo?



Fonte: construção do autor

Portanto, com o advento da cultura digital surge a desigualdade tecnológica/digital, que no Brasil, que de acordo com Santos (2006), compartilha as mesmas causas da desigualdade social: concentração de renda e latifúndio. Segundo Almeida e colaboradores (2005) o processo de exclusão tecnológica/digital baliza-se em três pilares: instrumental (indivíduos que têm acesso/conectividade, mas não sabem usar); econômica (indivíduos que não têm acesso aos dispositivos e/ou a conectividade) e geográfica (indivíduos que residem numa região que não tem cobertura de conectividade que lhes permitem acessar conteúdos e interagir).

Segundo Heinsfeld e Pischedola (2017, p. 1352), a cultura digital

[...] está relacionada à comunicação e à conectividade global, ao acesso e à produção de conteúdo de forma veloz, interconectada, autônoma e mediada pelo digital [...]. A cultura digital se caracteriza, portanto, pela reestruturação da sociedade, oportunizada pela conectividade, emergindo transversalidade, descentralização e interatividade.

Nessa perspectiva, esse regime especial adotado pela educação brasileira fez ressaltar a desigualdade social existente no país, bem como a importância da educação para ruptura do *status quo*, que gera subserviência e exploração das classes sociais mais vulneráveis. Assim como

nos faz ver que, apesar das dificuldades postas, alguns alunos estão se esforçando e lutando para progredir na sua vida acadêmica, haja vista que mesmo sem acesso à internet em casa e/ou equipamentos tecnológicos para acessá-la, estão conseguindo envolver-se nesse processo. Fato que permite aos professores continuarem nas suas ações pedagógicas, utilizando princípios reflexivos, críticos e emancipatórios.

Outro ponto que merece reflexão relaciona-se aos conhecimentos/habilidades básicas necessárias à subsistência nessa conjuntura social, visto que 25 (10,64%) relataram terem dificuldades para acessar o material didático disponibilizado pela escola; e 08 (3,40%) relataram que não conseguiam enviar o material de volta para correção pelos professores.

Vários são os autores que discutem sobre as habilidades/competências necessárias para a atuação enquanto sujeito crítico e autônomo na sociedade vigente. Entretanto, segundo Heinsfeld e Pischedola (2017, p. 1357):

Parece haver consenso entre os especialistas no que diz respeito à tônica dessas habilidades, que gira em torno do desenvolvimento do pensamento crítico, da habilidade de solução de problemas, do entendimento e da apropriação do funcionamento das redes colaborativas, em especial das possibilidades da inteligência coletiva, da adaptabilidade e da resiliência, da criatividade, da curiosidade, da iniciativa e do

empreendedorismo, e, não menos importante, das faculdades de pesquisa, acesso, análise e avaliação das informações disponíveis.

Buscando entender os motivos pelos quais os alunos não conseguiam acessar o material didático disponibilizado pela escola, os mesmos foram questionados: por qual motivo não conseguiu acessar o material disponibilizado?

Como demonstra a figura a seguir, 17 (68%) relataram que os aparelhos tecnológicos que os mesmos possuíam não dava suporte para manusear o material didático disponibilizado pelos professores; e 08 (32%) relataram que não souberam acessar e/ou fazer o *download* dos materiais.

Figura 5 – Por qual motivo não conseguiu acessar o material disponibilizado?



Fonte: construção do autor

Como podemos observar na Figura 5, os índices apresentados de forma generalista pelo IBGE (2018), não leva em consideração as condições de uso dos aparelhos tecnológicos que as famílias brasileiras têm em casa. Fato que poderia refletir em um número ainda menor de aparelhos tecnológicos funcionais presente em cada domicílio, agravando o quadro da desigualdade social no Brasil referente ao acesso as TDICs.

Já sobre as dificuldades apontadas pelos alunos em relação aos conhecimentos/habilidades técnicas no manuseio dos equipamentos, ao mesmo tempo que se evidencia um crescimento substancial de diferentes tecnologias e seus usos, faz-se necessário analisar como as escolas/ professores/ alunos estão se apropriando desses recursos. Propiciar uma formação/ensino que possibilite ao professor/aluno a oportunidade de apropriar-se das TDICs de forma crítica, visando à

emancipação do sujeito, perpassa obrigatoriamente pelo letramento digital destes, que é resultante da negociação de sentidos estabelecida por intermédio das tecnologias digitais, sejam elas pessoais ou institucionais (BUZATO, 2010).

Segundo Lankshear e Knobel (2007 apud BUZATO, 2010, p. 53-54), esse letramento digital qualifica-se:

[...] como um novo *ethos*, uma nova mentalidade, que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição a normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza.

Ou seja, a escola assume o papel de orientar, guiar e propiciar mecanismos para o desenvolvimento das habilidades/ competências básicas frente às estruturas do universo digital, explorando sua gama de possibilidades e atribuindo-lhes novos significados. Deve-se levar em consideração não somente o conhecimento cientificamente formulado, mas também as estruturas de conhecimento do alunado. Dessa forma, para além da utilização subserviente, apenas enquanto recurso didático, as TDICs devem ser problematizadas no ambiente escolar, incentivando as diferentes formas de significar e produzir cultura atualmente.

Segundo Pereira (2020, p. 33), esse processo de “apropriação das tecnologias digitais ao cotidiano escolar aflorará os conflitos socioculturais existentes, visto que o global defrontar-se-á com o local (o novo com o tradicional)”. Entretanto, encontramos no ambiente escolar o local ideal para problematização de conflitos, no qual, a partir de uma Apropriação Tecnológica Horizontal (ATV), professores e alunos encontram oportunidades de aprendizado, produção e ressignificação desse produto cultural. Ainda segundo o autor supracitado, o processo de ATV:

[...] torna-se significativo pela sua construção participativa no ambiente escolar e pela capacidade de integrar todos. Esse processo deve ser coconstruído por seus protagonistas, levando em conta seus objetivos, expectativas, conhecimentos, crenças e valores que partilham (PEREIRA, 2020, p. 35).

Relataram não conseguir responder as atividades 13 (5,53%) alunos, denotando um cuidado que o professor, tanto no processo de ensino presencial como no remoto, necessitar ter. Desse total de alunos, 04 (30,7%) relataram não saber enviar as atividades respondidas. Esse fato corrobora com as ideias de Buzato (2010) nos parágrafos anteriores. Já 03 (23,1%) disseram não entender o conteúdo das atividades enviadas pelos professores.

Segundo o psicólogo norte-americano Ausubel (1982), em relação à aprendizagem escolar, para o desenvolvimento de uma educação significativa é necessário a

incorporação das estruturas de conhecimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, visto que, a significância do processo educativo ocorre da relação do conteúdo ministrado ao conhecimento prévio deste aluno. Nessa perspectiva, a aprendizagem só ocorre a partir da adequação metodológica as estruturas de conhecimento do alunado, para a partir do nível de conhecimento dos alunos, aprofundar as discussões relativas ao conteúdo proposto, bem como a outros temas transversais.

Finalizando a análise das respostas obtidas dos alunos no primeiro questionamento, temos o total de 08 (3,40%) dos pesquisados, que simplesmente optaram em não participar das aulas e/ou realizar as atividades. Esse dado alerta para uma preocupação crescente na área educacional brasileira, o desinteresse dos alunos pela educação.

Esse desinteresse pela educação, assim como pelas organizações sociais, é perfeitamente analisado pelo sociólogo polonês Bauman (2007). O mesmo analisando a sociedade pós-moderna descreve que a modernidade passou da fase “sólida” para a “líquida”, que

[...] as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las (BAUMAN, 2007, p. 7).

O mesmo ainda nos alerta sobre sinais de um “iminente divórcio” entre o poder e a polícia, que apresenta como consequência o abandono e terceirização de um volume crescente de funções outrora desempenhadas pelos órgãos do Estado, que agora “[...] se tornam um *playground* para as forças do mercado, [...] e/ou são deixadas para a iniciativa privada e aos cuidados dos indivíduos” (BAUMAN, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva, alimentados pela ausência política e à falta do poder efetivo do Estado, as organizações sociais (escolas), estão atraindo cada vez menos atenção da população e se tornando “[...] cada vez menos relevantes para

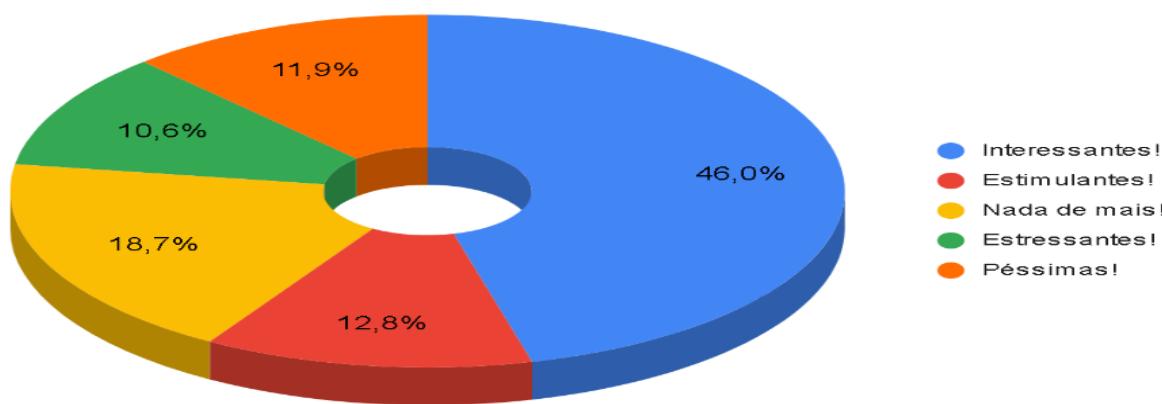
os problemas existenciais dos cidadãos dos Estados-nações" (BAUMAN, 2007, p. 8).

Refletindo essa análise sobre a terceirização do setor educacional, em 2018 foi aprovado e sancionado a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob o ideal de promover igualdade no acesso escolar. Entretanto, segundo Betti (2018, p. 156), a BNCC visa "[...] o estabelecimento de uma

'métrica' para avaliação (quantitativa) em larga escala do rendimento escolar dos estudantes, de modo a facilitar a 'terceirização' das escolas públicas".

Na última questão objetiva foi realizada a seguinte pergunta: Qual sua opinião sobre essas aulas remotas? Tivemos os resultados da pesquisa de acordo com a figura a seguir:

Figura 6 – Qual sua opinião sobre essas aulas remotas?



Fonte: construção do autor

Notamos nos achados do estudo, que 108 (46%) alunos responderam considerar "interessantes" as aulas remotas durante o período de Pandemia.

Nesse sentido, pensar a educação nesta conjuntura social atual é se comprometer com o processo de formação humana revestida na discussão e reflexão dos novos modos de conduzir a apreensão de conhecimentos e que se materializa na sociedade contemporânea.

Na era da informação, determinados comportamentos, saberes, práticas e informações vão se alterando em uma velocidade jamais vista. Um saber com constantes mudanças e ampliado caracterizam a volatilidade do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem sobre a forma de pensar e fazer o tradicional da educação (KENSKI, 2007).

Entretanto, os resultados também demonstraram que 28 (11,9%) disseram ser "péssimas" aulas remotas. Já 25 (10,6%) dos alunos relataram ser "estressantes".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às últimas ponderações dessa pesquisa, que teve como objetivo analisar a adesão dos alunos às atividades remotas nesse período de pandemia. Notamos um expressivo número de 588 (71,45%) alunos que não responderam as atividades remotas. Isso pode representar a dificuldade no acesso as tecnologias e/ou conhecimentos técnicos básicos. Por outro lado, dos 235 (28,55%) alunos que responderam o questionário, 149 relataram não terem dificuldades, contabilizando em percentual (66,8%) dos discentes que preencheram as questões do estudo. Podemos supor, já que não foi realizado um questionário socioeconômico com os alunos, que a desigualdade social e/ ou tecnológica/digital tenha contribuído para a falta de acesso dos questionários da pesquisa, como também, as outras atividades remotas enviadas semanalmente pelas escolas durante a pandemia. O processo de exclusão tecnológica/ digital do



aluno ocorre quando os mesmos não têm acesso ou conectividade, mas sabem usar. Por outro lado, quando os alunos moram em regiões que não possuem cobertura de conectividade que lhes permitem acessar os conteúdos e interagir ou não tem condições financeiras para possuir um dispositivo e/ou conectividade, mesmo sabendo manusear o básico. Então, a exclusão do processo de ensino-aprendizagem está presente na maioria dos alunos das escolas públicas pesquisadas.

Percebemos como fator limitante desse estudo, a falta de confirmação por grande parte dos alunos se estão preparados para um “ensino” remoto, no que corresponde ao acesso as tecnologias e conhecimentos técnicos necessários. Da mesma forma que não podemos afirmar que os alunos que não responderam ao

questionário não têm acesso às tecnologias e/ ou conhecimentos técnicos.

Notamos que a utilização do Whatsapp como forma de envio dos questionários da pesquisa para os alunos foi o dobro comparada a plataforma da Google Classroom. Isso ocorre por causa da maior familiarização dos alunos, professores e pais com esse aplicativo que não possui uma única função de interatividade, diferente da plataforma da Google Classroom que é destinada para fins educativos.

Portanto, se faz necessário que novos estudos acerca do tema sejam desenvolvidos para melhor entender a relação existente entre os alunos, os professores e o acesso as TDICs, bem como as particularidades relacionadas ao ensino remoto. Seja ele em situações emergenciais, como a que estamos vivendo, ou de maneira estratégias de ensino no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Lília Bilati de e colaboradores. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Journal of information systems and technology management**, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BARRETO, Andréia Cristina Freitas; ROCHA, Daniela Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista encantar - educação, cultura e sociedade**, v. 2, p. 1-11, jan./dez., 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BETTI, Mauro. A versão final da base nacional comum curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista brasileira de educação física escolar**, v. 1, n. 4, p. 156-175, 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- _____. Secretarias Estaduais de Saúde. **Portal Coronavírus**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 10 de junho de 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.



BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa e colaboradores (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL. **Considerations relating to social distancing measures in response to the COVID-19 epidemic**. 2020 (March).

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD**. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLEMANN, Miriam Noering; RAPKIEWICZ, Clevi Elena. Pesquisa-ação para a inclusão digital de professores e alunos: um projeto piloto usando o Google Docs. **Novas tecnologias na educação**, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2011.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Raquel de Almeida; PEREIRA, Eva Waisros. A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior. In: SEMINÁRIO DO HISTEDBR, 8, 2009. **Anais...** Campinas, SP, Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/caderno_resumo.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

PEREIRA, Bryan Kennedy Marques. **Educação na era digital**: relato de experiência sobre as conectividades pedagógicas nas aulas de Educação Física. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

RIO GRANDE DO NORTE. **Instrução normativa nº 01/2020 – CEE/SEEC – RN**, de 05 de abril de 2020.

SANTOS, Souza Edvalter. **Desigualdade social e inclusão digital no Brasil**. 228f. 2006. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SENHORAS, Elio Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, ano II, v. 2, n. 5, 2020.

SENHORAS, Elio Martins; PAZ, Ana Cecília de Oliveira. Livro eletrônico como meio de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de Roraima. In: SENHORAS, Elio Martins (Org.). **Educação no século XXI**: tecnologias. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2019.



Dados do autor:

Email: jansentimao@hotmail.com

Endereço: Avenida Desembargador Faustino de Albuquerque, 711, Jardim das Oliveiras, Fortaleza, CE, CEP: 60821-440, Brasil

Recebido em: 21/06/2020

Aprovado em: 15/07/2020

Como citar este artigo:

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da e colaboradores. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020.



LIAMES CONTEXTUAIS E EPISTEMOLÓGICOS ENTRE O JOGO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CONNECTIONS CONTEXTUAL AND EPISTEMOLOGICAL BETWEEN THE PLAY AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

CONEXIONES CONTEXTUALES Y EPISTEMOLÓGICAS ENTRE EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

Kleber Tuxen Carneiro

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil

Email: kleber2910@gmail.com

Bruno Adriano Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio Janeiro, Brasil

Email: b.adriano_rs@yahoo.com.br

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil

Email: fabioreis@ufla.br

RESUMO

Trata-se de um ensaio teórico, cujo fito central consistiu em debater o status do Jogo para a Educação Física. Para tanto, fez-se uma sucinta contextualização histórica em relação à eclosão das proposições de ensino decorrentes da crise epistemológica ocorrida a partir da década de 1970. São proposições pedagógicas das quais os conteúdos apresentam características e particularidades específicas, próprias de sua constituição histórica e epistemológica. Contudo, nota-se que há uma espécie de elemento “cônsono” no interior delas; senão em todas, na maioria: o jogo. Todavia, identificá-lo como elemento unívoco, malgrado possa supor certa elucidação, não se torna uma prerrogativa formativa, visto que não afiança uma concepção elaborada a seu respeito, também não assegura seus efeitos para o ensino. Por isso empreendemos a realização deste artigo, tal qual ao dossier temático que trata desse mote, a fim de fomentar o redimensionamento do estatuto epistemológico do Jogo no interior da Educação Física.

Palavras-chave: Jogo; Educação Física Escolar; Formação.

ABSTRACT

This is a theoretical essay in which the objective went to debate the status of the Play for Physical Education. To this end, a brief historical contextualization was carried out, in relation to the emergence of teaching propositions resulting from the epistemological crisis that occurred from the 1970s onwards. They are pedagogical propositions whose contents have specific characteristics and particularities, typical of their historical and epistemological constitution. However, it can be noted that there is a kind of “accordant” element within these different trends, if not all, in most, namely: the play. Nevertheless, identifying it as a univocal element among them, in spite of supposing a certain elucidation, does not in itself become a formative prerogative, since it does not guarantee a conception elaborated about it. Nor does it guarantee its effects for teaching, which is why we undertook the realization of this article, just like the thematic dossier that deals with this theme, in order to promote the resizing of the epistemological status of the Game within Physical Education.

Keywords: Play; School Physical Education; Formation.



RESUMEN

Este es un ensayo teórico en el que el objetivo central consistió en debatir el estatus del Juego para la Educación Física. Con este fin, se llevó a cabo una breve contextualización histórica en relación con el surgimiento de propuestas de enseñanza derivadas de la crisis epistemológica que se produjo a partir de la década de 1970. Son proposiciones pedagógicas cuyos contenidos tienen características y particularidades específicas, típicas de su constitución histórica y epistemológica. No obstante, se puede observar que existe un tipo de elemento “únivoco” dentro de estas tendencias diferentes, si no todas, en la mayoría, a saber: el juego. Sin embargo, identificarlo como un elemento unívoco entre ellas, a pesar de que puede suponer cierta aclaración, no se convierte en una prerrogativa formativa, ya que no garantiza una concepción elaborada al respecto. Tampoco garantiza sus efectos para la enseñanza, razón por la cual emprendimos la preparación de este artículo, así como el dossier temático que discute este contenido, para que uno pueda repensar el estatus epistemológico del juego dentro de la Educación Física.

Palabras clave: Juego; Educación Física; Formación.

PREÂMBULO

A partir do final da década de 1970 e meados dos anos oitenta, iniciou-se um movimento “renovador” que colocou em perspectiva os caminhos (pedagógicos) da Educação Física no âmbito escolar. Como resultado desse “debate intelectual” – ou crise epistemológica conforme anotamos em outro estudo (CARNEIRO; ASSIS; BRONZATO,2016a) –, despontaram diretrizes de trabalho, cujos constructos teóricos inauguraram novos ideais e novas metodologias que contribuíram para o desenvolvimento da área (21) do conhecimento (CARNEIRO, 2012; DAOLIO, 1997).

Por efeito dessa conjuntura, eclodiram algumas proposições de ensino preconizando, ao abrigo de diferentes matrizes teóricas, qual haveria de ser a identidade (epistêmica) da Educação Física no campo científico e pedagógico, dentre as quais destacaram-se a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista, a Crítico-Superadora, a Crítico-Emancipatória, a Sistêmica, a Cultural e a Saúde Renovada. Com efeito, algumas delas aportaram (no decurso da história) teoricamente à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 1999).

Como ressalva, note-se que essas proposições pedagógicas apresentam características e particularidades específicas, próprias de sua constituição histórica e epistemológica. Há expressiva ameaça

(hermenêutica) concebê-las sem a devida distinção gnosiológica que as compreendem. Tal aspecto, inclusive, mereceria uma apreciação mais desenvolvida e detalhada, no entanto, o delineamento e os limites que circunscrevem o presente ensaio textual não permitem tal incursão.

Apesar disso, em linhas gerais, essas formulações teóricas – as quais nem sempre se revelaram de modo propositivo, ou mesmo expuseram uma perspectiva de planificação para o ensino dos conteúdos relativos à cultura corporal de movimento – conclamam pela sonhada transformação didático/ pedagógica da Educação Física, tanto no que concerne ao seu estatuto epistemológico, como na sua consolidação enquanto componente curricular na instituição escolar (CARNEIRO; BRONZATTO; ASSIS, 2016a).

Para além dessa particularidade comum apresentada pelos aludidos ideários, de anelarem por modificações de ordem didática e gnosiológica, há outro elemento “conciliatório” presente no interior dessas diferentes tendências, se não em todas, na maioria delas, a saber: **o jogo** (CARNEIRO et al., 2017a). Sob uma perspectiva mais abrangente, ao se analisar essas proposições pedagógicas, constata-se, geralmente, a referência ao jogo, quer na qualidade de conteúdo ou enquanto possibilidade (metodologia) para o ensino da Educação Física.

Ao que parece, o jogo figura como um elemento comum – embora se reconheça a presença do fenômeno nas diferentes proposições



de ensino, nenhuma delas, exceto a construtivista, esmerou-se em investigá-lo para além das fronteiras instrumentais. Segundo essa perspectiva, o jogo (compreendido como um fundamento de nossa própria condição existencial, presente na esfera dos anseios e inclinações humanas) caracteriza-se como o principal objeto epistemológico para a Educação Física (FREIRE; SCAGLIA, 2003) – no âmbito dessas propostas, uma espécie de ponto de intersecção, em maior ou menor correspondência, em que pese, reiteramos, as distinções no plano epistêmico e teleológico sobre as quais se assentam (CARNEIRO; BRONZATTO; ASSIS, 2016a).

Ora, ao identificar o jogo como um componente unívoco presente no interior dessas distintas proposições, malgrado possa supor certa elucidação, não passa de um mero ardil, haja vista a natureza polissêmica, hermética, abstrata e multimodal que compreende o referido fenômeno sociocultural (CARNEIRO, 2015a; 2017b). Em outras palavras, apesar da relevância em saber que o jogo está presente nas diferentes proposições, considerando seus efeitos para o ensino e para própria formação estético-ética humana, essa verificação não lança rebento, ou espontaneamente se torna uma prerrogativa formativa, visto que pouco se sabe a respeito das acepções e apropriações pedagógicas que são feitas sobre ele.

Em última análise, sem uma compreensão elaborada do jogo e de suas implicações educativas, tê-lo no interior do ensino da Educação Física poderá não representar uma pujança formativa como muitos advogam de modo veemente e pouco fundamentado (cientificamente e pedagogicamente). Além disso, enunciados esvaziados de ancoragem teórica incidem em ativismo pedagógico inócuo, sob pena de descharacterizar a escola enquanto instituição histórica, na qual a função social é fomentar ações que mobilizem as interações intelectivas e conduzam à apropriação dos saberes historicamente situados produzidos pela humanidade, tal e qual ao próprio componente curricular em questão.

Ademais, uma concepção mais sofisticada em relação ao jogo torna-se fulcral para este

ensaio teórico, já que, em nosso entender, ela situa, acondiciona e ancora epistemologicamente sua presença sob os distintos ideários pedagógicos.

À vista disso, a próxima seção será dedicada à discorrer sobre o jogo, a fim de compreendê-lo de forma mais elaborada e permitir ao leitor situá-lo no tempo-espacô da dimensão objetiva, de igual maneira no interior da subjetivação, dos anseios e das inclinações humanas (CALLOIS, 2017). Isso equivale a dizer que, partimos de uma premissa de que construímos (culturalmente) o despertar do jogo como um fundamento de nossa própria condição existencial, em outras palavras “que a disposição humana para o jogo decorre de uma compreensão do substrato ontológico do lúdico presente na própria ordem cósmica” (BITTENCOURT, 2014, p. 16).

DELINEANDO O ENTENDIMENTO DE JOGO

Consoante ao que fizemos alusão, o jogo apresenta uma natureza polissêmica. O emprego do termo é de difícil conceituação, basta ver a variedade de significados implicados ao vocabulário. De alguma forma, sua lógica semântica é tão ampla quanto às diferentes formas de uso, e, embora o termo jogo seja amplamente reconhecido, há uma dificuldade em encontrar um elemento comum a toda sua diversidade lexical (CARNEIRO, 2015a; 2017b; 2018).

Não sem razão, na clássica obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (2014), originalmente publicada em 1938, o autor dedica um capítulo inteiro, discorrendo a noção de jogo em diferentes idiomas. Fato que demonstra a condição multívoca e a amplitude do fenômeno em questão, como bem advertiu Brougère (1998, p. 14), ao sinalizar que não se pode “agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua”. Circunstância que também pode ser ratificada ao consultarmos o dicionário Koogan/ Houaiss (1998) na busca de

uma definição para jogo, logo, percebe-se a extensão de vocábulos que ele oferece.

Nessa esteira de reflexão a respeito dos desafios semânticos que envolvem o termo jogo, outro autor que também observou tal dificuldade foi Buytendijk (1887-1974), ao glosar que: “[...] é possível encontrar, de algum modo, pessoas em qualquer idade e em quase todas as situações numa atitude tal que, na linguagem corrente, a sua forma de agir é designada pela palavra ‘jogar’” (1977, p. 63). No interior dessa mesma obra, faz referência a Grandjouan (1963, apud BUYTENDIJK, 1977), que compara o vocábulo jogo à palavra estrela, cujos significados incluem os longínquos astros, as estrelas-do-mar, as condecorações em forma de estrelas e, até mesmo, os atores e atrizes do teatro e do cinema - comparabilidade essa, vale mencionar, análoga à que propôs Bruhns (1989). Ainda quanto a essa amplitude conceitual e semântica, Kishimoto (2003, p. 15) lembrou que “[...] a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo”.

Trata-se de um cenário que se enreda ainda mais na medida em que se tem “o emprego de vários termos como sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado” (KISHIMOTO, 2003, p. 7). Salienta-se que alocá-los na mesma unidade de sentido/significado consiste num equívoco hermenêutico, já que a disposição humana para o anseio do jogo – inclinação (para o jogo), como anotava Schiller (DUFLO, 1999), ou o espírito lúdico indicado por Huizinga (2014) – operaria na qualidade de vetor para consecução da brincadeira, tal como à construção do artefato cultural denominado de brinquedo, voltaremos a isso mais adiante.

Ainda sobre essa imprecisão semântica, seja por desconhecimento, ou mesmo para evitar o “debate hermenêutico”, alguns empregam o termo lúdico como sinônimo de jogo. Contudo, ele tem sua origem na palavra latina *ludus*, cuja acepção também pode ser compreendida como jogo, ou seja, permanece-se no mesmo “obscurantismo conceitual”. Se bem que, se porventura o conceito de lúdico se referir a uma

dimensão humana que evoca sentimentos/desejos de liberdade (de expressão) e espontaneidade na construção da ação, então, pode-se afiançar que tal circunstância seja o baluarte do “estado de jogo”. Abrangeria, com isso, atividades despretensiosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia.

Ao que tudo indica, a linguagem corrobora com a amplitude e a complexidade desse fenômeno, nesse sentido, portanto, não seria o “mergulho” profundo em investigações semânticas a respeito do fenômeno lúdico a facultar uma compreensão mais elaborada do jogo. Uma inferência equivalente à tecida por Freire (2002, p. 45), ao explanar que a investigação sobre o jogo, “não deve recair sobre o estudo da linguagem”, não sendo, portanto, ela “a fortalecer definitivamente o conceito que queremos aqui desenvolver” (FREIRE, 2001, p. 37).

Em última análise, é possível admitir, de certa forma, que sua aparente denominação não coincida com sua essência. E que mesmo a essência, dependendo do ângulo (histórico) pelo qual é analisada e interpretada (os famosos riscos hermenêuticos), apresentará resultados diferentes (BRUHNS, 1989, p. 57). A autora continua sua argumentação referindo-se à existência de um “polimorfismo expresso por uma polissemia, o que não assegura que aspectos importantes do sentido do jogo e da própria atividade estejam explícitos e possam ser abstraídos”.

Ora, se o caminho semântico não parece alvissareiro, qual outro se aproximaria de e endossaria uma formulação conceitual que pudesse alargar as margens do entendimento a respeito do jogo? Alguns estudiosos dessa expressão humana formularam categorias de jogos, a fim de pô-lo à vista e com isso elucidá-lo. Observemos algumas dessas classificações doravante.

Piaget (1990), por exemplo, observou três sucessivos sistemas (tipos) de jogo: o primeiro, que ele chama de jogo de exercício, aparece durante os primeiros 18 meses de vida e envolve repetição de sequências já estabelecidas de ações

e manipulações; o segundo, nomeado jogo simbólico, surge por volta do segundo ano de vida com o aparecimento da representação (função semiótica) e da linguagem; e o terceiro, o jogo de regras, que marca a transição da atividade individual para a socialização, não ocorre antes de 6 anos e predomina na faixa etária de 7 a 11, estágio em que são construídas as regras implícitas e explícitas.

Já Wallon (1975; 2007) denomina quatro “espécies” de jogo: funcionais, que representam as ações motoras simples; de ficção, responsáveis pelas brincadeiras de faz de conta; de aquisição, em que a criança aprende vendo e ouvindo; e os de construção, em que os pequenos reúnem objetos, combinam-nos entre si, modificam-nos e até criam novos objetos.

Outra pertinente ordenação do jogo, ou melhor, outra tentativa de categorizar as diferentes tipologias do fenômeno, pode ser extraída de Sutton-Smith (2001). Nessa organização, podemos observar uma extensa e arriscada proposição de reunir manifestações de naturezas tão distintas que, ao mesmo tempo, conservam alguma similaridade. Embora tal classificação destoe epistemologicamente de nossa compreensão de jogo, sua concepção traz significativas contribuições e coadjuva com a intenção de desvelar tal expressão humana. Vamos a ela.

a) Jogos Mentais ou Subjetivos: sonhos, sonhar acordado, fantasia, imaginação, ruminações, divagações, Dungeons & Dragons (RPG), metáforas de jogo, jogar com metáforas.

b) Jogos Solitários: hobbies, coleções, modelismo (trens, aviões, barcos), escrever para "amigos postais", construir maquetes, ouvir música, construções, projetos de arte, jardinagem, arranjos florais, utilização de computadores, assistir vídeos, leitura e escrita, novelas, brinquedos, viagem, simulações de batalhas, música, bichos de estimulação, trabalhos em madeira, ioga, antiguidades, voar, corrida de carro, colecionar e reconstruir carros, velejar, mergulhar, astrologia, andar de bicicleta, trabalhos manuais, fotografia, fazer compras, viagem de mochila, pescar,

bordar, observar pássaros, palavras cruzadas, cozinhar.

c) Comportamentos de Jogo: pregar peças, brincar por aí, jogar contra o tempo, animar alguém através de brincadeiras, fazer troça de outros, fazer trocadilhos com as palavras, "fuçar" em equipamentos, colocar alguém na brincadeira, manter as coisas em jogo, jogar limpo, jogar contra as regras.

d) Jogos Sociais Informais: piadas, festas, cruzeiros, viagem, lazer, dança, skate, perder peso, jantares, jogos de conquista, jantares coletivos, passear no shopping, receber convidados, cuidar de crianças, "baladas", puxar e agarrar, parques de diversão, anacronismo criativo, intimidades, jogos de fala (histórias, fofocas, nonsense), bares de solteiros, bares, mágica, radioamador, restaurantes, internet.

e) Jogos de Audiência Vicária: televisão, filmes, quadrinhos, concertos, terras da fantasia, espectador de jogos, teatro, shows de música, desfiles (Carnaval, procissões, datas cívicas), concursos de beleza, corridas de automóveis, parques nacionais, festivais de folclore, museus, realidade virtual.

f) Jogos de Performance: tocar piano, tocar música, ser um ator, jogar o jogo "pela graça do jogo", "curtir" um determinado lugar (Nova York), pescaria, cavalgada, imitar e fazer vozes diferentes, fazer mímica, brincar por brincar.

g) Celebrações e Festivais: aniversários, Natal, Páscoa, Dia das Mães, troca de presentes, banquetes, churrascos, casamentos, festivais, iniciações.

h) Disputas (jogos e esportes): atletismo, jogos de azar, cassinos, cavalos, loterias, bolões, futebol, luta de pipas, golfe, gincanas, beber entre amigos, Olimpíadas, touradas, briga de galo, críquete, pôquer, "truques sujos", estratégia, habilidades físicas, sorte, disputas entre animais, arqueria, queda de braço, jogo de tabuleiro, jogos de cartas, artes marciais, ginástica.

i) Jogos de Risco: exploração em cavernas, asa-delta, caiaque, rafting, esquiar na neve, bungee jumping, windsurf, escalada, mountain bike,

ultramaratona, pular de paraquedas (SUTTON-SMITH, 2001, p. 5).

Na esteira desse debate, destaca-se também a contribuição de Caillois (2017), que desenvolveu uma interessante teoria sobre os tipos de jogos, quais sejam: Agôn, Alea, Mimicry, Ilinx. Desse modo, agôn (da competição) joga-se com bola, berlinde ou damas; alea (da sorte) joga-se na roleta ou na loteria; mimicry (do simulacro) são os jogos da fantasia, de mímicas: em que se faz de pirata, de Nero ou de Hamlet; e, por último, ilinx (da vertigem): brinca-se, provocando em si mesmo, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem (CAILLOIS, 2017).

Podemos, ainda, mencionar Vygotsky (2000), que buscou categorizar os jogos da seguinte forma: jogo de papéis, com regras implícitas, e jogo de regras, com regras explícitas. Para o autor, essas duas tipologias de jogos apresentam-se como uma experiência singular da aprendizagem infantil, em razão de oferecer uma estrutura básica para as transformações dos processos psicológicos superiores, em especial, da consciência.

Não poderíamos deixar de aludir, dentre tantos sistemas de classificação, os jogos tradicionais, que foram conceituados por Kishimoto (2003, p. 24) como uma modalidade “[...] filiada ao folclore, [que] incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade”. Logo, pode-se afirmar que os jogos tradicionais pressupõem uma aprendizagem social, aprendem-se as formas, o vocabulário típico, as regras entre outros saberes próprios das atividades vivenciadas (BROUGÈRE, 1998).

Considera-se que a ordenação dos jogos em tipologias ofereça alguns indicativos pertinentes ao seu delineamento, ao menos no que concerne às evidências exógenas que, por suposto, os revelariam, tendo sido elas arquitetadas sob a lente epistemológica com a qual cada um dos expoentes procurou concebê-los.

Independentemente de significar extraordinário aditamento – considerando os

contextos histórico-culturais e gnosiológicos nos quais foram erigidos – na prática, tais tipificações, umas mais, outras em menor proporção, compõem um movimento analítico (de aproximação e distanciamento) que incorre em uma espécie de “delírio classificatório” (FOUCAULT, 2008). Isso porque há uma tentativa de os autores emoldurarem manifestações distintas sob o mesmo epíteto, sendo exemplo disso a proposta de Sutton-Smith (2001). Do mesmo modo algumas dessas classificações mobilizam diversas condutas e estruturas da ação que, com efeito, se enquadrariam em mais de uma denominação de jogo, gerando ambiguidade interpretativa, quadro que se observa na conjectura de Caillois (2017).

Além disso, tem-se o fato de que tal contorno (epistemológico) corresponde ao âmbito externo do ser brincante, que nem sempre se converte e se concretiza na plenitude (objetiva e subjetiva, questão que abordaremos adiante) do jogo. Além de que, ao abrigo do frenesi no sentido de uma tipologia, a inserção do jogo no campo educacional pode incidir no risco de malograr sua compreensão, o que, como resultado, o restringiria a mera instrumentalização para o ensino, e, com isso, desmantelaria sua essência, por efeito sua pujança (ético-estética) formativa.

Ora, se o caminho heurístico da ordenação dos jogos por tipologias expressa limitações, embora amplie em partes a concepção de jogo, haveria outro aspecto que “ilumine” o debate e, por conseguinte, a visão sobre o fenômeno lúdico? Pensamos que sim, aquele que diz respeito aos predicados comuns ao jogo. Em outros termos, trata-se do modelo explicativo que observa a caracterização desse fenômeno, ou seja, um conjunto de atributos relativos a ele, cuja identificação fornece indícios mais objetivos para sua elucidação. Contudo, destacamos que oferecer indicativos para desvelar as manifestações de jogo não significa a totalidade de uma compreensão, sobretudo diante de um cenário hermético e polimórfico.

Em relação à caracterização, Huizinga (2014, p. 147) postula os seguintes aspectos ao jogo:

[...] é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com as circunstâncias. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão.

É relevante notar que o autor desenvolve uma espécie de inventário de características que demarcam as manifestações (objetivas) de jogo. Tal como ele, outras importantes referências desenvolveram investigações ampliando esse rol de elementos que denotam de alguma maneira o fenômeno, entre os quais: Callois (2017); Carneiro (2015a; 2017b); Scaglia (2003); Chateau (1987); Kishimoto (2003), Henriot (1983); Freire (2001; 2002).

Trata-se de uma perspectiva heurística, em parte alvissareira, na direção de mapear idiossincrasias similares ao jogo, mas que apresenta entraves hermenêuticos e conceituais. Um deles refere-se à extensão do número de características, pois, sob tal acepção a lista de atributos seria quase interminável, a depender da sensibilidade e acúmen interpretativo de cada estudioso.

A título de exemplo, temos elaborado nos últimos anos uma espécie de quadro que reúne características comuns ao jogo, no qual constam aproximadamente quinze referências e mais de 50 predicados. Embora ele não esteja publicizado (vide quadro) é possível encontrar tais características difundidas em diferentes estudos que realizamos, quais sejam: CARNEIRO (2012, 2015, 2017b); CARNEIRO e colaboradores (2014, 2015b, 2018).

Além disso, incorre-se no problema da fragmentação, ou seja, observar as características isoladas pode tolher a compreensão da complexidade que envolve o fenômeno, como anotou Freire (2002, p. 52). O autor pondera que

“agir de modo a fragmentar o fenômeno em partes, analisando cada uma delas separadamente, juntando-as ao final, produz não uma compreensão, mas uma ilusão”.

A desvantagem de se balizar unicamente por essa leitura, no entanto, reside na questão da natureza hermética do jogo, dado que o inventário de propriedades que almejam delimitá-lo refere-se à dimensão exógena do fenômeno. Contudo, o jogo irrompe em sua essência no plano imaterial, de acordo com o que esclareceu Huizinga (2014, p. 6), uma vez que ele “[...] possui uma realidade autônoma, mesmo que em sua língua não possua um termo capaz de defini-lo. [...]. Reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, seja qual for sua essência, não é material”. Em outras palavras, o que estamos destacando diz respeito à natureza abstrata e oculta do jogo, sobre a qual as características (exógenas) são insuficientes para revelá-la. Notemos a explanação a seguir, cujo teor elucida essa dimensão:

[...] vale lembrar que esse comportamento é atitude externalizada, a qual posso observar. Observo o concreto, o palpável, o real, porém o jogo é também “irreal” (predomínio do subjetivo), é mais um estado de espírito que apenas externalização de comportamentos (objetivos) gerados a partir de regras claras ou latentes, é a ascendência da forma sobre o conteúdo. Desse modo, por exemplo, posso até dizer que num mesmo jogo de futebol, um jogador pode estar jogando e sendo jogado e outro não, apenas se movimentando segundo as regras – ou até talvez trabalhando, ao se pensar em alguns jogadores do jogo/esporte futebol. Pois, se o jogador não adentrar (ser absorvido) o mundo do jogo, não se deixará levar pelo embalo do jogo. O estabelecimento de um ambiente de jogo advém de motivações intrínsecas, dependentes da entrega e do desejo do jogador. (SCAGLIA, 2003, p. 59-60)

À vista disso, pode-se inferir que é o ato de jogar (união do desejo com a entrega do jogador) que revela o jogo e não apenas seus predicados externos, em que pese à importância de reconhecê-los. Segundo Freire (2001; 2002) e

Scaglia (2003), o jogo existe através de suas manifestações, e está aí, portanto, a complexidade que forja o fenômeno. Assim, consegue-se argumentar que não são considerados jogos as atividades ou situações específicas apenas por, comumente ou culturalmente, serem nomeadas assim (CARNEIRO, 2015a; 2017b).

Quanto a isso, Kishimoto (2003, p. 4) anota que “[...] para se ter a dimensão completa do jogo, é preciso analisar dois elementos: a situação concreta, observável, compreendida como jogo, e a atitude mental do sujeito, envolvido na atividade”. O autor complementa que “nem sempre a conduta observada por um pesquisador é jogo, uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo, mas não está presente a motivação interna para o lúdico”.

Apesar de residir nessa tênue fronteira da objetividade com a subjetividade, ancora-se na realidade, já que carece dela para sua materialidade. Tal como esclarece Scaglia (2003, p. 60), ao alegar que o jogo é abstrato, “contudo ele se concretiza por intermédio de heterogêneas manifestações (objetivas – jogo/brincadeira, jogo/esporte, jogo/ dança, jogo/ circo, jogo/ lutas [jogo/ jogos eletrônicos]...”). O autor conclui a sua reflexão apresentando uma elucidativa alegoria, na qual o jogo “[...] constituindo-se como uma família – conceito a priori abstrato – que se concretiza por seus componentes (indivíduos – pai, mãe, filhos...)”.

Aduzindo a ideia de família para se pensar o conceito para o jogo, temos uma formulação abstrata (como a família) que se concretiza por suas ações (dança, esporte, brincadeira, lutas, ginástica, atividades de aventura na natureza, jogos eletrônicos, atividades aquáticas, dentre tantas outras). Embora essencialmente diferentes, essas ações apresentam características semelhantes, herdadas ou advindas de uma mesma árvore genealógica, ou de um mesmo (impulso lúdico) vetor, a saber: o jogo.

Sob compreensão similar no plano epistemológico, Carneiro (2017b) propôs a

metáfora da *mandala do jogo*. Essa abordagem consiste, portanto, na fusão do conceito de mandala com a concepção (elaborada) de jogo (CARNEIRO, 2017b). Nela, considera-se o jogo como uma dimensão humana, uma espécie de categoria maior, que apresenta um sentido abstrato e simbólico e se reporta ao centro – no sentido junguiano, voltando-se à unidade total (central) do eu –, podendo ser interpretada e se personificar em diferentes cenários e circunstâncias. Por exemplo: quando pessoas são envolvidas pelas lendas e festas populares, se movimentam, brincam, meditam e fazem demonstrações artísticas, quando praticam artes marciais/lutas, esportes, dentre tantas outras formas de exteriorização da subjetividade, sempre gravitando em torno do mesmo eixo central: o jogo.

Com isso, torna-se possível compreender a explicação anterior, quando advertimos se tratar de um equívoco hermenêutico incluir na mesma unidade de sentido/ significado, jogo, brinquedo e brincadeira, como se constata, comumente, na literatura. No entanto, segundo a compreensão até aqui exposta, o impulso lúdico operaria na qualidade de vetor para a construção do artefato (brinquedo), enquanto a brincadeira figuraria em uma dentre tantas outras expressões e concretudes objetivas de jogo.

A elaboração teórica até aqui exposta, notabilizou a natureza polissêmica, hermética, abstrata e multimodal contida nas distintas personificações do jogo. De igual modo, a complexidade que compreende sua identidade, o que por sua vez, incide no modo de apropriação e na própria concepção cujas diferentes proposições pedagógicas dispõem a respeito do fenômeno lúdico. Seja para pensá-lo na qualidade de conteúdo, seja enquanto possibilidade (metodologia) para o ensino da Educação Física.

A despeito da relevância em saber que o jogo figura, de certa maneira, na condição de um elemento comum às distintas proposições, essa verificação não afiança, ou em si se torna uma prerrogativa formativa. Porquanto pouco se sabe a respeito das acepções e apropriações

pedagógicas que são empregadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico relativo a ele, sob pena de se incidir em sua descaracterização. Por outro lado, há risco em supervvalorizá-lo, comprometendo a função social da escola e, por efeito, o próprio estatuto epistemológico da Educação Física, já que o jogo compõe apenas parte da teia de saberes historicamente construídos que esse componente curricular deve dedicar aos aprendentes.

Cientes disso empreendemos a proposta do dossiê intitulado **IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DO JOGO (BRINQUEDO E BRINCADEIRA) NAS PRÁTICAS CORPORAIS**, a fim de que fosse possível (re)pensar o estatuto epistemológico do jogo no interior da Educação Física, conclamando a sua comunidade acadêmica para trazer à tona reflexões (teórico-metodológicas) e novas produções que redimensionem a relação pedagógica da Educação Física no tocante ao jogo e, com efeito, lancem rebento a ela.

Ao que parece uma iniciativa exitosa, tendo em vista a qualidade dos trabalhos que os leitores acessarão, ao realizarem uma incursão pelo aludido dossiê. De nossa parte, houve um esforço expressivo para levá-la a cabo, considerando o momento histórico e os desafios contextuais que

afetam: a ciência, a conjuntura política e a saúde, ou melhor, a existência, em linhas gerais, em território brasileiro.

Quem sabe os professores/ as que diariamente desenvolvem seu trabalho pedagógico com esmero, mesmo que, por vezes, em condições adversas, ao acessar os saberes contidos nos diferentes manuscritos que compreendem a proposta temática, possam renovar suas práticas de ensino, tal qual alagar as margens do entendimento no que diz respeito ao jogo. Ou mesmo os/as leitores/as distantes das searas educacionais, ao tomar contato com a dimensão lúdica aqui exposta, possam evocar em consonância ao chamamento do poeta Mario Quintana (2005) que se refere ao enfretamento do “vento de desesperança soprando cinzas pela noite morta!” que levaram a “pendurar na galharia torta, todos os meus brinquedos de criança...”, como resultado facultar o resgate do substrato lúdico, ou seja, o esteio da essência humana. Estabelecendo um estado de convivência com o ato de jogar, já que ele é “tarja branca”, uma espécie de medicina psicolúdica, conforme nos ensinou o documentário intitulado: **TARJA BRANCA – a evolução que faltava** (CARNEIRO et al., 2016b).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijí. 2013.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. O lúdico para questionar. **Filosofia ciência & vida**, v. 7, n. 82, p. 15-23, 2014.
- BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- BRUHNS, Heloisa Turini. **A dinâmica lúdica**. 1989. 138f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.
- BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. O jogo humano. In: GADAMER, Hans Georg; VOGLER, Paul. (Orgs.). **Nova antropologia**: o homem em sua existência biológica, social e cultural. São Paulo: EPU, 1977.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa, Portugal: Cotovia, 2017.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **O jogo na educação física escolar:** as concepções atuais dos professores. São Paulo: Phorte, 2012.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; CAMARGO, Ricardo Leite; SCAGLIA, Alcides José. **O jogo como elemento pedagógico no sistema prisional.** Cáceres, MT: Unemat, 2014.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo:** a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015a.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. **O jogo na educação infantil:** desafios e benefícios a partir do olhar docente. Cáceres, MT: Unemat, 2015b.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016a.

CARNEIRO, Kleber Tuxen e colaboradores. Resenha da obra cinematográfica: Tarja branca: a revolução que faltava. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 1017-1022, jul./ set., 2016b.

CARNEIRO, Kleber Tuxen e colaboradores. A terceira margem do rio: uma perspectiva equilibrada da competitividade no âmbito do ensino da educação física. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 2, p. 80-92, mai./ ago., 2017a.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo:** a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba, PR: Appris, 2017b.

CARNEIRO, Kleber Tuxen e colaboradores. A presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. **Revista de educação pública**, v. 27, n. 66, p. 815-838, set., 2018.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira:** autores e atores da década de 80. 1997. 97f. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola:** questões e reflexões. Araras, SP: Topázio, 1999.

DUFLO, Colas. **O jogo de Pascal a Schiller.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva. 2008.

FREIRE, João Batista. **Investigações preliminares sobre o jogo.** 2001. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

_____. **O jogo:** entre o riso e choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

HENRIOT, Jacques. **Le jeu.** Paris, França: Synonyme. SOR, 1983.



HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOOGAN, Abrahão; HOUAISS, Antonio. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Seifer, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

QUINTANA, Mario. **A rua dos cantaventos**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2005.

SCAGLIA, José Alcides. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play**. 2. ed. [S.l.]: Harvard University Press, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Dados do autor:

Email: kleber2910@gmail.com

Endereço: Rua José Furtado Mesquita, 163, apto. 202, Jardim Klintiana, Lavras, MG, CEP: 37200-384, Brasil.

Recebido em: 13/07/2020

Aprovado em: 23/07/2020

Como citar este artigo:

CARNEIRO, Kleber Tuxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Liames contextuais e epistemológicos entre o jogo e a educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 71-81, mai./ago., 2020.



PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O JOGO: REFLEXÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND THE PLAY: REFLECTIONS IN THE SCHOOL CONTEXT

PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL JUEGO: REFLEXIONES SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR

Marcos Paulo Vaz de Campos Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: marcosp.pereira46@gmail.com

Gelcemar Oliveira Farias

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: fariasgel@hotmail.com

RESUMO

O objetivo desta investigação é discutir o fenômeno jogo, em consonância com a percepção de professores de Educação Física. De caráter descritivo, participaram do estudo 77 professores de educação básica da rede estadual da região da Grande Florianópolis, Santa Catarina. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário. Os resultados apontam que os professores investigados apresentaram diferentes percepções sobre o jogo, a saber: o jogo é uma estratégia de ensino, é um conteúdo, é diversão, é um fenômeno cultural, é um fenômeno social e alguns participantes não responderam. Pode-se concluir que os professores apresentam diferentes percepções sobre jogo, com isso, podendo observar a polissemia do fenômeno jogo, o qual apresenta diversos conceitos em distintas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Jogo; Professores; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

The objective of this investigation is to discuss the play phenomenon, in line with the perception of Physical Education teachers. Descriptive, 77 basic education teachers from the state network of the Greater Florianópolis, Santa Catarina state participated in the study. As a research instrument, a questionnaire was used. The results show that the investigated teachers had different perceptions about the play, namely: the play is a teaching strategy, it is content, it is fun, it is a cultural phenomenon, it is a social phenomenon and some participants did not respond. It can be concluded that teachers have different perceptions about play, thus being able to observe the polysemy of the play phenomenon, which presents different concepts in different areas of knowledge.

Keywords: Play; Teachers; Physical Education School.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es discutir el fenómeno del juego, en línea con la percepción de los maestros de Educación Física. Con un enfoque descriptivo, 77 profesores de educación básica de la red estatal de la región del Gran Florianópolis, Santa Catarina, participaron en el estudio. Como instrumento de investigación, se utilizó un cuestionario. Los resultados muestran que los maestros investigados tenían diferentes percepciones sobre el juego, a saber: el juego es una estrategia de enseñanza, es contenido, es divertido, es un fenómeno cultural, es un fenómeno social y algunos participantes no respondieron. Se puede concluir que los maestros tienen diferentes percepciones sobre el juego, por lo que pueden observar

la polisemia del fenómeno del juego, que presenta diferentes conceptos en diferentes áreas del conocimiento.

Palabras clave: Juego; Profesores; Educación Física Escolar.

INTRODUÇÃO

O termo polissemia pode ser aplicado ao jogo por ser este um fenômeno de difícil definição (FREIRE, 2002). Dicionários como o Houaiss (2009) apresentam até 18 significados diferentes para o verbete ‘jogo’, entre os quais destaca-se o jogo como uma atividade de diversão, como uma atividade delimitada por regras, como uma brincadeira.

Autores de distintas áreas do conhecimento contribuem para se chegar à definição desta ação. Caillois (1990) considera o jogo como uma atividade livre, dotada de alegria, a qual tem jogadores, espaços, tempo, regras, sendo imprevisível e fictícia. Huizinga (2000) expõe o caráter voluntário do jogo, ninguém é obrigado a praticá-lo, joga-se por prazer e, por sua intensidade, ele absorve os participantes.

De acordo com Vygotsky (1988), o jogo contempla, como principal fator, a representação social da vida. O jogo simbólico pode ser brincar de boneca, de escola, de médico, entre outras simulações da vida real. Brougère (1998) explica que, respeitando as fases de desenvolvimento humano, o jogo deve seduzir a criança, oportunizando experiências que se alterem entre o mundo real e o fictício, entre a imaginação e o concreto.

No conjunto das características que definem o jogo, alguns autores discorrem sobre a importância de investigações que reportam o contexto em que se realiza o jogo, onde ele ocorre, o ambiente que o envolve (CHÂTEAU, 1987; BROUGÈRE, 1998; FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2007). Freire (2002) esclarece que os pesquisadores devem partir da criança a fim de compreenderem o jogo, por ser este uma necessidade básica para ela, e por contribuir para o seu desenvolvimento integral.

No âmbito da Educação Física escolar, o jogo é considerado um dos macroconteúdos da cultura corporal de movimento humano (BRASIL, 2017) e uma estratégia de ensino para

os demais conteúdos da Educação Física (SCAGLIA, 2007; PEREIRA et al., 2018), pois desempenha papel fundamental no desenvolvimento dos alunos. O jogo como conteúdo oportuniza aos alunos reflexões sobre a cultura lúdica, levando-os a evidenciar e a enaltecer os jogos por eles vivenciados. Há também a possibilidade de conhecer jogos de outras culturas e ampliar o próprio inventário lúdico (FABIANI; SCAGLIA, 2018). Como uma estratégia de ensino, o jogo pode contribuir para o ensino de outros conteúdos, que fazem parte da cultura corporal de movimento humano, por exemplo: esportes, lutas, dança, ginástica (PEREIRA et al., 2016).

Observando o contexto apresentado, a diversidade de definições atribuídas ao termo jogo e a Educação Física no âmbito escolar, o presente estudo tem por objetivo discutir o fenômeno jogo, em consonância com a percepção de professores de Educação Física.

MÉTODO

Este estudo, caracterizado como descritivo, foi realizado mediante autorização da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina, tendo sido aprovado sob o parecer n. 2.380.744/2017. O presente artigo expõe um recorte do projeto de pesquisa intitulado “As lutas no ensino da Educação Física escolar: uma proposta metodológica por meio de redes complexas dos jogos”.

Participaram do estudo 77 docentes: 48 professoras e 29 professores. Todos possuem graduação em Educação Física e atuam em escolas estaduais (ensino fundamental e médio), pertencentes a treze municípios (Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da



Imperatriz, São Bonifácio, São José e São Pedro de Alcântara, e Florianópolis), os quais compõem a Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, Santa Catarina.

Como instrumento de pesquisa, adotou-se o Questionário de Ensino das Lutas e do Jogo (QELJ), o qual foi validado para a utilização (PEREIRA et al., 2019). Este instrumento é composto por 29 questões afirmativas e discursivas, no entanto, no presente estudo, foi utilizada somente uma questão, que trata sobre qual a concepção de jogo tem os professores. Justifica-se a utilização deste instrumento, por ser validado, ser destinado aos professores e ter como foco investigações que busquem redimensionar o conhecimento e a aplicabilidade do conteúdo lutas e do fenômeno do jogo no contexto da Educação Física escolar.

Antes de iniciar a pesquisa entrou-se em contato com a Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, a fim de solicitar autorização para a submissão do projeto ao comitê de ética e a realização da investigação em escolas estaduais. Foram também pedidas à mesma Coordenadoria informações como: número de professores de Educação Física (efetivos ou temporários); relação de escolas e de municípios vinculados à coordenadoria; contatos das escolas e de diretores; proposta pedagógica do estado; orientações sobre os conteúdos curriculares.

Obtidas as informações iniciais, realizou-se, em 2018, a coleta de dados de duas formas. Na primeira, o pesquisador principal foi pessoalmente aos municípios de São José e Santo Amaro da Imperatriz e entregou os questionários aos professores, sendo tais instrumentos recolhidos em data previamente marcada. Na segunda, os questionários foram enviados para as escolas, pelo malote da Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, em quantidade

correspondente ao número professores que ministram aulas de Educação Física, sendo recolhidos semanalmente.

Para a análise dos resultados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), respeitando as três etapas elencadas pela autora (pré-análise, codificação, categorização). Na pré-análise, foi realizada a leitura de todas as respostas vindas dos participantes da pesquisa. Na codificação, elencaram-se unidades de registro relacionadas com as palavras-chave e o objetivo da investigação. Na categorização, foi criada uma categoria: concepção de jogo para os professores investigados. Para uma melhor organização e categorização dos dados, foi utilizado o software NVivo 9.2, o qual auxiliou todo o processo de análise das respostas emitidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de discutir o fenômeno jogo, a partir da percepção de professores de Educação Física articulamos os resultados e a discussão em uma seção, tornado possível ter um parâmetro do “jogo” de acordo com as respostas dos professores de escolas estaduais da Grande Florianópolis.

A concepção de jogo para os professores investigados

Apresentam-se, na sequência, a concepção de jogo para os professores investigados e reflexões de alguns autores sobre os cenários de pertencimento do jogo na Educação, Educação Física e na sociedade. O fluxograma 1 apresenta em categorias as respostas dos professores ao questionário sobre a percepção de “jogo”.



Fluxograma 1- Percepção de jogo para os professores



Fonte: construção dos autores

Com referência ao que é o jogo para os investigados, ressalta-se que uma parcela não respondeu à questão ($n=11$) e que os demais professores evidenciaram percepções distintas sobre o fenômeno. Salienta-se que os professores ($n=22$) mencionaram que o jogo é uma estratégia de ensino. Pode-se considerar que o jogo auxilia no ensino dos conteúdos da Educação Física, oportunizando ao aluno benefícios variados: promove interação entre os jogadores; estimula a autonomia e, em consequência, a criatividade na resolução de situações- problemas; valoriza o conhecimento prévio do aluno, sendo ele o centro do processo de ensino; oportuniza liberdade de expressão e escolha (FREIRE; SCAGLIA, 2003; KISHIMOTO, 1994; LEONARDO et al., 2009; PEREIRA et al., 2016). Cabe aos professores compreenderem a complexidade de ensinar por meio do jogo, o utilizando em plenitude, em consonância aos objetivos propostos para as aulas. Ensinar por meio do jogo é difícil e desafiador (FREIRE, 2002; SCAGLIA et al., 2013; PEREIRA et al., 2018).

Um paradigma que ainda ecoa no contexto escolar refere-se ao uso indevido do jogo, adotado de maneira utilitária, sem uma finalidade pedagógica, ou como uma recompensa aos alunos (FREIRE, 2002). Kishimoto (1994) menciona que deve haver equilíbrio entre a função pedagógica e a função lúdica do jogo. Aquele que apresenta somente diversão não consegue, muitas vezes, corresponder ao objetivo proposto para a aula e aquele em que prevalece o

ensino e a seriedade talvez não desperte o interesse e a participação dos alunos.

Ensinar por meio do jogo, sem corroborar este paradigma, requer algumas compreensões. Caillois (1990) apresenta polos antagônicos para refletir sobre a diversão e a seriedade, sendo a *paidia* em uma extremidade e o *ludus* em outra, ambos podendo auxiliar no equilíbrio, como proposto por Kishimoto (1994).

A *paidia* é conceituada como a diversão manifestada por meio de alegria, improviso e fantasia. O *ludus* é conceituado como a seriedade do jogo, absorvendo parte da alegria, apresentando regras mais convencionais, tendo a dificuldade como um de seus objetivos (CAILLOIS, 1990). O *ludus* complementa a *paidia* com a finalidade de organizar a alegria. É essencial que o professor perceba a existência destes polos e tente elaborar jogos em que haja o equilíbrio. Caso o equilíbrio não seja alcançado, o professor procure usar sua sensatez para realizar ajustes ou mesmo para ouvir os alunos, a fim de realizar as modificações em conjunto (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Além do equilíbrio entre os polos, o professor deve compreender o ambiente de jogo, o qual contém quatro elementos: imprevisibilidade, desafio, desequilíbrio, representação. A imprevisibilidade encontra-se presente pois não se pode prever as ocorrências durante e após o jogo. O desafio de buscar a superação ocasiona o desequilíbrio, o qual tira o jogador da zona de conforto, requerendo a tomada de decisões. Pela representação, os



jogadores assumem diferentes papéis e retratam personagens (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2007).

Identificando o ambiente, o professor pode utilizar o jogo como uma estratégia de ensino, oportunizando aos alunos reflexões sobre a tomada de decisão, bem como a compreensão dos objetivos e do conteúdo, transformando o jogo em um significativo processo de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003). Discutindo sobre o que ocorre no jogo, os alunos podem exercer sua autonomia e ser críticos, discutir e estabelecer relações com o conteúdo trabalhado, corroborando um dos papéis fundamentais da escola: formar cidadãos críticos em sua visão de mundo.

Para haver aprendizagem é positivo que o professor oportunize, por meio do jogo, diferentes ambientes e interações sociais, para que os alunos se relacionem e vivenciem experiências em decorrência das intervenções surgidas no ambiente oferecido (VYGOTSKY, 1988). A constante estimulação do aluno, por meio de diferentes ambientes de jogo, enriquece sua compreensão de mundo.

Tal contexto requer que o professor explore o conteúdo a ser trabalhado, sistematize as aulas e os jogos, oportunize aos alunos a construção de jogos, visando o alcance de um aprendizado significativo. A literatura evidencia propostas pedagógicas que utilizam o jogo como estratégia de ensino, por exemplo nos esportes (FREIRE; SCAGLIA, 2003; SCAGLIA, 2007), lutas (CIRINO; PEREIRA; SCAGLIA, 2013; PEREIRA et al., 2017), na dança e na ginástica (SCAGLIA, 2007; PEREIRA et al., 2016). Elas apresentam alternativas aos professores para explorarem os macroconteúdos da Educação Física e se valerem do jogo de maneira organizada e sistematizada. Ressalta-se que os autores consultados não apresentam modelos rígidos, mas modelos que podem ser adaptados e alterados conforme a realidade e a prática pedagógica de cada professor.

Com referência ao jogo como conteúdo, 12 professores investigados mencionaram que, em seu cotidiano, respaldam-se em documentos norteadores da educação e apresentam o jogo como um macroconteúdo da Educação Física. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

(BRASIL, 2017), documento nacional em vigência, mostra, em suas unidades temáticas, o jogo atrelado à brincadeira, com características básicas de tempo, espaço, regras; organizado de acordo com os níveis de educação; com temáticas voltadas à cultura popular, bem como jogos brasileiros e internacionais, jogos de matriz africana e indígena, jogos eletrônicos.

Nos estados, existem também propostas curriculares locais. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), documento norteador para as escolas estaduais catarinenses, contempla o jogo tendo como principal característica a fruição, um momento lúdico que desperta a fantasia dos participantes. O mesmo documento menciona vários temas que podem ser trabalhados para ensinar o jogo nas aulas de Educação Física, chamando a atenção para jogos e brincadeiras da cultura local e para jogos eletrônicos que fazem parte do quotidiano dos alunos (SANTA CATARINA, 2014).

Soares e colaboradores (1992) sistematizaram as práticas corporais da área e caracterizaram o jogo como uma prática corporal do movimento humano a ser tematizada nas aulas de Educação Física. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) caracterizam e organizam o conteúdo para respaldar os professores em suas aulas.

Autores e documentos norteadores da educação e da Educação Física discorrem sobre o jogo, o organizam e o defendem como um conteúdo (SOARES et al., 1992; KISHIMOTO, 1994; BROUGÉRE, 1998; BRASIL, 1998; 2017; SCAGLIA, 2007; SANTA CATARINA, 2014). No contexto europeu, o jogo como conteúdo, com sua potencialidade educacional aproveitada em atividades de distintas disciplinas, surgiu no século XVI, com fins utilitários, apresentando, porém, uma dicotomia: um recurso para finalidades pedagógicas e um elemento indispensável para o desenvolvimento humano (BETTI, 1991; KISHIMOTO, 1994).

Com referência ao jogo como diversão, conforme mencionado por alguns professores (n=09), Caillois (1990), em uma de suas definições, menciona o jogo como uma atividade livre e voluntária, cuja fonte é a diversão, justificando que se as pessoas forem obrigadas a

jogar esta atividade deixa de ser um jogo. No entanto, nem todo jogo pode ser divertido, existem jogos que não apresentam esta característica, porém se predominar a obrigatoriedade, o jogo deixa de existir.

É possível que a percepção de diversão proceda do próprio jogo, pois, como mostram diferentes definições, o jogo pode ocasioná-la. Caillois (1990), apresenta seis características do jogo: livre – o jogador não pode ser obrigado a participar, pois o jogo perderia sua natureza de diversão; delimitada – por espaço e tempo; incerta – o desenrolar não pode ser determinado; improdutiva – não pode gerar bens e riquezas; regulamentada – regras predefinidas, mas também estão sujeitas a mudanças; fictícia – sendo uma suspensão da realidade.

Huizinga (2000) apresenta a diversão como uma consequência do jogo. Em uma de suas definições, ele discorre que o jogo é uma atividade voluntária, realizada em limites (tempo e espaço), com regras construídas e consentidas, acompanhado por sentimentos, podendo gerar tensão, alegria e diversão. Huizinga (2000) menciona que o jogo absorve o participante e propicia jogar entre o limite da seriedade e da brincadeira.

Essa mesma absorção também é comentada por Caillois (1990). Ele descreve uma organização dos tipos de jogo (Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx), com base na absorção e as sensações que podem ser geradas no jogador, como, medo, fúria, diversão, tristeza, hostilidade, frustração, ciúme, felicidade, gratidão, compaixão, surpresa.

Os jogos do tipo Agôn são os de competição, em que os jogadores treinam para ter um melhor desempenho, por exemplo, esportes e lutas. Os jogos do tipo Alea são de acaso, dependem da sorte, por exemplo, roleta e bingo. Os jogos do tipo Mimicry são de suspensão da realidade, por exemplo, teatro e uso simbólico de brinquedos. Os jogos do tipo Ilinx são de vertigem, por exemplo, corda bamba e acrobacias (CAILLOIS, 1990). Esta organização dos tipos de jogos ilustra os valores morais, sociais e intelectuais das culturas humanas.

No contexto educacional, para compreender elementos, características e consequências do

jogo, deve-se refletir sobre o jogo que se executa e observar como os alunos o realizam, como tomam decisões, como se divertem, como se frustram. O contexto do jogo pode oportunizar a observação dos alunos, pois, quando joga, o ser humano não consegue esconder seus sentimentos, no jogo a personalidade emerge. Este fato pode ser discutido com os alunos, de modo que possam lidar com situações como burlar regras ou extrapolar limites devido ao êxtase ou à frivolidade (BROUGÈRE, 1998).

Com relação à percepção do jogo como um fenômeno cultural e social, é importante compreender a epistemologia do fenômeno jogo em diferentes contextos. Caillois (1990) e Huizinga (2000), em suas investigações, propuseram inúmeras reflexões sobre o fenômeno, com as quais estão em consonância as respostas dos professores quando tratam do jogo como um fenômeno cultural (n=5) e social (n=18).

Para Huizinga (2000), o jogo é mais antigo que a cultura, sendo indispensável para a vida humana, contendo, em sua natureza, a beleza por meio da tensão, da alegria e do divertimento de quem joga. Caillois (1990) discorre sobre a quase infinita diversidade do jogo, pois cada cultura apresenta sua contribuição neste âmbito. O jogo contribui para a educação e o progresso intelectual da humanidade.

Fazendo alusão ao contexto educacional, Brougère (1998) expõe que os ambientes cultural e social influenciam os tipos de jogos de uma região, pois cada cultura desenvolve sua compreensão sobre o jogo por uma rede de analogias, de acordo com seus costumes e crenças. Observa-se, portanto, a complexidade deste fenômeno, o qual deve ser valorizado como patrimônio cultural e social.

É possível conceituar o jogo pelo ato de jogar. É o ato de jogar que dá sentido à reflexão sobre a brincadeira e o esporte, fenômenos com presença significativa nas diferentes culturas. O jogo pode ser considerado como uma atitude que, dependendo de quem o executa, manifesta-se ora como brincadeira, ora como esporte. O jogo tem um fim em si mesmo, ele constitui uma categoria maior, pois se manifesta tanto na brincadeira



como no esporte (FREIRE, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2003; SCAGLIA, 2003).

É importante mencionar a cultura lúdica, construída através das relações sociais e da gama de possibilidades de criar e vivenciar diferentes tipos de brincadeira e de esporte. As brincadeiras e os esportes não são inatos, nenhum ser humano nasce sabendo jogar, ambos vão sendo conhecidos por meio das relações sociais, portanto são uma elaboração cultural (BROUGÉRE, 1998).

O professor pode oferecer aos alunos tanto experiências de jogos de distintas culturas como de sua comunidade. Essa variação mostra-se importante na discussão sobre os costumes e as tradições dos diversos povos, levando os alunos a se transportarem para outras culturas e a valorizarem a própria cultura (BRASIL, 2017).

Evidencia-se relevante refletir sobre o papel do jogo nas aulas de Educação Física, sob a perspectiva do desenvolvimento integral do aluno, por ele estimular habilidades motoras e competências morais e sociais. O jogo possibilita escolhas, que podem ser realizadas por todos os alunos, as quais devem ser respeitadas, pois apresentam a criticidade e o olhar para o mundo de que fez a opção (KISHIMOTO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados deste estudo, conclui-se que os professores investigados detêm diferentes concepções sobre o fenômeno jogo: estratégia de ensino, conteúdo, diversão, fenômeno cultural e social. Compreende-se a polissemia do fenômeno jogo, a partir de diversos conceitos elaborados por bases epistemológicas distintas. As

características e o ambiente do jogo dependem do contexto em que ele se manifesta.

No âmbito da Educação Física, o jogo constitui papel fundamental na prática pedagógica, sendo adotado tanto como estratégia pedagógica quanto como conteúdo. O jogo desempenha também um papel utilitário. Entre alguns paradigmas do jogo, destaca-se sua utilização sem finalidade pedagógica, cuja ruptura requer o equilíbrio entre as duas principais funções: a lúdica e a pedagógica.

Os professores, ao compreenderem o ambiente de jogo (limites e principais características), podem não só ensinar determinado conteúdo por meio do jogo, mas também conhecer quem está jogando (personalidade, habilidades motoras, criticidade, dificuldades). O jogo faz parte das diferentes culturas e, por isso, precisa ser valorizado e investigado no contexto educacional.

O presente estudo apresenta como limitações a não observação de aulas e a falta de conhecimento do plano de ensino dos professores, fatores importantes para averiguar a percepção e a utilização do jogo como prática pedagógica. Recomenda-se, para investigações futuras, a observação de aulas, a análise do plano de ensino e a utilização, como instrumento, de entrevistas com os professores.

Tornam-se necessárias investigações empíricas e teóricas sobre o fenômeno jogo, tendo em vista a gama de seus significados e sua importância para sociedade. Sugere-se que as universidades brasileiras, que ofertam o curso de Educação Física, e as formações continuadas, possibilitadas pelas secretarias de educação, oportunizem discussões sobre o jogo, abordando diversas áreas do conhecimento e diferentes autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília, DF: MEC /SEF, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

CIRINO, Carolina; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; SCAGLIA, Alcides José. Sistematização dos Conteúdos das lutas para o ensino fundamental: uma proposta de ensino pautada nos jogos. **Revista mineira de educação física**, ed. especial, n. 9, p. 221-227, 2013.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre. **Lúdicamente**, v. 14, n.1, p. 1-22, 2018.

FREIRE, João Batista. **O Jogo entre o riso e o choro.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

HOUAISS, Instituto Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **Jogos infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 1994.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos Jogos. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos e colaboradores. Lutas na escola: sistematização do conteúdo por meio da rede dos jogos de lutas. **Conexões**, v. 15, n.3, p. 338-348, 2017.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos e colaboradores. Reflexões sistêmicas do jogo: contribuições para a educação física, **Journal of sport pedagogy and research**, v. 4, n. 3, p. 60-64, 2018.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos e colaboradores. O jogo como estratégia pedagógica para o ensino da educação física escolar no 5º ano do ensino fundamental I. **Corpoconsciência**, v. 20, p. 1-8, 2016.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos e colaboradores. Construction and preliminary validation of an instrument for understanding fighting teaching in school physical education. **Revista de artes marciais asiáticas**, v. 14, n. 2, p. 56-66, 2019.



SANTA CATARINA. Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Secretaria de Estado da Educação: Florianópolis, SC, 2014.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés:** todos semelhantes, todos diferentes. 164f. 2003. Doutorado (Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

_____. **Referencial curricular da educação básica das escolas públicas municipais de Franca,** Franca SP, 2007.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 1-30, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, SP: Ícone, 1988.

Dados do autor:

Email: marcosp.pereira46@gmail.com

Endereço: Rua Pascoal Simone, 358, Coqueiros, Florianópolis, SC, CEP: 88080-350, Brasil.

Recebido em: 21/01/2020

Aprovado em: 05/05/2020

Como citar este artigo:

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; FARIA, Gelcemar Oliveira. Professores de educação física e o jogo: reflexões no contexto escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 82-90, mai./ago., 2020.



AGON, ALEA, MIMICRY E ILINX NA ESCOLA? O ENSINO DO JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA SISTEMATIZAÇÃO DE ROGER CAILLOIS

AGON, ALEA, MIMICRY AND ILINX AT SCHOOL? GAME TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION FROM THE ROGER CAILLOIS SYSTEMATIZATION

¿AGON, ALEA, MIMICRY E ILINX EN LA ESCUELA? JUEGO ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE ROGER CAILLOIS

Leonardo Carlos de Andrade
Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: leonardoandradeprof@gmail.com

Isaac Neves de Lima
Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: issacneves@hotmail.com

Maycon Ornelas Almeida
Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: maycondragon@hotmail.com

RESUMO

Esta é uma produção de natureza bibliográfica, que busca articulações didáticas a partir da classificação dos jogos por Roger Caillois e da tríade conteúdo-forma-destinatário. Tomamos o materialismo histórico-dialético como método de pesquisa e exposição para subsidiar nosso caminho da síncrese à síntese pelos determinantes apropriação e objetivação. Captamos via pesquisa exploratória em quatro periódicos da Educação Física, que os estudos pautados em Caillois nos últimos dez anos (2009-2019) são extremamente incipientes. Por isso, nos embasamos consubstancialmente na obra clássica do autor, "Os jogos e os homens", na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica para desvelarmos o conceito de jogo e a partir da sistematização do autor tecer reflexões e aproximações com o ensino na educação escolar. Concluímos que a organização do trabalho pedagógico com os jogos, pautada na categorização Agôn, Alea, Ilinx e Mimicry, traz ricas contribuições para a Educação Física escolar, sobretudo para se pensar a tríade conteúdo-forma-destinatário.

Palavras-chave: Jogos; Caillois; Educação Física; Cultura Corporal.

ABSTRACT

This is a production, of a bibliographic nature, which seeks didactic articulations based on the classification of games by Roger Caillois and the content-form-recipient triad. We take historical-dialectical materialism as a method of research and exhibition to subsidize our path from synchrony to synthesis by the determinants of appropriation and objectification. We obtained via exploratory research in four Physical Education journals, that the studies based on Caillois in the last ten years (2009-2019) are extremely incipient. For this reason, we based ourselves substantially on the author's classic work, "The games and men", on historical-cultural psychology and on historical-critical pedagogy to unveil the concept of game and from the author's systematization to weave reflections and approximations with the teaching in school education. We conclude



that the organization of pedagogical work with games based on the categorization Agôn, Alea, Ilinx and Mimicry brings rich contributions to school Physical Education, especially to think about the content-form-recipient triad.

Keywords: Games; Caillois; Physical Education; Body Culture.

RESUMEN

Esta es una producción de naturaleza bibliográfica, que busca articulaciones didácticas basadas en la clasificación de juegos de Roger Caillois y la tríada contenido-forma-receptor. Tomamos el materialismo histórico-dialéctico como método de investigación y exhibición para subsidiar nuestro camino de la sincronía a la síntesis por los determinantes de la apropiación y la objetivación. A través de investigaciones exploratorias en cuatro revistas de educación física, obtuvimos que los estudios basados en Caillois en los últimos diez años (2009-2019) son extremadamente incipientes. Por esta razón, nos basamos sustancialmente en el trabajo clásico del autor, "Los juegos y los hombres", en la psicología histórico-cultural y en la pedagogía histórico-crítica para revelar el concepto de juego y de la sistematización del autor entretejer reflexiones y aproximaciones con el enseñanza en educación escolar. Concluimos que la organización del trabajo pedagógico con juegos basados en la categorización Agôn, Alea, Ilinx y Mimicry aporta ricas contribuciones a la Educación Física escolar, especialmente para pensar en la tríada contenido-forma-destinatario.

Palabras clave: Juegos; Caillois; Educación Física; Cultura del Cuerpo.

INTRODUÇÃO

O jogo é objeto de estudo e área de interesse de inúmeros campos e ciências. Desde a pedagogia até a sociologia, encontramos conceitos, aproximações, teorizações e materializações de experiências. Embasados em Duflos (1999) e Kishimoto (1993) podemos citar vários teóricos que confirmam essa tese, como Gilles Brougère, Johan Huizinga, Tizuko Kishimoto, Gelsa Knijnik, Jean Piaget, Johann Schiller e Lev Vigotski.

Todavia, nosso interesse aqui não é fazer um estudo da arte sobre a produção acerca desse objeto, mas sim ressuscitar um autor dos anos 50, que foi muito influente nas produções brasileiras dos anos 90. Nos referimos à Roger Caillois, mais especificamente a sua categorização e compreensão de jogo (CAILLOIS, 1990). O termo ressuscitar aqui empregado, não é improcedente quando visto à luz do materialismo histórico dialético, pelo contrário é uma mediação importante.

Esse conceito, para Duarte (2016) é explicado na dialética entre trabalho vivo e trabalho morto, isto é, entre a atividade de trabalho e os meios que os sujeitos empregam para a realização dessa atividade. Esses meios

são, por sua vez, resultado de atividade de trabalho já realizado, ou seja, são “trabalho morto”. Portanto, na obra de Caillois (1990) encontramos dispêndio de força do autor que se tornou trabalho morto em seus conceitos (cristalizado), que quando tomamos ou apropriamo-nos, estamos de certa forma ressuscitando o autor, trazendo para vida uma vez mais suas concepções.

Roger Caillois (1913-1978) foi um importante escritor, sociólogo e crítico literário francês, tendo direcionado seus escritos a diversos conceitos, como a imaginação, tabus, mitos e impulsos destrutivos (PUJOL, 2019). Apresentou em suas obras uma abordagem particular, com uma articulação teórica coesa e elaborada, sobre as relações estabelecidas entre o homem, o jogo, o sagrado, o profano, e os rituais e festas em diferentes culturas (LARA; PIMENTEL, 2006).

Ao longo de sua trajetória se envolveu com movimentos políticos através de seus escritos, que foram desde a preocupação em mostrar o vazio ideológico do totalitarismo nazista e soviético, até a luta contra o fascismo, se tornando um alto membro da UNESCO de 1948 até 1971, ano em que se elegeu membro da Academia Francesa de Letras. Portanto,

ressaltamos que além de uma brilhante jornada intelectual, o autor agiu ativamente contra as contradições da realidade (PUJOL, 2019).

Seus estudos iniciais voltados para a sociologia da religião e mitologia, foram influenciados por pensadores como Marcel Mauss e Georges Dumézil, o que direcionou suas concepções para mundos e crenças simbólicas de outros povos, desenvolvendo uma complexa teoria sobre os festivais, de onde originou seus escritos sobre jogo e mimese (reencenação) (McDONALD, 2019). Todavia, devido a envergadura de sua produção, optamos por um recorte teórico, elegendo sua obra “*Os jogos e os homens*” como fonte de nossas análises e aproximações com a Educação Física.

Nesse livro, o autor buscou organizar e categorizar os jogos presentes na natureza e nas diversas culturas, Piccolo (2008) aponta que ao construir essa classificação, Caillois dialogou com teóricos como Elkonin, Piaget, Vigotski e Lévi-Strauss. Isso fomentou ainda mais nosso desejo de expor o potencial pedagógico de sua categorização.

Ainda à guisa de justificativa para esse estudo, também temos o interesse de provocar a “ressurreição dos mortos” no campo epistemológico, quando propomos aproximações conceituais da obra de Caillois (1990) com a Educação Física. Em pesquisa exploratória em quatro periódicos da Educação Física (Motrivivência, Movimento Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Pensar a Prática), em um recorte temporal de 2009 a 2019, encontramos apenas um artigo, de Franchi (2013), que teceu minguadas aproximações com os conceitos de Caillois (1990). Portanto, é fundamental para a produção e reprodução dos fundamentos dos jogos na Educação Física, novas aproximações com o autor, sobretudo na escola.

Nesse enredo, advogamos que para se pensar a lógica escolar devemos estar alicerçados por uma pedagogia. Todavia, se pensar em uma pedagogia não significa reduzirmos o ensino escolar a procedimentos, pelo contrário, toda pedagogia é uma teoria pedagógica, que traz consigo conceitos, concepções políticas, projeto histórico de homem e sociedade (SAVIANI, 2008). Portanto, seguindo essa compreensão,

defendemos a aproximação com uma pedagogia alinhada a nossa matriz teórica, materialismo histórico-dialético, e aos interesses da classe trabalhadora. Por isso, embasamo-nos na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013) e na psicologia histórico-cultural (LEONTIEV, 1984), que tem unidade teórica com a primeira.

Ademais, nossa motivação para essa produção é derivada das necessidades teórico-metodológicas do chão da escola, já alertadas por Andrade (2019). Desse modo, o objetivo dessa pesquisa é expor a sistematização de Caillois (1990) como uma possibilidade didática para o ensino dos jogos na Educação Física escolar. Nossas aproximações secundárias para cumprir tal objetivo foram analisar o jogo como meio e fim, à luz da pedagogia histórico-crítica, sobretudo a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

MÉTODO DE PESQUISA: O JOGO DA SÍNCRESE À SÍNTESE PELA MEDIAÇÃO DA ANÁLISE

Nosso interesse aqui é o desvelar do objeto, subsidiados pelos fundamentos, características e método de pesquisa dialético, que também é filosófico no campo do materialismo histórico (NETTO, 2011). Por isso, esse estudo se configura como uma forma singular de pesquisa bibliográfica, pois não se encaixa em formulações pragmáticas do fazer científico (KUHN, 1997). Assim, reiteramos que essa é uma pesquisa bibliográfica, que busca captar a categorização de um autor clássico (CAILLOIS, 1990) e tecer reflexões sobre o ensino a partir desta.

Como dito anteriormente em nossa introdução, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório em quatro periódicos da Educação Física (Motrivivência, Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Pensar a Prática), a fins de compreender como o autor se situa atualmente na produção do campo. Esses periódicos foram escolhidos devido sua ampla repercussão no meio acadêmico da Educação Física e, por tratar, predominantemente, de temáticas das Ciências

Humanas (SILVA, 2013). Da mesma forma, seguindo a metodologia de Krahenbühl e colaboradores (2018), o interstício aqui assumido, visa garantir a captação das produções dos últimos 10 anos que representam as apropriações mais contemporâneas do autor pela Educação Física.

Ainda nos aspectos do método da pesquisa, Kozik (2002, p. 37) ressalta a diferença entre método de investigação e de método de exposição. A primeira é a “minuciosa apropriação da matéria em seus detalhes históricos”, feita nas principais obras de Roger Caillois, a segunda é a “análise de cada forma do seu desenvolvimento”, elegendo as mediações determinantes para nosso objetivo, aqui definidas pela categorização (Ilinx, Alea, Mimicry e Agon) e pela tríade conteúdo-forma-destinatário.

Segundo Demo (1995), a pesquisa bibliográfica, tem três características fundamentais, presentes neste artigo. A primeira é o domínio dos clássicos, aqui concebidos pela obra “Os Jogos e os Homens”, por Soares et al (1992), Saviani (2013) e Leontiev (1984); A segunda sobre o aspecto de domínio da bibliografia fundamental, exposta desde nossa introdução, sendo Franchi (2013) captado em pesquisa exploratória, assim como outros teóricos do campo histórico-crítico da Educação Física; Por fim o terceiro, que é a verve crítica em nossa discussão autoral acerca da incipiente atual sobre as aproximações com Caillois e a Educação Física, contribuindo para o crescimento científico no campo.

A exposição das seções subsequentes no artigo segue a metodologia proposta por Kosic (2002), sendo a primeira o jogo como meio, apresentando possibilidades de diálogo entre Caillois e educação, como antítese à segunda seção, jogo como fim, dialogando especificamente com as mediações determinantes (categorização e conteúdo-forma-destinatário), apontando por fim, a síntese de nosso estudo.

O real do objeto não parte da imaginação e aspirações da mente humana, mas emana da realidade, por isso ressaltamos o caráter materialista dessa pesquisa, que não perde seu norte que é o chão da escola (NETTO, 2011)

O JOGO NA ESCOLA COMO FORMA?

Segundo Andrade (2019), na Educação Básica e no campo epistemológico, é comum vermos os Jogos e a Brincadeiras serem tematizados de diferentes formas, das quais se destacam duas categorias, “Jogo como fim” e “Jogo como meio”. O *jogo como fim* pedagógico, simboliza explicitamente o ensino dos jogos, compreendendo essa manifestação cultural como um conteúdo a ser socializado na escola. O *jogo como meio*, entende que os jogos podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para o ensino de outros saberes ou disciplinas, como a História, Matemática, Educação Física, entre outras (KISHIMOTO, 2008).

Se dialogarmos com Caillois (1990) de antemão, observamos que jogo ora aparece como como degradação de atividades dos adultos, ora aparece como elemento originário das convenções que permitem o desenvolvimento das culturas. Nesse segundo ponto, vemos o potencial do desenvolvimento dos conteúdos por esse recurso, mas não seria um próprio conteúdo, como particularidade da atividade humana?

Declaramos que nosso objetivo nesta seção não é retomar discussões costumeiras acerca dos diferentes conceitos de “Jogo”, “Brinquedo” e “Brincadeira”, mas sim expor como a manifestação cultural dos jogos pode se manifestar na escola e como contribui para os processos didáticos. Nesse sentido almejamos aqui, desvelar duas categorias buscando contribuir para a práxis pedagógica dos professores do Brasil que se apropriam dos jogos, seja como “fim” ou como “meio”.

Do ponto de vista de um panorama mais abrangente, o jogo representa situações imaginárias implícitas ou explícitas com regras que possibilitam que as crianças se apropriem do mundo (VYGOTSKY, 1998). Por conseguinte, Caillois (1990) advoga que “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”, isso pode ocorrer de modo intencional ou oculto.

Desse modo, pelo jogo os alunos assumem papéis sociais dos quais não poderiam assumir na

realidade objetiva com regras próprias do jogo, um bom exemplo é quando uma criança de 3 anos imagina dirigir um caminhão, de fato perante nossas leis e nossa própria sanidade, um infante não poderia realizar tal ação, mas no universo simbólico isso se faz possível. A criança nesse ato segue à risca as regras de dirigir um caminhão, de acordo com suas relações com o mundo e como ela acredita ser a forma correta dessa ação. Neste caso, a regra está oculta, mas permanece presente.

Nas palavras de Caillois (1990), é o fato de a criança imitar instrumentos simbolicamente e se comportar como adulto, transformando-se em personagens, suspeitando que não há nenhuma degradação de uma atividade séria em diversão infantil, mas presença simultânea de dois registros distintos. Desse modo, o jogo é atividade paralela e independente que se opõe a atos e decisões da vida ordinária mediante características peculiares que lhes são próprias, neste caso a situação simbólica.

Leontiev (1984), reitera que o brincar é marcado pelas situações simbólicas, denominadas como Jogo Protagonizado, onde a criança assume papéis sociais e adentra no processo de apropriação do conhecimento, compreendendo os códigos, símbolos, instrumentos e saberes estabelecidos na humanidade. Deste modo, à luz da psicologia histórico-cultural o jogo é um elemento indispensável para o desenvolvimento infantil, marcado por avanços do Real para o Proximal, essencialmente pautados nas mediações dos signos.

Nas manifestações do brincar no contexto escolar, o jogo toma forma e sentido a priori nas interações advindas da socialização entre as crianças, todavia isso só é possível devido a intervenção do adulto que apresenta e medeia historicamente na vida dos infantes o acesso aos objetos e símbolos mais desenvolvidos. Elkonin (1987) afirma que por volta dos três anos de idade, o Jogo Protagonizado é a atividade que mais alavancará o seu desenvolvimento, complementa ainda que o simbólico estará presente diretamente nas demais etapas de sua vida. Dessa forma, se torna evidente a presença e legitimidade do jogo nos processos didáticos.

O jogo protagonizado surge como uma atividade-guia nos processos de apropriação do conhecimento, da qual reconstitui as esferas da vida adulta por meio do simbólico. Desse modo, aquilo que a criança tem contato nas suas relações com a realidade objetiva é aprendido a partir do brincar, substituindo a ação real por uma ação imaginária. Um exemplo disso é quando um grupo de crianças brinca de “Casinha”, a criança sabe que é preciso de uma panela para se fazer comida, isso é um saber acumulado que ela já possui, para elaboração simbólica ela pode utilizar no jogo protagonizado um chapéu para servir de “panela”, reconstituindo a atividade adulta.

Caillois (1990) corrobora com esse potencial ontológico do jogo, pois defende que na formação da personalidade humana, os jogos são importantes instrumentos da produção e reprodução da cultura de um povo e de uma sociedade. Pelos jogos muito se pode descobrir sobre os próprios hábitos cotidianos e sobre as estruturas basilares da própria sociedade em questão. A partir dessa leitura sintética, porém sólida do que simboliza o jogo, partimos para a problematização central dessa seção, o “Jogo como Meio”.

Os processos educativos no ambiente escolar são fundamentais para a garantia da socialização dos saberes acumulados da humanidade (DUARTE, 2016). Por conseguinte, se sabe que as diversas disciplinas inseridas no currículo da escola se esforçam para garantir a transmissão desses conhecimentos. Em consonância com a concepção de jogo supracitada, surge a possibilidade de articular os conteúdos presentes nas diversas áreas do conhecimento com a ludicidade proporcionada pelos jogos, garantindo um processo didático prazeroso e desenvolvente para o aluno.

Segundo Leontiev (1984), a principal figura de mediação e autoridade na escola é expressa pelo Professor, que no lócus em questão se apropria das possibilidades do trabalho com os jogos para utilizá-los como instrumento importante nos processos de aprendizagem. No trabalho didático o docente deve utilizar do potencial de encarar conflitos, superar desafios, ampliar a consciência, e da necessidade de

considerar os conhecimentos prévios nos jogos para estabelecer uma relação com os conteúdos tematizados na sala de aula.

O professor deve possibilitar meios físicos e intencionais, para complexificação do pensamento e de forma lúdica, superar a forma inveterada de aulas “copistas”, para momentos dinâmicos e propositivos, gerando sentido e necessidades de aprendizagem. Assim sendo embasados em Scaglia (2005) evidenciamos abaixo algumas possibilidades de tematizar os conteúdos do esporte pelo jogo.

As regras precisam ser ensinadas como conhecimento do esporte, e na proposição de jogos ou minijogos com essa finalidade, é possível que a criança entenda que a bola não pode ultrapassar os limites estabelecidos do jogo, concomitantemente a controlar os desejos de chutar ou jogar a bola que vem de outro jogo/campo (SCAGLIA, 2005).

O ensino destas regras auxilia o processo pedagógico para que a criança entenda a totalidade do esporte pelos jogos, superando o ensino tradicional e proporcionando para a criança uma aprendizagem prazerosa, rompendo com a repetição enfadonha e o tecnicismo (GARGANTA, 2006).

Nas palavras de Caillois (1990), podemos dizer que os jogos competitivos são importantes para compreender relações sociais, das quais o esporte também é oriundo, portanto, de forma implícita o autor também coaduna com essa tese. Assim sendo, ao apresentar jogos aos seus alunos o docente deve ter clareza de suas conexões com o conteúdo tratado e deus objetivos, para não se abster na lógica do jogo pelo jogo. Vale ressaltar que não defendemos a ideia dos jogos como puro material instrucional, mas sim como um caminho legítimo para apropriação do conhecimento humano, como uma atividade-guia (ELKONIN, 1987).

Essa compreensão de jogo como determinante da forma está alicerçada à luz da tríade da didática histórico-crítica, visto que as *formas* e os *conteúdos* estão articulados dialeticamente ao *destinatário*. O ensino pressupõe uma relação objetiva e intencional entre professor e aluno, sempre mediada pelo conhecimento, que é trabalho humano

acumulado. A prática pedagógica na pedagogia histórico-crítica aponta a necessidade da instrumentalização do trabalho pedagógico para que o professor domine teoricamente o objeto a ser ensinado (Conteúdo), no exemplo acima é o esporte, as relações entre o desenvolvimento do psiquismo (Destinatário) e as formas do ensino (Forma), dadas pelo jogo neste caso (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

Seguindo o entendimento delineado anteriormente, o jogo também pode ser utilizado como instrumento metodológico para os processos de ensino de outros campos. Como por exemplo na apropriação das letras do alfabeto, que outrora era estabelecida pela repetição, hoje pode ser verticalizada com pinturas, jogos de encaixe, brincadeiras-cantadas, entre outras formas mais adequada em cada situação.

Por fim, evidenciamos que os jogos podem ser utilizados como operação (LEONTIEV, 1984), instrumento de ensino dos conteúdos das inúmeras disciplinas presentes na escola, quando tomados como forma, dentro da tríade da pedagogia histórico-crítica. O professor deve ter clareza de seus objetivos e da etapa da Educação Básica que se encontra, para elencar jogos que sejam intencionais, propositivos e prazerosos para garantir os melhores e mais adequados caminhos para o ensino.

JOGO COMO FIM? CONTRIBUIÇÕES DA SISTEMATIZAÇÃO DE CAILLOIS

Ao nos aprofundarmos nas concepções de Caillois (1990) sobre os jogos, vemos que ele tem duas características primordiais e contraditórias, o limite e a liberdade. O limite, pois possui regras estabelecidas para seu desenvolvimento, e a liberdade pois o jogador possui relativo poder de criação no jogo. Advogamos então que assim como um contorcionista se movimenta de acordo com os objetivos do espetáculo, o jogo tem igual potencial de flexibilidade.

Neste tópico, julgamos necessário tomar como ponto de partida as diferenças de uma apropriação diferente dos jogos quando comparada a utilização do jogo como forma de

ensino. Inspirados em Soares et al (1992), trazemos à tona um ideário de jogos como conteúdo específico a ser tematizado na escola, e não um meio articulador, sabendo que esse saber é uma produção humana composta de elementos históricos, sociais, estéticos, práticos e políticos, que devem ser problematizados e socializados para garantir a formação plena dos alunos.

Apesar dessa concepção não ser harmônica com a supracitada, esta seção não tem como finalidade atribuir juízo de valor as diferentes posições, mas sim elucidar suas possibilidades. Reiteramos que nos últimos 10 anos, apenas Franchi (2013), fez aproximações com Caillois (1990) em nosso recorte (temporal e temático), por um caminho similar ao nosso, aproximando o autor do chão da escola. Todavia, Franchi (2013, p. 172) se aproxima do autor de modo frágil, tomando apenas o conceito de jogo como “ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotados de um fim em si mesmo acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência[...]”

Superando por incorporação Franchi (2013), concebemos os jogos como um dos temas da Cultura Corporal, em síntese como as manifestações da cultura humana historicamente acumuladas e prioritariamente expressas pelas práticas corporais, representada pela Dança, Luta, Esporte, Ginástica, Práticas Corporais de Aventura, Jogos & Brincadeiras, entre outros elementos (SOARES et al, 1992). O conceito de Caillois (1990) sobre jogo é inerente a compreensão aglutinada em Soares et al (1992).

Desse modo, compreendendo o jogo à luz do paradigma da Cultura Corporal, assumimos um posicionamento histórico-crítico sobre ele, advogando que este conteúdo deve ser problematizado e de fato ensinado no “chão da quadra”, estabelecendo seu potencial lúdico com a realidade objetiva que os alunos estão inseridos. Portanto, nesse panorama, os jogos estão intrinsecamente ligados a sociedade, e ao mesmo tempo que são influenciados por ela, são influenciadores, pois estes sempre fizeram parte das relações estabelecidas entre os homens e natureza.

Todavia, esta perspectiva não deseja extinguir as características lúdicas e prazerosas do jogo, mas sim ampliar esse potencial para outros determinantes dessa manifestação cultural. Sabe-se que historicamente os jogos foram utilizados como instrumento pedagógico, seja nas demais disciplinas ou na própria Educação Física, como no ensino do Esporte. Todavia ressaltamos nessa obra a representatividade e real essência dos jogos como um saber específico criado e complexificado pela humanidade através dos tempos.

Para Soares e colaboradores (1992, p. 65-66.) o jogo “é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar imaginariamente, a realidade e o presente”. Desse modo, na busca pela tematização dos jogos em sua totalidade, tomamos como conteúdo saberes inerentes aos jogos para problematização e instrumentalização dos alunos, almejando uma nova visão acerca dessa manifestação em seu cotidiano, compreendendo-a agora de forma mais crítica e sintética.

Neste ponto, chegamos ao cume de nosso escrito, pois ao se pensar o jogo como conteúdo da Educação Física, devemos pensar nas diferentes formas de sistematização para seu ensino. Como nos alerta Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), o conteúdo (o que ensinar), deve ser articulado intimamente com as formas (como ensinar) e com o destinatário (a quem ensinar). Pensando no jogo como conteúdo, as formas podem ser pensadas a partir da classificação elaborada por Caillois (1990).

A SISTEMATIZAÇÃO DOS JOGOS PROPOSTA POR CAILLOIS: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÕES DIDÁTICAS

Caillois (1990) ao categorizar os jogos, buscou considerar seus princípios elementares independente do contexto em que eles se materializam, seja temporal, social, material ou psicológico. Tais princípios estariam presentes em todos os jogos, contemplados em pelo menos

uma das quatro categorias propostas por ele: *Agon, Alea, Mimicry e Ilinx*.

A categoria *Agon* é denominada por Caillois (1990) como aquela onde se encontram os jogos competitivos, onde há uma criação artificial de igualdade de oportunidades, envolvendo os jogos antagônicos, os desafios em determinadas qualidades (velocidade, resistência, vigor, habilidades, etc.) que podem ser vencidos pelo indivíduo que aparentemente seja melhor nessa qualidade. Assim essa categoria representaria e manifestaria a pureza do mérito pessoal.

Porém, o autor ressalta que essa criação de igualdade de oportunidades deve ser cuidadosa, uma vez que a igualdade absoluta nunca é inteiramente realizável. Citando como exemplos, a vantagem inicial que um jogador de xadrez ou damas tem ao iniciar uma partida, ou a desvantagem ao ser o último a sair no *críquete*. Neste conceito vemos uma discussão de dualismo da vida em si, que ao ser tomado para si pode encabeçar uma problematização acerca das contradições de classe da realidade objetiva (KOSIK, 2002).

Além disso, essa categoria pode se materializar no chão da escola a partir da tematização de Jogos da cultura popular, como os propostos por Freire e Scaglia (2009), que envolvam elementos competitivos como a queimada, barra bandeira, cabo de guerra, pular corda, estafetas, amarelinha. Através dos Jogos de matrizes indígenas e africanas, propostos por autores como Andrade (2019), Almeida e Suassuna (2010) e Maranhão (2009), dentre os quais citamos a Peteca, os Jogos de caça, o *Xikunahaty, Matacuzana, My God e Bom Kidi*.

Entretanto, deve se ressaltar que o aspecto competitivo aqui descrito, se circunscreve àquele característico do jogo, se contrapondo a concepção hegemônica de competição advinda do sistema capitalista, onde o objetivo é o ganho material, ou seja, a mais valia. Na “Peleja do Capital” os competidores buscam a eliminação dos adversários, não há concordância com as regras antes do início da competição e os trapaceiros podem inclusive saírem na vantagem. O aspecto competitivo do *Agon* deve ser aquele onde não existe ganho material ou acúmulo financeiro, a eliminação ou derrota se limita a

tempos determinados e quem não se sujeita as regras é eliminado do jogo (GRANDO, 1995). Para Caillois (1990, p. 131) representa “concorrência honesta, da igualdade de direitos, e, em seguida, da igualdade relativa de oportunidades, permitindo revelar-se ao nível dos fatos, do real, uma igualdade jurídica que frequentemente se revela mais abstrata que eficaz”.

A categoria *Alea* é oposta à anterior, uma vez que aqui ocorrem os jogos onde as decisões não dependem do jogador, pois a sorte e o azar se tornam protagonistas, e os elementos sob controle do indivíduo, como o esforço, o trabalho, o treino, a qualificação, são inteiramente negados. Sendo descrita como “uma insolente e soberana zombaria do mérito”, uma vez que nessa categoria os jogos podem ser vencidos somente pela sorte ou perdidos pelo azar, sendo esse acaso que confere a continuidade do interesse no jogo, afinal, a função da *alea* é “colocar todos em pé de igualdade absoluta diante do cego veredito da sorte” (CAILLOIS, 1990, p. 37-38).

Para Caillois (1990), essa categoria é representada socialmente através dos jogos de azar (cassinos, roletas, jogos de cartas, jogos de dados), ainda que alguns jogos como o dominó, cartas e gamão combinem aspectos do *agon* e *alea* (o acaso determina a distribuição das peças do jogo). Mas existem possibilidades educacionais latentes nessa categoria que podem e devem ser tematizadas no âmbito escolar.

Jogos da cultura popular como o pedra-papel-tesoura, batata-quente, dança das cadeiras, são representantes dessa categoria, os quais podem ser utilizados, outras possibilidades como jogos de cartas e tabuleiro, também são viáveis.

Mimicry é a categoria da mímica, do disfarce, do ilusório e do fictício, o sujeito que joga tem a pretensão de fazer crer a si próprio ou fazer outros crerem de que ele é o personagem a quem encarnou, envolve todo o faz de conta, onde o potencial criativo é construído e exposto, até a diversão adulta, mascarada e travestida (CAILLOIS 1990). Essa categoria tem íntima relação com o Jogo Protagonizado, pois o imaginário se torna explícito e as regras implícitas (LEONTIEV, 1984).



Para Caillois (1990, p. 43), atividade, interpretação e imaginação são os componentes presentes no *mimicry*, que inclusive está presente em uma das faces do *Agon* enquanto fenômeno esportivo, que é a identificação com o atleta de sua preferência, onde o espectador presta-se “à ilusão sem recusar *a priori* o cenário, a máscara, e o artifício que o convidam a acreditar, durante um dado tempo, como um real mais do que o real”.

Como materialização dessa categoria os jogos de faz de conta, a dramatização e a encenação podem ser um importante conteúdo, assim como jogos clássicos da cultura popular como *detetive, o mestre mandou* e *telefone sem fio*.

Outra possibilidade é a tematização dessa categoria através da apropriação e ressignificação dos jogos eletrônicos. Martini e Viana (2016) apresentaram uma proposta onde trabalharam jogos eletrônicos em diversas categorias, como os jogos de combate, de corrida, de esporte e plataforma, com experimentação dos jogos em plataformas variadas como em smartphones, consoles, e com sensores de movimento, com posterior transposição dos jogos eletrônicos para práticas corporais, onde se valeram de atividades como campo minado, Angry Birds, Mario Kart e sinuca.

Para Caillois (1990) a última categoria é denominada *Ilinx*, e se caracteriza por uma busca pela vertigem, pela destruição momentânea da estabilidade da percepção, ocasionando em determinados momentos um atordoamento orgânico e psíquico, como se fosse um turbilhão das águas (em grego *Ilinx*). De antemão, já acusamos a possibilidade dessa categoria articulada com elementos das Práticas Corporais de Aventura, visto que tem determinantes em comum como a vertigem, desestabilização, atordoamento intencional pela atividade e a imprevisibilidade (CAUPER, 2018).

Mas buscando o estabelecimento dos jogos presentes na categoria *Ilinx* como conteúdo na escola, podemos apontar jogos que utilizem o balanço, a gangorra, ou o carrossel, cobra-cega, equilíbrio, e até mesmo brinquedos da cultura

popular como o carrinho de rolimã, a perna de pau e o pé de lata.

A partir de todas essas categorias analisadas, corroboramos o exposto por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), de que a exploração das possibilidades e potencialidades pedagógicas do conteúdo (jogo) dependem de como o professor direcionará a sua intencionalidade, como serão as intervenções, quais propostas de variação serão feitas e como problematizará os jogos (forma ou conteúdo). A intencionalidade do professor é elemento fulcral, e a sua ação pedagógica não deve ser secundarizada. Por fim, vemos nessa síntese das categorias de Caillois (1990) e aproximação com a Educação Física escolar, um potencial pedagógico de instrumentalização de professores e epistemológico, pelo caráter inaugural no campo acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou tecer reflexões sobre os jogos na escola à luz de um referencial pouco explorado no campo da Educação Física atualmente. Consideramos que Caillois (1990) tem uma obra robusta que carece de novas e sucessivas aproximações. Neste momento, entendemos que os jogos podem ser utilizados como forma ou como conteúdo na Educação Física Escolar.

A partir das discussões supracitadas, conseguimos vislumbrar os jogos como conteúdo a ser tematizado, debatido e instituído na escola, a partir dos conteúdos inerentes a essa manifestação da Cultura Corporal. Todavia, reiteramos que as dimensões retratadas acima não são fragmentadas e dicotômicas, mas sim eixos intrínsecos e concomitantes que emanam de um mesmo tema, ao mesmo tempo que são dimensões dialeticamente relacionadas com a prática social, ou seja, passíveis de mudança e transformação.

Reiteramos a incipiente de Roger Caillois nas produções do campo e entendemos que é importante trazermos à tona os clássicos que contribuíram para a edificação da Educação Física. Por isso, a metodologia e o mote deste estudo podem servir como inspiração para

produções futuras que visam captar e desvelar como os grandes autores estão sendo apropriados atualmente no campo da Educação Física.

Utilizamos aqui um referencial histórico-crítico que traz ricas contribuições para se pensar articulações de Caillois (1990) com a escola. Desse modo, entendemos que pela tríade conteúdo-forma-destinatário é possível que ocorra a apropriação da categorização dos jogos proposta pelo autor, para efetivação no chão da escola. Por isso, acreditamos que além da contribuição epistemológica esse texto traz um

potencial pedagógico, podendo contribuir para o trabalho educativo dos professores da Educação Básica.

Por fim, reiteramos que o autor tem outras inúmeras contribuições para o campo que não puderam ser incorporadas por ora nesse estudo. Todavia, ressaltamos uma vez mais que é necessário e emergente a retomada dos clássicos dos jogos para novas aproximações sincrônicas com o contexto atual, pois pela apropriação destes conteúdos poderemos novamente ressuscitar os mortos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Leonardo Carlos de. Prática pedagógica histórico-crítica e educação física: uma experiência com os jogos indígenas e africanos. **Cadernos de formação RBCE**, v. 10, n. 1, p. 70-82, mar., 2019.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.
- CAUPER, Dayse Alisson Camara. **O ensino do esporte orientação na escola**: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora. 2018. 388f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2018.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
- ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 53-71, 2010.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- DUFLO, Colas. **O jogo**: de Pascal a Schiller. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou, União Soviética: Progresso, 1987.
- FRANCHI, Sylvester. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar. **Motrivivência**, n. 40, p. 168-177, jul. 2013.
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.
- GARGANTA, Júlio. (Re) fundar os conceitos de estratégia e táctica nos jogos desportivos colectivos, para promover uma eficácia superior. In: **CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E**

EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 11, 2006, São Paulo. **Anais** [...] Revista Brasileira de Educação Física, São Paulo, 2006.

GRANDO, Regina Celia. **O jogo [e] suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**. 1995. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

KRAHENBÜHL, Tathyane e colaboradores. Produção científica sobre o ensino do handebol na educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p. 74-85, set./ dez., 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. A importância do jogo para a educação infantil. **Cadernos brasileiros de terapia ocupacional**, v. 3, n. 2, p. 121-139, 2008.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LARA, Larissa Michelle; PIMENTEL, Giuliano Gomes de ASSIS. Resenha do livro “Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem”, de Roger Caillois. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 27, n. 2, p. 179-185, jan., 2006.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./ abr., 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. Ciudad de México, México: Editorial Cartago, 1984.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019003, 19 mar. 2019.

MARTINI, Cristiane Oliveira Pisani; DE ALENCAR VIANA, Juliana. "Jogando" com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 38, n. 3, p. 243-250, 2016.

MCDONALD, Peter. The Principle of Division in Roger Caillois's Man, Play and Games. **Games and Culture**, Thousand Oaks, CA, v. 0, n. 0, p. 1-19, 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PICCOLO, Gustavo Martins. O universo lúdico proposto por Caillois. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 13, n. 126, 2008.

PUJOL, Vitor Rodrigues. **O jogo nas obras homoludens e os jogos e os homens.** 2019. 61f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCAGLIA, Alcides José. Os jogos/brincadeiras de bola com os pés e o futebol: o início de uma profícuia histórica sistêmica/complexa. **Movimento & percepção**, v. 5, n. 6, p. 1-47, 2005.

SILVA, Efrain Maciel e. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da educação física brasileira.** 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SOARES, Carmem Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo. Cortez, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. Martins Fontes, 1998.

Dados do autor:

Email: leonardoandradeprof@gmail.com

Endereço: Avenida Esperança, s/n, Samambaia, Goiânia, GO, CEP: 74690-900, Brasil.

Recebido em: 28/05/2020

Aprovado em: 17/06/2020

Como citar este artigo:

ANDRADE, Leonardo Carlos de; LIMA, Isaac Neves de; Almeida, Maycon Ornelas. Agon, alea, mimicry e ilinx na escola? O ensino do jogo na educação física a partir da sistematização de Roger Caillois. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 91-102, mai./ago., 2020.



PEDAGOGIA DO JOGO: ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

PEDAGOGY OF GAME: TEACHING, LIVING AND LEARNING TO PLAY IN NON-FORMAL EDUCATION

PEDAGOGÍA DEL JUEGO: ENSEÑANZA, VIVENCIA Y APRENDIZAJE DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Débora Jaqueline Farias Fabiani

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: de_fabiani@hotmail.com

Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: alcides.scaglia@gmail.com

RESUMO

O artigo objetiva descrever a pedagogia do jogo, a partir dos processos de ensino, vivência e aprendizagem do brincar das crianças no contexto da educação não formal. Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa, descriptiva-exploratória, composta por observação participante do horário livre, entrevistas-conversa e painel com as crianças e entrevistas semiestruturadas com os educadores. As informações foram analisadas pela Análise de Conteúdo e pela triangulação de dados. Os resultados sinalizam que os jogos são co-construídos pelas crianças, as quais aprendem a brincar com os familiares, com os amigos, com os professores de Educação Física e com a mídia. Ademais, os saberes compartilhados no jogo constituem-se das aprendizagens decorrentes da atividade e das competências necessárias para manter o estado de jogo. Conclui-se que a pedagogia do jogo está atrelada à criação de ambientes organizados e aos mediadores atentos às necessidades e interesses dos jogadores.

Palavras-chave: Aprendizagem; Criança; Jogo; Mediação; Pedagogia.

ABSTRACT

The article aims to describe the pedagogy of game, from the processes of teaching, living and learning of children's play in the context of non-formal education. Thus, a qualitative, descriptive-exploratory research was carried out, composed of participant observation of the free time, interviews-conversation and panel with the children and semi-structured interviews with the educators. The information was analysed by Content Analysis and data triangulation. The results signal that the games are co-constructed by the children, who learn to play with relatives, friends, Physical Education teachers and the media. In addition, the knowledge shared in the game consists of the learning arising from the activity and the skills needed to maintain the game state. It can be concluded that the pedagogy of the game is linked to the creation of organized environments and mediators attentive to the needs and interests of the players.

Keywords: Learning; Children; Game; Mediation; Pedagogics.

RESUMEN

El artículo tiene por objetivo describir la pedagogía del juego, a partir de los procesos de enseñanza, vivencia y aprendizaje del juego infantil en el contexto de la educación no formal. Así, se llevó a cabo una investigación cualitativa, descriptiva-exploratoria, compuesta por observación participante del tiempo libre, entrevistas-conversación y panel con los niños y entrevistas semiestructuradas con los educadores. La



información se analizó mediante el análisis de contenido y la triangulación de datos. Los resultados indican que los juegos son co-construidos por los niños, que aprenden a jugar con sus familiares, amigos, profesores de educación física y los medios de comunicación. Además, los conocimientos compartidos en el juego consisten en el aprendizaje que surge de la actividad y las habilidades necesarias para mantener el estado de juego. Se puede concluir que la pedagogía del juego está vinculada a la creación de entornos organizados y mediadores atentos a las necesidades e intereses de los jugadores.

Palabras clave: Aprendizaje; Niño; Juego; Mediación; Pedagogía.

INTRODUÇÃO

As crianças apropriam-se de forma ativa, por meio do processo de internalização, dos comportamentos e relações sociais e dos acervos materiais e simbólicos dos contextos socioculturais (VIGOTSKI, 2007; 2014). Nesse sentido, Vigotski (2007) e Elkonin (2009) estabelecem que as práticas de mediação são fundamentais para a aprendizagem, uma vez que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir da interação com seus pares, familiares e educadores e da manipulação e ressignificação de objetos e elementos semióticos.

Desse modo, o jogo é uma atividade cultural, produtora de significados, valores e gestos, que são apreendidos pelas crianças em consonância com a conjuntura na qual se constituem (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1999; FREIRE, 2002; VIGOTSKI, 2007; 2009; 2014; SCAGLIA, 2011; CARNEIRO, 2015). Confirmando o apresentado, Elkonin (2009, p. 109) argumenta que “[...] o jogo é comportamento e, portanto, uma atitude determinada em face do meio e das condições objetivas da existência”.

Ao encontro do exposto, Carneiro (2015, pp. 226-227) reconhece que “[...] o jogo é um fenômeno abstrato que se manifesta por meio de inúmeras revelações que são construídas historicamente”. Portanto, ao se concretizar nas relações, o jogo oportuniza aos jogadores conquistar novas possibilidades de organização das suas condutas e interações com o meio social. Em razão disso, as crianças são co-criadoras de suas vivências e aprendizagens, ressignificando as diversas práticas lúdicas, por meio da atribuição de sentidos consoantes com seus contextos e experiências (BROUGÈRE, 1998).

Os saberes compartilhados no jogo referem-se tanto às aprendizagens decorrentes da brincadeira quanto às competências necessárias para que as crianças, os jogadores, se mantenham em estado de jogo (SCAGLIA, 2011; SCAGLIA et al., 2013), configurando assim, a cultura lúdica, a qual consiste em um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. (BROUGÈRE, 1998, p. 23). Corroborando o exposto, Scaglia e Fabiani (2017, p. 262) afirmam que: “O jogo é o ambiente de construção da cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998), sendo que esse processo de criação é compartilhado entre os jogadores, de forma que cada um contribui com os saberes estabelecidos, tecendo, em conjunto, novos conhecimentos”.

Portanto, os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo, constituintes da pedagogia do jogo, desenvolvem-se no imbricamento do ambiente de jogo – engajamento decorrente do ato de jogar e da ludicidade –, com o ambiente de aprendizagem - competências e conhecimentos engendrados no jogo de maneira intencional ou, no nosso caso, em particular, incidental a partir das relações (SCAGLIA et al., 2015; SCAGLIA, 2017; SCAGLIA; FABIANI, 2017). Desse modo, a pedagogia do jogo “[...] tem o jogo como objeto de conhecimento e como metodologia de ensino”. (SCAGLIA; FABIANI, 2017, p. 269).

Assente nas informações apresentadas e nas observações de um grupo de crianças no horário livre em um espaço de educação não formal, questiona-se: Com quem as crianças aprendem a brincar? O que aprendem ao brincar? Quais os saberes compartilhados nas brincadeiras? Qual o papel do educador nas brincadeiras? Desse modo, considerando que “[...] a educação não-

formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28), é importante conhecer a pedagogia do jogo, a partir dos processos de aprendizagem, e os saberes compartilhados no jogo pelas crianças no espaço educativo não formal.

Nesse sentido, Nascimento (2004), Peters (2009), Fernandes e colaboradores (2016), Spolaor e colaboradores (2019) e Zaim-de-Melo e Golin (2019) pesquisaram o jogo em diversos contextos educativos, como os ambientes formais (escolas) ou informais (praça pública e recreio da escola), almejando compreender os processos de vivência e aprendizagem do jogo, as relações estabelecidas nas brincadeiras e o inventário de jogos das crianças de diferentes idades. Não obstante, há uma escassez nas pesquisas sobre os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo e o papel do educador no âmbito da educação não formal.

Diante do exposto, o objetivo do presente artigo é descrever a pedagogia do jogo a partir dos processos de ensino, vivência e aprendizagem do brincar no horário livre de uma instituição pública de educação não formal (IPENF), sob a ótica das crianças e dos educadores do referido contexto.

METODOLOGIA

Participantes e local da pesquisa

A presente pesquisa, qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e do tipo descritiva exploratória (GIL, 2002), foi realizada em uma IPENF do estado de São Paulo, Brasil. É importante ressaltar que houve autorização da direção da instituição, bem como a aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (CAAE: 39683814.6.0000.5404, parecer 962.654).

Na referida IPENF, o contexto da pesquisa de campo foi o horário livre, o qual tinha duração aproximada de 50 minutos e as crianças podiam escolher os materiais, as atividades e os espaços,

dentro de combinados definidos constantemente pelos educadores em conjunto com as turmas de crianças. Desse modo, estavam disponíveis a quadra, o parque e o pátio (locais onde as observações foram realizadas); em alguns dias também havia a possibilidade de utilizar as salas e o ateliê, especialmente quando chovia ou quando havia demanda das crianças ou proposta dos educadores.

Participaram da pesquisa 15 crianças, entre 6 e 10 anos, com uma média de idade de oito anos, sendo oito meninas e sete meninos. O tempo que as crianças frequentavam a instituição variou entre seis meses a quatro anos, sendo a média de um ano e seis meses. Além dessas, participaram também três educadores, sendo dois graduados e um graduando em pedagogia; um educador possui pós-graduação em psicopedagogia. O tempo de atuação na educação não formal variou de 1 a 10 anos, sendo uma média de três anos.

Todos os participantes se inscreveram espontaneamente, após a explicação (adequada a cada público participante) dos objetivos e da metodologia da pesquisa e, assim, os educadores e os pais/responsáveis pelas crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as crianças assinaram o Termo de Assentimento. Além disso, foi mantida a confidencialidade da identidade dos participantes, os quais foram identificados por meio de nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos e, no caso dos educadores, por números romanos.

Procedimentos

Para realização da pesquisa foram utilizados quatro instrumentos metodológicos, os quais possibilitaram abranger as especificidades dos diferentes participantes da pesquisa e também atingir os objetivos propostos.

Desse modo, inicialmente foram realizadas oito sessões de observação participante de forma natural (MARCONI; LAKATOS, 2003), pois a pesquisadora já conhecia o grupo de crianças pesquisado e também podia interagir com os pesquisados caso necessitasse esclarecer algum ponto observado. As sessões ocorreram durante o horário livre do grupo de crianças, tiveram duração aproximada de 50 minutos e seguiram



um roteiro – características do grupo observado: gênero, faixa etária, comportamentos e ações das crianças e dos educadores; jogos e temas desenvolvidos; espaços e materiais utilizados para o desenvolvimento dos jogos e relações sociais desenvolvidas. As informações advindas desse instrumento foram sistematizadas em diários de campo (DC), fundamentais para a descrição e a reflexão sobre a realidade observada.

Logo após essa primeira fase foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os educadores (BONI; QUARESMA, 2005), tendo como base as seguintes perguntas: Como as crianças aprendem a brincar? As crianças aprendem quando brincam? Qual o papel do educador no desenvolvimento das brincadeiras?

As entrevistas foram realizadas na própria IPENF e foram gravadas por meio de um tablet.

É fundamental salientar que no estudo as crianças foram consideradas como sujeitos histórico-culturais, as quais são ativas na elaboração de suas subjetividades e de seus contextos sociais (VIGOTSKI, 2007; KRAMER; LEITE, 2007). Portanto, a pesquisa foi realizada com crianças (CRUZ, 2008) e utilizou métodos específicos para escutar esses atores sociais, considerando as diferentes linguagens (oral e escrita).

Assim, foram realizadas entrevistas-conversa com as crianças (SARAMAGO, 2001), seguindo o seguinte roteiro: Bloco temático inicial: conversa sobre a brincadeira que a criança estava desenvolvendo; Bloco principal: Com quem você aprende as brincadeiras? Você acha que aprende enquanto brinca? O que você aprende? O que os professores fazem no horário livre? e Bloco adjacente: temas que surgiram durante a entrevista-conversa. As entrevistas-conversa com as crianças foram desenvolvidas na própria IPENF, durante o horário livre, isto é, a pesquisadora iniciava a conversa com a criança sobre a brincadeira que estava desenvolvendo naquele momento, posteriormente, a pesquisadora e a criança encaminhavam-se a uma sala, para evitar a interferência das demais crianças, e a entrevista prosseguia, sendo gravada por um *tablet*. Após a finalização da entrevista, a criança ouvia a gravação.

Concomitante com as observações foi desenvolvido um painel com as crianças. O painel consistiu em cartolinhas que ficaram afixadas no parque da IPENF durante oito dias, nas quais as crianças puderam se expressar, por meio da linguagem escrita, sobre as seguintes questões: Com quem brinco? Com quem aprendo?

Além disso, todas as entrevistas foram transcritas de forma literal e as informações advindas dos diários de campo e do painel foram sistematizadas. As informações, conteúdos latentes e manifestos, foram analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001) e pela triangulação dos dados (FLICK, 2009), gerando um conjunto de temáticas próprias. Por fim, após as análises e a determinação das categorias e temáticas específicas, foram realizadas as inferências individuais e coletivas, a interpretação das temáticas enunciadas nos agrupamentos das respostas, dos pontos de observação do diário de campo e do painel, e a consequente atribuição de sentido aos discursos e às ações dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados, que serão apresentados e discutidos nos tópicos seguintes, foram classificados em quatro categorias: a pedagogia do jogo; o papel dos educadores; brincar junto e os saberes compartilhados no jogo.

A pedagogia do jogo

Nessa categoria são retratados os processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo no horário livre, evidenciando a pedagogia do jogo. Com base nas informações da pesquisa de campo, inferimos que as crianças aprendem o jogo na convivência com os pares e nas experiências com o ambiente, em consonância com o defendido por Brougère (1998; 2010).

Nesse sentido, as crianças se manifestaram, por meio do painel, respondendo a pergunta: “Com quem brinco?” e especificaram que brincam com os amigos, com os educadores

(pedagogos), sozinhos, com os irmãos e com outras pessoas por meio de computadores (*Skype*). Com relação à pedagogia do jogo, as crianças responderam a pergunta “Com quem aprendo?” e elencaram, com maior frequência, que aprendem as brincadeiras com os professores de Educação Física e com os pedagogos; em segundo lugar aparecem os pais, amigos e aprender sozinho. Além disso, uma criança apontou que aprende a brincar com o irmão. É importante ressaltar que na escrita do painel, algumas crianças se referiram a brincadeiras que também realizam fora da IPENF, em contextos diversos.

Nas entrevistas-conversa, as crianças relataram que aprendem a brincar, por ordem de ocorrência nas respostas, com os parentes (pais, avós, tios, irmãos e primos), com os amigos, com os educadores, sendo a maioria da área da Educação Física, e com a mídia, como TV, celular/tablet e computador (*Youtube*). Seguem alguns trechos que confirmam o apresentado:

Algumas eu já sei, é... as brincadeiras que eu brinco às vezes é na Educação Física, algumas é com o professor da turma. O esconde-esconde eu não lembro, o pique também não, só que o “bets” eu aprendi com a minha prima, que é adulta, na rua da casa dela. O vôlei aprendi com meu primo, com a minha prima e com meu irmão, que são adolescentes (Kate, 9 anos).

Com meu irmão, na minha casa só tem ele que me ensina. Aprendo com os professores de educação motora (Roberto, 8 anos).

Amigos, vizinhos, colegas, com tio, pai e mãe (Junior, 10 anos).

Todas que eu sei foi a minha vó que me ensinou. [...] eu aprendi com meu tio. É, às vezes é “cá” minha professora de Educação Física. E às vezes a gente aprende com outros amigos (Iter, 8 anos).

A maioria com meus amigos. Com a D., com o F., com o resto da turma e com os

professores de Educação Física (Melissa, 10 anos).

Com a professora de Educação Física e com a minha mãe também (Amanda, 10 anos).

Com a professora de Educação Física (Mariana, 9 anos).

Pode ser com os pais, com os professores de Educação Física ou um amigo falar, “né”? Pega-pega eu não sei, mas três cortes eu aprendi com os alunos do quinto ano do ano passado (Alice, 10 anos).

Com a TV, com os amigos e com os professores (Fi2, 9 anos).

Quando eu baixo um jogo novo eu vou no “youtube” pesquiso sobre o jogo aí eu vejo como é que se joga depois eu jogo o jogo [...] aprendo com minha mãe e com meus amigos também (Pedro, 9 anos).

Acho que a maioria das vezes eu aprendo sozinha, eu baixo e aprendo (Alice, 10 anos).

Os trechos destacados possibilitam a compreensão de que as crianças aprendem o jogo e se desenvolvem por meio das relações com seus pares, familiares e educadores (mediação social) e que as interações entre os brincantes e o ambiente possibilitam a internalização e a ressignificação da cultura, processos essenciais para a compreensão de diversos elementos da sociedade (VIGOTSKI, 2007; 2014). Ademais, Brougère (1998, p. 30) defende que o jogo:

[...] longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo.

É importante ressaltar que as transformações sociais influenciam os jogos e os repertórios de atividades das crianças. Por conseguinte, as



mídias são, atualmente, elementos mediadores das relações entre os sujeitos e o mundo, e as crianças, como seres ativos nos processos de apropriação cultural também se utilizam desses meios de comunicação, conforme apontado nas respostas. Corroborando as afirmações, Navarro e Prodóximo (2012, p. 636) salientam que “A multiplicação dos brinquedos eletrônicos e o surgimento dos videogames mudaram a experiência lúdica de muitas crianças”.

No tocante aos processos de aprendizagem do jogo, os educadores afirmaram nas entrevistas que as crianças aprendem a brincar com os professores de Educação Física, com os professores da turma (pedagogos), com os livros, com a mídia e com os colegas. Entretanto, os educadores reconhecem a potência das crianças e defendem que essas também produzem suas culturas, conforme trechos que seguem:

[...] eles aprendem através dos adultos, mas assim, as culturas da infância são produzidas entre eles, tem sempre “uns cabeças” [...] (Educador III).

[...] eles são muito rápidos para aprender, eles aprendem, alguns “os pais já brincou”, outras eles aprendem aqui com os professores R., D. e R. e com os outros professores, a gente comenta na sala, com os livros que leem na biblioteca, os jornais que assistem em casa, eles ouvem falar de colegas, colegas de outras salas falando (Educador I).

Nessa direção, um dos educadores salientou o jogo como uma manifestação inata e uma expressão subjetiva e espontânea das crianças e que durante os jogos, na relação criança-educador, o educador aprende mais do que as crianças.

Não sei se aprendem, eu acho que é uma coisa meio natural assim, inato delas, [...] eu acho que na verdade eu aprendo mais do que elas, na minha atuação eu acho que eu aprendo mais com elas do que elas comigo, uma coisa delas que elas acabam contaminando a gente, a gente acaba se perdendo no nosso crescimento e acho que elas vêm pra nos lembrar (Educador II).

Em linha contrária, Brougère (1998) e

Elkonin (2009) defendem que o jogo não é uma atividade inerente às crianças, mas eminentemente social e, portanto, dependente de um contexto cultural para se desenvolver. Desse modo, “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem (BROUGÈRE, 1998, p. 20)”. Entretanto, é importante ressaltar a dimensão subjetiva do jogo, visto ser uma atitude do jogador em função dos seus desejos e vontades, conforme elucidado por Freire (2002), Scaglia (2011; 2017) e Carneiro (2015).

O papel dos educadores

Os educadores evidenciaram sua atuação no horário livre como mediadores, incentivadores e espectadores dos jogos. Afirmaram, ainda, que a partir da observação das crianças, percebem as dificuldades no desenvolvimento das brincadeiras e que intervêm nesses momentos, buscando transformar as necessidades e os desejos dos brincantes em realidade. Os trechos abaixo enfatizam o papel dos educadores durante os jogos:

[...], é “tá” junto, é participar com eles, é, além de “tá” sempre em observação, uma coisa que eu “to” aprendendo é observar e “tá” junto [...] Nós professores nos preocupamos com eles, por que é grande o lugar, por que o professor tem que “tá” observando [...] (Educador I).

Eu acho que é o de incentivador, que eu acho que é uma coisa natural, que eu já falei, “né?” que não precisa de muita participação, de muita intromissão, eu gosto bastante de ficar mais como espectadora, gosto mais de participar também, acho que me envolve, mas acho que não tem, não sou um elemento fundamental, acho que a brincadeira acontece independente de mim (Educador II).

[...] eu fico procurando observar pra ver qual é o momento aonde que a partir das relações deles nascem e se modificam é, atividades onde eles são protagonistas e

onde eu posso chegar como aquele cara do teatro como um diretor de teatro que não fala “pro” ator dele como deve agir, mas ele dá uns “pitacos”, não dá? Faz dessa forma, usa esse figurino, bota essa luz dessa forma, eu procuro fazer isso, apesar de sentir muita dificuldade, pois a quantidade de crianças que a gente tem e os espaços longínquos que a gente têm e as faltas de materiais eles ficam cada um num canto e eu fico tentando ver o que eles estão produzindo, aí eu tenho dificuldade disso, sabe? (Educador III).

É evidente na fala dos educadores que estes têm grande preocupação relativamente à segurança das crianças e às condições do ambiente, pois devido ao fato de a instituição possuir grande espaço externo e as crianças gostarem de explorar os diversos ambientes, por vezes os desejos dos brincantes não são contemplados em sua totalidade.

Desse modo, os educadores reconhecem que a falta de materiais também influencia no brincar de qualidade e que se faz necessário aumentar a quantidade e a qualidade dos materiais, além de torná-los mais disponíveis às crianças. Ademais, apontam como urgente ampliar o número de educadores para suprir as necessidades das crianças de se aventurar por outros espaços e propostas.

No que concerne às concepções e as relações estabelecidas entre os educadores e as crianças, quando perguntado sobre a visão dos brincantes sobre o seu papel no horário livre, o educador III afirmou que:

Eu acho que ela acha que eu tenho que ser professor, elas enxergam um professor como centralizador, como um professor que tem uma relação de hierarquia, o poder de determinar o que eles fazem, e as vezes no começo do ano eles ficavam perdido nessa vida, era todo dia, o que eu posso fazer? E eu jogava a pergunta: não, mas o que você vai fazer? Tentando permitir com que eles consigam viver uma outra educação diferente da escola formal (Educador III).

Essa visão do educador como detentor do conhecimento e dos tempos da experiência é um

fenômeno que está cristalizado como lógica dominante na escola tradicional; desse modo, quando as crianças experimentam uma nova possibilidade educativa, apresentam, por vezes, dificuldade de romper com o estabelecido. Nesse sentido, Gohn (2006) defende que na educação não formal os conhecimentos não são pré-estabelecidos, mas co-construídos com os educandos em consonância com seus desejos e necessidades.

Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo (GOHN, 2006, p. 31-32).

Contudo, as concepções e os atos das crianças são contraditórios, uma vez que apesar de em determinados momentos os brincantes apresentarem a visão do educador como centralizador e demonstrarem relativa dependência no desenvolvimento de suas manifestações lúdicas, nas entrevistas as crianças exprimiram uma noção do educador como mediador, aquele que, primordialmente, observa as brincadeiras, ajuda nos conflitos e também, com menor frequência, aquele que ensina as brincadeiras e que brinca junto, conforme os trechos abaixo:

Eles “deixa” a gente brincar (Stefi, 6 anos).

Eles ficam junto com as crianças participando das brincadeiras [...] também estimulando as crianças a brincarem de brincadeiras diferentes. Eles ficam até brincando[...]“Aí” eles participam das brincadeiras, “aí” eles também nos olham, “né”? A, acho que é isso (Alice, 10 anos).

Eles ficam fazendo coisas e olhando se tem briga (Roberto, 8 anos).



Ele fica vendo você, se você cair eles te ajudam (Matheus, 7 anos).

Só olha, olha e fala o “que que” “tá” fazendo. Porque se um se machucar e chorar se ele não tiver vendo vai ter que levar pro médico e vai ficar lá chorando (Thi, 6 anos).

Eles orientam e ensinam a brincadeira (Pérola, 9 anos).

O F. desenha, faz móbiles, joga futebol, a M. joga “bets” com a gente, o W. brinca com as crianças de lobo, que ele é o lobo e as crianças tem que correr (Kate, 9 anos).

Eles ajudam a brincar (Fi2, 9 anos).

Olham a gente, leva de cavalinho na enfermagem (Amanda, 10 anos).

De vez em quando eles ficam vigiando a gente ou fica conversando ou brinca “cá” gente (Mariana, 9 anos).

Os dados apresentados são consonantes com a pesquisa realizada por Nascimento (2004), referente às relações entre as crianças e os adultos em uma praça pública e o espaço da infância e do brincar na sociedade contemporânea, uma vez que no contexto estudado os adultos são incentivadores das brincadeiras, aproveitando, também, o encontro promovido pelo jogo (ZIMMERMANN, 2014) para estar com as crianças, desfrutando de um tempo de qualidade.

Desse modo, nas observações do horário livre, notou-se que os educadores auxiliaram as crianças a compreender as regras de alguns jogos, mediaram os conflitos surgidos entre os brincantes, os quais foram mais constantes nos jogos com bolas, observaram os espaços e os jogos e a partir disso fizeram sugestões e se prontificaram a ajudar as crianças. Corroborando o exposto, seguem trechos dos diários de campo:

Na mesa de madeira tinham cinco crianças e um educador, duas crianças estavam, juntamente com o educador, montando um tabuleiro do jogo

“combate”, um jogo novo que acabara de chegar à sala da turma. O educador leu as regras e as crianças foram montando o jogo e se organizando para jogar. As outras duas crianças que compartilhavam a mesa desenhavam livremente utilizando diversos materiais de artes, lápis, “canetinha”, giz de cera e fita adesiva (DC 1).

Havia uns 15 meninos, entre 8 e 10 anos, os quais organizaram os times de forma autônoma, eles não usavam coletes, nem uniformes, alguns jogavam descalços, outros com tênis. O professor apenas observava e mediava alguns conflitos que surgiam (DC 1).

Nesse seguimento, o papel dos educadores como mediadores o papel dos educadores como mediadores dos jogos nos espaços educativos é fundamental para incentivar o engajamento das crianças nas brincadeiras, sendo que as formas de atuação do educador acontecem não apenas na intervenção direta em determinada atividade, mas se efetivam também na organização dos espaços e tempos e na disponibilidade para os brincantes. Ao encontro do evidenciado, Navarro e Prodóximo (2012, p. 638) defendem que:

[...] a mediação não acontece apenas quando o professor interfere diretamente numa atividade, mas a sua presença, a organização do espaço, dos objetos e dos horários são também exemplos de mediação [...] Um professor mediador constrói um ambiente também mediador do brincar.

Em consonância com o exposto, o trecho abaixo descreve uma situação ocorrida no horário livre, na qual o educador mostrou-se atento às interações e às atividades dos educandos, intervindo quando necessário e ensinando o jogo, o qual as crianças manifestaram desejo de brincar, porém não lembravam as regras:

O E. (9 anos) convidou o T. (6 anos) e o G. (8 anos) para brincar, pois o G. disse que sabia brincar; porém, na hora de organizar a brincadeira G. disse que não se lembrava mais, o E. disse que sabia jogar, mas que tinha esquecido algumas regras. Nesse momento, o educador, o qual estava atento a conversa das

crianças, se propôs a ensinar uma maneira de jogar as “bolinhas de gude”, a qual ele denominou “Burquinha na Biroscá” e disse que aprendeu na IPENF com as crianças de outros períodos [...] (DC 6).

Dentre as funções do educador, está a apresentação das regras de utilização dos espaços, as quais, por vezes, modificam as experiências dos brincantes e fazem emergir o paradoxo entre a liberdade e o controle possibilitado pelo jogo, uma vez que, conforme apontado por Vigotski (2007; 2014), as crianças são ilusoriamente livres nas brincadeiras, tendo que se sujeitar às regras sociais implícitas ou explícitas. Corroborando o exposto, segue um relato ocorrido no horário livre:

Quando voltei ao parque os “meninos das formigas” estavam próximos à mesa, questionei porque não estavam mais pegando as formigas, eles disseram que o professor não tinha deixado, porque ir ao barranco é proibido. Então, as crianças retornaram tristes ao espaço no qual estavam brincando (DC 3).

Ademais, o jogo possui uma lógica interna partilhada pelos brincantes, a qual muitas vezes não é compreendida pelos espectadores (KISHIMOTO, 1994; SCAGLIA, 2011). Dessa maneira, em alguns momentos, os educadores, a partir das observações das brincadeiras, sugeriram novas regras ou formas de brincar, o que por vezes foi bem aceito pelas crianças e em outras contribuiu para mudar substancialmente a forma de jogar ou até mesmo fazê-las desistir do jogo, em conformidade com o preconizado por Bruhns (1996).

Brincar junto

Uma das formas de atuação do educador, constatada na pesquisa, é brincar junto com as crianças. Nessa direção, os educadores afirmaram que a motivação das crianças e dos educadores aumenta quando brincam juntos, mas que o educador precisa estar participando de forma verdadeira e que apesar de se envolver e animar o ambiente, ele não é fundamental nestas atividades.

Assim, quando questionados sobre a participação nas brincadeiras, se esta se dá por vontade própria ou por meio do convite das crianças, os educadores afirmaram que no horário livre ocorrem as duas situações e enfatizaram que as crianças gostam da interação com os educadores durante os jogos e que ficam chateadas quando estes encontros não acontecem.

As duas, eles me pedem, convidam, eu invento brincadeiras, eles se convidam, “ai” eu saio da brincadeira pra observar. Com a observação você aprende sobre eles (Educador I).

Acho que eles gostam da minha participação, eu percebo que fica mais animado, é mútuo, assim, eu fico mais animada quando “to” participando e eles se mostram mais motivados quando eu participo, me disponho (Educador II).

Tem de tudo um pouco, já fui convidado e já falei que hoje eu não “to” a fim de brincar, mas eles ficam chateados [...] (Educador III).

Ademais, um dos educadores ressaltou a dificuldade, em determinados momentos, de se entregar nas brincadeiras, devido a necessidade de organização das crianças em atividades da rotina, como almoço e escovação, e do receio de entrar no jogo e de alguma maneira atrapalhar as crianças e o seu protagonismo.

Diferentemente dos educadores, uma criança demonstrou compreender o fato de os educadores não poderem brincar em determinados momentos, atribuindo tal ação como decorrente das funções do educador como mediador e observador das relações e dos conflitos surgidos no horário livre. *“Porque eles têm que olhar todo mundo, porque no futebol, principalmente, todo mundo briga”* (Melissa, 10 anos).

Em conformidade com os dados apresentados anteriormente, os educadores identificam as crianças como ativas nos processos de apropriação e ressignificação das relações e dos jogos. Desse modo, os educadores, apesar de lamentarem por não poderem brincar com as crianças em alguns momentos, ressaltam também a importância de deixar as crianças



serem protagonistas de suas práticas, conforme trechos das entrevistas e dos diários de campo, os quais seguem:

Eu sofro muito, por que eu gostaria muito de me entregar, eu tenho dificuldade e outra, às vezes eu prefiro também que quando eu percebo que uma coisa tá fluindo, assim, e se dando entre eles que eles vivam essa experiência de conquista do brincar entre eles que eu chegar e falar assim, eu sou bom na brincadeira e “aí”, acaba sendo legal, sim, acaba sendo prazeroso, mas eu acabo perdendo essa possibilidade de eles perceberem que também são pessoas que constroem e fazem coisas (Educador III).

O educador estava passando pelos espaços, viu a quadra de basquete e disse aos meninos: “Joga pra mim!”, depois, disse a si mesmo que eles estavam brincando e que não pode “atrapalhar” (DC 7).

Em linha semelhante, uma criança demonstrou que a construção da cultura lúdica acontece principalmente entre as crianças, como constatado por Fernandes (2004), mas que estas demonstram interesse em compartilhar suas experiências e jogos com os educadores: “*Eles ficam olhando a gente brincando e as vezes eles querem brincar com a gente e a gente deixa*” (Barbie, 8 anos).

Nesse seguimento, foi observado no horário livre que os educadores, sempre que possível, brincam com as crianças, mas demonstram certa preocupação em se entregar à brincadeira de determinado grupo e deixar de observar as demais crianças. Assim, em uma situação específica, em que um educador estava na quadra brincando de “Nunca três”, foi observado que o educador era um brincante, se empolgava, gritava, vibrava, mas ao mesmo tempo não se desvinculava de seu papel, pois observava ao redor os outros grupos de crianças, dava dicas e relembrava as regras aos jogadores.

Posto isso, reconhecer o papel dos educadores e as condições do ambiente as quais influenciam as brincadeiras, contribui para compreensão do jogo como uma atividade eminentemente social e cultural (CAILLOIS,

1990; BROUGÈRE, 1998), fenômeno que se manifesta em contextos específicos (FREIRE, 2002) e depende, essencialmente, das relações estabelecidas entre os brincantes e os mediadores simbólicos, instrumentais e sociais (VIGOTSKI, 2007; 2009; 2014; ELKONIN, 2009).

Os saberes compartilhados no jogo

Concernente aos saberes compartilhados no jogo, os educadores apontam que as crianças apreendem, elaboram e reconstroem conhecimentos, aprendem a conviver, compreender as diferenças, solidariedade e cooperação, habilidades motoras, contato com a natureza, saber fazer e conhecer por meio do outro, da criatividade e da imaginação, os conceitos e os significados dos diversos elementos. Além disso, os educadores compreendem a complexidade dos processos de ensino, vivência e aprendizagem do jogo, conforme trechos que seguem:

Acho que é uma consequência, acho que aprendem coisas [...] como solidariedade, cooperação, além do desenvolvimento motor que “tá” envolvido, criatividade, imaginação, “tá” tudo muito atrelado (Educador II).

Aprendem o convívio com o colega, que o colega é diferente dela que ela é diferente do colega [...] (Educador II).

[...] não é que elas aprendem, por que o aprender vem de apreender eu apreendo, elas não só aprendem, elas apreendem, elaboram, reconstroem, constroem, fazem de novo, negócio complexo, “né”? por isso que as vezes dentro dessa relação que é complexo o importante é simplificar, deixa o simples, por que fazendo o simples o complexo vem junto, é simples, no entanto complexo (Educador III).

Com base no apresentado, Navarro e Prodóximo (2012, p. 638) ressaltam que “A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia”. Contudo, devido ao jogo ser incerto (CAILLOIS, 1990; HUIZINGA, 1999; FREIRE, 2002;

SCAGLIA, 2011), Brougère (2010) adverte sobre a impossibilidade de assegurar que inevitavelmente o jogo resultará em aprendizagem.

Quanto às crianças, a maioria afirma que aprende quando brinca e exemplifica as aprendizagens do brincar como: a própria brincadeira, jogar melhor, técnicas e táticas, correr, divertir, respeitar, imitar, se organizar, fazer conta, memorizar, dividir as coisas, respeito e alteridade:

Eu aprendo a brincar de pega-pega zumbi e homem pega mulher. Você já brincou de homem pega mulher? (Thi, 6 anos).

Acho que aprendo várias coisas que eu não sei ainda. A B. inventou uma brincadeira que eu não sabia e “ai”ela me ensinou (Stefi, 6 anos).

Aprendo a jogar melhor, fazer gol, um monte de coisa (Matheus, 8 anos).

Aprendo a “se” divertir e aprendo a respeitar (Pérola, 9 anos).

Tipo é, eu “to” jogando, o cara pega a bola, faz um “olé” e eu faço a mesma coisa (Fi2, 9 anos).

Por que, vamos supor, que eu “to” brincando de quebra cabeça, eu aprendo a me organizar mais. Quando eu “to” brincando de “rummikub” eu aprendo a fazer mais conta, a memorizar mais as coisas. E quando eu jogo, vamos supor queimada você aprende a passar a bola, dividir as coisas (Melissa, 10 anos).

Aprendo os golpes, como que se joga e se alguém perguntar como que se que joga esse jogo eu vou saber ensinar (Pedro, 9 anos).

Sim, aprende a saber como é a brincadeira (Roberto, 8 anos).

[...] eu aprendo mais coisas, “manhas”, tipo código. Tipo “cê” aprende mais quando “cê” sabe um pouco “cê” vai

jogando e aprende mais (Junior, 10 anos).

Sim! [...] a pensar que tipo essa é minha vida e como deve ser a dos outros, aprendendo que a minha é de um jeito, a dos outros é de outro, [...] é muito legal se a gente podia, é, quer dizer, é [...] passar um dia conhecendo, brincando com eles “pá” saber um pouquinho mais. Um exemplo, quando eu brinco de pega-pega com meus amigos, que tem mais lá na minha rua, é, quando eu tô escondido com mais algum do lado, às vezes a gente fica conversando baixinho sobre a vida do outro, então eu gosto de fazer isso. A obedecer as regras e a respeitar os outros (Iter, 8 anos).

Nessa fala sobre o que se aprende nas brincadeiras: “*Aprende a se divertir e depois quando eu crescer se eu tiver filho passar pra minha filha* (Kate, 9 anos)”, pode-se compreender a função social do jogo e, consequentemente, a cultura lúdica como um bem (i) material, uma riqueza a ser compartilhada entre as gerações, em conformidade com o sustentado por Carneiro (2015).

Posto isso, defende-se que no jogo são compartilhados saberes como as aprendizagens decorrentes da atividade e também as competências necessárias para manter os brincantes em estado de jogo (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2011). Destarte, o jogo é uma atividade social repleta de saberes, os quais são construídos nas relações em diferentes contextos. Nessa perspectiva, a despeito de sua dimensão subjetiva (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2011), o jogo é aprendido, isto é, as experiências com o ambiente, com os materiais e com as pessoas possibilitam que as crianças apropriem-se do jogo em todas as suas dimensões (BROUGÉRE, 1998; FREIRE, 2002; VIGOTSKI, 2007; 2009, ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2014).

CONCLUSÕES

Em face do objetivo estabelecido para a investigação, foi possível conhecer e descrever a pedagogia do jogo, a partir dos processos de



ensino, vivência e aprendizagem do brincar de um grupo de crianças no contexto da educação não formal. Os resultados apontaram a aprendizagem do jogo, o papel dos educadores nesse contexto e os saberes compartilhados durante as brincadeiras, ressaltando as relações que se estabelecem no desenvolvimento das manifestações dos brincantes durante o horário livre.

Quanto à pedagogia do jogo, evidencia-se nos discursos das crianças que estas aprendem a brincar com a família, com os amigos, com os professores, sendo a maioria da área da Educação Física, e com a mídia (como TV e *Youtube*). Com efeito, as crianças elencaram os companheiros de jogo, quais sejam os amigos, seguidos dos professores (pedagogos); algumas crianças apontaram que brincam sozinhas, com os irmãos e com amigos por meio de computadores (*Skype*).

Em linha semelhante, a maioria dos educadores ressaltou que as crianças aprendem a brincar com os professores (de Educação Física e pedagogos), com os livros, com a mídia e com os colegas. Entretanto, os educadores evidenciaram que as crianças produzem suas culturas e que nesse processo existem crianças que lideram e propõem algumas brincadeiras, tendo o educador, nesse contexto, a função de mediar os jogos e os conflitos. Ademais, os saberes compartilhados no jogo são constituídos das aprendizagens decorrentes da atividade, como memorizar, dividir as coisas, respeito e alteridade, habilidades motoras, conviver e compreender as diferenças e das competências necessárias para as crianças jogarem e se manterem em estado de jogo.

Com relação à atuação no horário livre, os educadores afirmam que a partir da observação das crianças percebem as dificuldades no desenvolvimento das brincadeiras e que intervêm nesses momentos, buscando transformar as necessidades e os desejos das crianças em realidade; agem como mediadores, incentivadores e espectadores. Durante as observações foi constatado que os educadores estão sempre observando os espaços e os jogos, fazem sugestões, auxiliam os brincantes a compreenderem as regras de um jogo novo,

atuam nas mediações dos conflitos, os quais são mais constantes nos jogos com bolas e sugerem novos jogos ou novas regras, o que por vezes é bem aceito pelas crianças e em outras situações implica na mudança de postura dos brincantes, levando até mesmo à desistência do jogo.

Dentre as ações dos educadores, esses relatam que gostam de brincar com as crianças, seja por convite destas ou por iniciativa própria, quando inventam ou sugerem brincadeiras. Os educadores afirmam que a motivação das crianças aumenta quando interagem no jogo, mas que apesar de incentivar e animar o ambiente, seu papel não é fundamental no desenvolvimento dos jogos. Ademais, os educadores apontam a dificuldade de se entregar durante as brincadeiras, devido às características da rotina, à preocupação com a segurança das crianças e ao receio de entrar no jogo e, de alguma maneira, atrapalhar as crianças, o seu potencial e protagonismo no brincar.

Diante disso, é possível construir um panorama da pedagogia do jogo na educação não formal, compreendendo como acontecem os processos de ensino, vivência e aprendizagem do brincar das crianças no horário livre. Por conseguinte, conclui-se que os jogos, no aludido contexto, são co-construídos pelos brincantes, juntamente com seus pares e com os educadores, os quais figuram como protagonistas no processo de aprendizagem das brincadeiras e dos saberes decorrentes do desenvolvimento dessas atividades. Ademais, para que a apropriação e a ressignificação do jogo sejam efetivas e de qualidade é necessário ter disponibilidade de materiais, organização de ambientes estruturados, bem como a atuação de mediadores específicos, atentos e sensíveis às necessidades e aos interesses dos brincantes.

Entretanto, é importante ressaltar que a despeito dos resultados apresentados e discutidos possibilitem o conhecimento da pedagogia do jogo, este estudo é descritivo de um contexto específico e, assim, não encerra a reflexão e a discussão da relevante temática. Portanto, se faz necessário realizar pesquisas em outros contextos formais, não formais e informais, como escolas, clubes e praças, e que escutem os diferentes atores (educandos, atletas, educadores e

treinadores) com o intuito de aprofundar o conhecimento dos processos de apropriação do jogo e de construir teorias fundamentadas, as

quais possibilitem o desenvolvimento desse importante campo de atuação da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./ jul., 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morschida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.
- _____. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRUHNS, Heloisa Turini. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Motrivivência**, n. 9, p. 28-43, dez., 1996.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990
- CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERNANDES, Florestan. As “Trocínhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./ abr., 2004.
- FERNANDES, Benecta Patrícia Fernandes e colaboradores. Entre o tradicional e o eletrônico: significados do brincar para crianças de uma escola pública de Piracicaba-SP. **Revista brasileira de estudos do lazer**, v. 3, n. 2, p. 74-96, mai./ ago., 2016.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./ mar., 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LEONTIEV, Alexei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 119-142.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e cidade**: crianças e adultos em uma pracinha do Rio de Janeiro. 2004. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, SC, vol.34, n.3, p. 633-648, 2012.

PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê? Escolar é lugar de aprender!** Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 282f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

SARAMAGO, Silvia Sara Sousa. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 35, p. 9-29. 2001.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 1, n. 28, p. 163-75, jan./ mar., 2014.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, out./ dez., 2013.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. Processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual. In: LEMOS, Kátia Lucia Moreira; GRECO, Pablo Juan; MORALES, Juan Carlos Pérez (Orgs.). **5º Congresso Internacional dos Jogos Desportivos**. Belo Horizonte, MG: EFFTTO; UFMG, 2015.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, S1A, p. 27-38. 2017.

SCAGLIA, Alcides José; FABIANI, Débora Jaqueline Farias Fabiani. Do jogo à pedagogia do jogo: o processo de constituição da docência. In: NOBREGA, Terezinha Petrucia da; MOREIRA, Wagner Wey (Orgs.). **Ser professor (a) universitário (a):** o sensível, o inteligível e a motricidade. Natal, RN: IFRN, 2017.

SPOLAOR, Gabriel da Costa e colaboradores. "Prô, quando vamos brincar?" o recreio na escola de tempo integral". **Lúdicamente**, v. 8, n. 15, nov., 2018/ abr., 2019, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; GOLIN, Carlo Henrique. Entre o tradicional e o eletrônico: os jogos e brincadeiras de estudantes em Corumbá-MS. In: LINHARES, Wendell Luiz (Org.). **Ciências do esporte e educação física:** uma nova agenda para a emancipação. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; MORGAN, John. The possibilities and consequences of understanding play as dialogue. **Sport, ethics and philosophy**, v. 5, n. 1, fev., 2011.

Dados do autor:

Email: de_fabiani@hotmail.com

Endereço: Av. Érico Veríssimo, 701, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Barão Geraldo, Campinas, SP, CEP: 13083-851, Brasil.

Recebido em: 28/04/2020

Aprovado em: 02/07/2020

Como citar este artigo:

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: ensino, vivência e aprendizagem do brincar na educação não formal. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 103-117, mai./ ago., 2020.



“UMA LUTA CONTRA MOINHOS DE VENTO”: CONCEPÇÕES DE JOGO EM 8 PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PÓS LDB/1996

“A FIGHT AGAINST WINDMILLS”: CONCEPTIONS OF PLAY IN 8 BRAZILIAN CURRICULUM PROPOSALS FOR PHYSICAL EDUCATION AFTER LDB/1996

“UNA LUCHA CONTRA LOS MOLINOS DE VIENTO”: CONCEPCIONES DE JUEGO EN 8 PROPUESTAS CURRICULARES BRASILEÑAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DESPUÉS DE LA LDB/1996

Rogério de Melo Grillo

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: rogerio.grillo@hotmail.com

Eloisa Rosotti Navarro

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

Email: eloisa-rn@hotmail.com

Gilson Santos Rodrigues

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: gio.sts.rodrigues@hotmail.com

RESUMO

Ainda que visto como um “conteúdo clássico”, o Jogo como tema ou conteúdo não é levado “a sério” na Educação Física escolar. O objetivo da pesquisa foi analisar as concepções de Jogo em oito propostas curriculares de Educação Física brasileira, pós LDB. Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo revisão narrativa. As fontes foram 8 propostas curriculares de Educação Física (Federais e estaduais). A análise interpretativa embasou as leituras e os *insights* que consubstanciaram as interpretações. Os documentos trazem contribuições ao conceber o Jogo como atividade fundamental ao desenvolvimento e aprendizagem, elemento de cultura lúdica ou estratégia didática e tratá-lo como conteúdo, metodologia e avaliação. Porém, há insuficiências quanto à indistinção entre Jogo e Lúdico e a ausência de uma didática para o Jogo. Por fim, o estudo contribui apontando indícios de uma didática para o Jogo e reafirmando que é necessário levar o Jogo “a sério” na Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física; Jogo; Lúdico; Didática; Revisão Narrativa; BNCC.

ABSTRACT

Although seen as a “classic content”, the Play as theme or content is not taken “seriously” in school Physical Education. The aim this research was to analyse the conceptions of Play in 8 Brazilian curricular proposals of Physical Education, after LDB. This is a qualitative research of the narrative review type. The sources were 8 Physical Education curricular proposals (Federal and State). The interpretative analysis supported the readings and the insights that substantiated the interpretations. The documents bring contributions when conceiving the Play as a fundamental activity for development and learning, an element of playful culture or didactic strategy and treating it as content, methodology and evaluation. However, there are shortcomings regarding to no distinction between Play and Playful and the absence of didacts for the Play. Finally, the



study contributes by pointing out evidences of a didactic for the Play and reaffirming that it is necessary to take the Play “seriously” in school Physical Education.

Keywords: Physical Education; Play; Playful; Didactic; Narrative Review; BNCC.

RESUMEN

Aunque visto como un “contenido clásico”, el Juego como tema o contenido no se toma “en serio” en la Educación Física escolar. El objetivo de esta investigación fue analizar las concepciones del Juego en 8 propuestas curriculares brasileñas de Educación Física, después de LDB. Esta es una investigación cualitativa del tipo de revisión narrativa. Las fuentes fueran 8 propuestas curriculares de la Educación Física (Federal y Estatal). El análisis interpretativo apoyó las lecturas y las ideas que corroboraron las interpretaciones. Los documentos aportan contribuciones al concebir el Juego como una actividad fundamental para el desarrollo y el aprendizaje, un elemento de cultura lúdica o estrategia didáctica y tratarlo como contenido, metodología y evaluación. Sin embargo, existen deficiencias con respecto a no distinción entre Juego y Lúdico y la ausencia de una didáctica para el Juego. Finalmente, el estudio contribuye señalando evidencia de una didáctica para el Juego y reafirmando que es necesario tomar el Juego “en serio” en la Educación Física escolar.

Palabras clave: Educación Física; Juego; Lúdico; Didáctica; Revisión Narrativa; BNCC.

INTRODUÇÃO

É curioso notar que, apesar de estar inserida na instituição escolar desde meados do século XIX (CASTELLANI FILHO, 1991; CUNHA JÚNIOR, 2004), foi somente no fim do século XX que a Educação Física se tornou por lei um componente curricular obrigatório. De fato, foi graças à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/1996, que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, online). Antes desse marco legal, as propostas curriculares didático-pedagógicas da Educação Física brasileira, impulsionadas pelo denominado Movimento Renovador dos anos de 1980, conforme Soares (2010) e Machado e Bracht (2016), já tematizavam e defendiam o Jogo como um de seus conteúdos de ensino (FREIRE, 1989; SOARES et al., 1992; SOARES, 1996; CASTELLANI FILHO et al., 2009). Por este viés, ideamos que o Jogo, como um eixo temático, torna-se pertinente à Educação Física escolar e tem por função pedagógica a formação e desenvolvimento do indivíduo (estudante).

Nesse sentido, o Jogo tem um papel de relevância na Educação Física escolar, na medida em que pode contribuir com uma formação que possibilite às crianças e jovens produzir,

reproduzir, ressignificar e transformar conhecimentos de jogo, isto é, conhecimentos na área da Cultura Corporal de Movimento, como define Bracht (2005). Entretanto, ele, o Jogo, também se justifica nessa área por favorecer o desenvolvimento integral do estudante e o modo de agir crítico/reflexivo na sociedade. De resto, partimos do pressuposto que o Jogo deve ser um espaço para a liberdade no que tange à atuação corporal e à cultura lúdica dos estudantes, de modo que a escola possa se tornar um espaço que valorize o lúdico como livre expressão, a autonomia intelectual, ambientes de jogo, a socialização de ideias, a imaginação e a criatividade.

Grillo, Prodóromo e Góis Júnior (2016) indicam que, de um ponto de vista histórico, o Jogo foi introduzido na escola, em especial, na Educação Física escolar, no final do século XIX. Naquele momento, o Jogo no contexto escolar tinha um caráter de relaxamento, compensação e preparação para atividades ideadas como “mais sérias”. Dito em outros termos, o Jogo seria uma forma de pré-exercício para o trabalho escolar, conforme premissas do intelectual alemão Karl Groos (1898; 1912). Segundo Elkonin (2009), a teoria de Jogo de Groos representava, à época, uma referência central para os estudos de Jogo e, certamente, cita Grillo (2018), fundamentava a atividade lúdica, ao lado das teorias de Moritz



Lazarus e Harvey Carr, como compensação, recuperação da fadiga e relaxamento para as atividades e exercícios escolares. Resumidamente, o Jogo na escola em fins do século XIX e início do XX representava um meio, isto é, preparação, exercício ou mesmo treinamento para as “atividades mais sérias” (escolares ou não) dos estudantes visando, sobretudo, o seu fortalecimento intelectual e físico.

A posteriori, já na primeira metade do século XX, o Jogo no contexto escolar passou a ser influenciado pelos discursos Escolanovista, Humanista, Construtivista, Freinetiano, dentre outras abordagens de ensino (GRILLO, PRODÓCIMO, GÓIS JÚNIOR, 2016). Nessa perspectiva, Grillo (2018) afirma que é de vital importância entender que o Jogo não tinha (e ainda hoje não tem) uma concepção única no âmbito escolar. Dado esse cenário de concreção da Educação Física como componente curricular obrigatório e da consolidação do Jogo como conteúdo dessa disciplina escolar – para autores como Soares (1996, p. 11) o Jogo representa um dos “conteúdos clássicos” da área –, uma série de inquietações ganha efervescência. Uma dentre outras tantas questões sobre o tema, consiste em: quais as concepções de Jogo nas propostas curriculares de Educação Física escolar pós LDB? Para responder a presente incógnita, o objetivo do estudo foi analisar as concepções de Jogo em oito propostas curriculares de Educação Física brasileira.

Nesses moldes, o presente estudo trata-se de um recorte ampliado de uma tese de doutorado e tem como escopo a discussão incitada por Grillo (2018, p. 56), ao indicar que apesar de uma longa tradição do Jogo no contexto escolar e de a Educação Física reconhecê-lo como um conteúdo de ensino, não há indícios, neste componente curricular, de uma “didática para o Jogo”. Ainda que haja estudos propositivos sobre a prática pedagógica com o Jogo no contexto da Educação Física escolar, tais como as pesquisas de Melo (1994), Passos (1995), Retondar (1995), Freire (2002), Carneiro (2009), Bernardi (2017) e Oliveira (2017), estes estudos pouco impactaram na concretização desses documentos. Com isso, visando contribuir com o tema, este estudo pode

corroborar para uma discussão sobre a didática de Jogo, ao passo que analisa e discute as concepções do tema contidas nas propostas curriculares, dando indícios das insuficiências elucidadas pela exegese de tais documentos. Portanto, a principal contribuição desse estudo é a constatação do “esvaziamento” (lacuna) nos documentos curriculares, de uma didática atinente ao Jogo.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo revisão narrativa (CORDEIRO et al., 2007). Segundo Rother (2007, p. 5) “[o]s artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o ‘estado da arte’ de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou conceitual”. As revisões narrativas, comenta Soares (2019), não visam a reprodutibilidade de dados ou a divulgação de resultados derivados de outras pesquisas, informações obtidas com outros tipos de revisão, tais como, por exemplo, a revisão sistemática, a meta-análise e outras. Contudo, a revisão narrativa tem o mérito de conceder certa “liberdade” ao pesquisador na medida em que ela não prescinde de um protocolo rígido para sua confecção ou de uma busca por fontes em bases de dados pré-determinadas. Essa “liberdade” permite ao pesquisador tratar o tema de modo mais abrangente, entremeando diferentes fontes de saberes e conhecimentos, tais como, os saberes da experiência como professores e pesquisadores, como nos encorajam Larrosa (2003) e Abrahão e colaboradores (2014).

As fontes de dados consultadas foram documentos oficiais da Educação Física brasileira publicados após a promulgação da LDB, em 1996. *A priori*, delimitamos como fontes de dados documentos curriculares oficiais de Educação Física em nível federal e estadual. Dado os limites da pesquisa, o estudo não se propôs a analisar as propostas curriculares municipais. Quanto aos documentos estaduais, estabelecemos como critério de análise a disponibilidade integral na internet. Sendo assim,

selecionamos os documentos estaduais que, segundo nossos estudos e conhecimento prévio, são considerados documentos curriculares da área de Educação Física de referência em âmbito nacional. Trata-se, portanto, de um critério de seleção de fontes por conveniência, conforme indicações de Hatch (2002), e como preconiza a revisão narrativa.

Em decorrência disso, ao analisarmos a Educação Física escolar brasileira desde a LDB de 1996, notamos que vários documentos oficiais foram produzidos. Em linhas gerais, foram analisados 8 documentos (2 deles em nível federal e 6 em nível estadual):

- i) Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997);
- ii) Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018);
- iii) Conteúdo Básico Comum – CBC de Minas Gerais (SEE/MG, 2007);
- iv) Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2008);
- v) Referencial Curricular do Estado de Rio Grande do Sul (SEE/RS, 2009);
- vi) Orientações Curriculares para o ensino de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ, 2016);
- vii) Currículo Base da Rede Estadual de Espírito Santo (SEDU/ES, 2017);
- viii) Parâmetros Curriculares de Educação Física (Ensino Fundamental e Médio) do Estado de Pernambuco (SEE/PE, 2013).

A análise de dados consistiu, basicamente, numa análise interpretativa (HATCH, 2002). Para tal, lemos, na íntegra, os documentos aludidos que, resumidamente, apresentam as discussões atinentes ao Jogo como uma prática corporal ou como manifestação da Cultura Corporal de Movimento e, igualmente, como estratégia pedagógica para as aulas de Educação Física. Relemos as nossas anotações prévias acerca dos discursos acerca do Jogo na escola e contrastamos com as anotações feitas na primeira leitura dos documentos oficiais. Numa terceira leitura, anotamos os *insights* (interpretações) que tivemos com a leitura das fontes. Na quarta leitura destacamos os excertos em cada documento que embasavam e davam suporte aos *insights* citados anteriormente. Em seguida,

escrevemos um resumo de cada documento analisado. Novamente, relemos as fontes e comparamos com os resumos escritos na etapa anterior, com vistas a salientar os pontos obscuros e/ ou os possíveis equívocos de interpretação. Por fim, revisamos os resumos e destacamos os trechos que corroboravam com as interpretações que foram construídas ao longo do processo de análise.

Na apresentação dos resultados optamos por discutir cada documento separadamente e, assim, preservar a singularidade de cada proposta curricular. Ademais, devido aos limites no que tange à extensão de um artigo, suprimimos do texto a descrição do contexto de produção e publicação dos documentos. Cássio e Castelli Jr. (2019), por exemplo, trazem importantes considerações sobre o contexto sócio-político que, em última instância, engendrou as condições necessárias à publicação da BNCC. Para o presente texto, todavia, o enfoque ficará restrito à temática do Jogo presente nas propostas curriculares dos sobreditos documentos.

“O JOGO A SÉRIO”: ANÁLISE DE 8 PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATINENTE AO JOGO

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997)

Em linhas gerais, trata-se um documento orientador, em nível Federal, elaborado pelo Governo brasileiro que tem o escopo de direcionar a educação em todo o território nacional. Este documento está voltado às redes públicas e redes privadas de ensino, todavia, não tem o caráter de obrigatoriedade, ao invés, visa uma orientação. Estruturalmente, os PCNs são divididos em várias disciplinas. Para este estudo nos atemos aos PCNs da área de Educação Física.

Os PCNs de Educação Física (nível Federal) trazem como categorias para o Jogo no Ensino Fundamental I (p. 38): jogos pré-desportivos (queimada, pique-bandeira, guerra das bolas); jogos pré-desportivos do futebol (gol-a-gol, controle, chute-em-gol, rebatida, drible, bobinho,



dois toques); jogos populares (bocha, malha, taca, boliche); brincadeiras (amarelinha, pular corda, elástico, bambolê, bolinha de gude, pião, pipas, lenço-atrás, corre-cutia, esconde-esconde, pega-pega, cabo-de-guerra, etc.). Entremes, há uma confusão na taxonomia desse documento, porque não se sabe quais critérios são usados para segregar jogo de brincadeira, uma vez que ambos os termos são citados no decorrer do documento, ora como sinônimos, ora como manifestações distintas. E, além disso, os motivos da inclusão dos jogos pré-desportivos no que se refere ao eixo temático (ou conteúdo) Jogo na Educação Física.

Apesar dessa superficialidade, os PCNs, sob a esteira do Neo-construtivismo de César Coll, Antoni Zabala e Juan Pozo – conforme análise de Grillo (2018) – depreendem o jogo como forma privilegiada de solução de problemas. Porém, o documento não discute nenhuma didática para o Jogo ou mesmo indica como a solução de problemas pode ser feita no âmbito da sala de aula. Propende-se, ao que tudo indica, à participação, à cooperação, ao desenvolvimento motor e cognitivo nas aulas de Jogo na Educação Física. No entanto, não há um método ou avaliação para trabalho com o Jogo como eixo temático (ou conteúdo). O Jogo é enviesado na vertente do “jogo pelo jogo”, conforme Leif e Brunelli (1978), não sendo indicado formas de problematizar situações de jogo, no mais, há indícios do “jogo livre” (análogo a aula livre).

No Ensino Fundamental II, a estrutura pedagógica é a mesma para o Jogo (idem ao Ensino Fundamental I), com a diferença que ele passa a ter uma função de valorização da cultura popular e meio de estimular práticas de recreação e o lazer, em virtude de os jogos tradicionais, populares, regionais ou folclóricos. Ademais, existe uma ênfase maior nos jogos pré-desportivos e no jogo como treinamento para o desenvolvimento de habilidades esportivas. Novamente, não se apresentam métodos ou formas de avaliação para o Jogo.

No Ensino Médio, os PCNs assumem o jogo sob um viés educativo e utilitário, tendo como cerne os Temas da Comunidade Escolar (ética, meio-ambiente, saúde e outros) e Temas Específicos da Educação Física (Esporte,

Ginástica). Dessarte, o Jogo perde a configuração de eixo temático ou de conteúdo, sendo, com isso, somente trabalhado como método para a consolidação de outros tipos de conhecimento, em especial, os Temas Transversais. Além do mais, o jogo continua ideado tão-somente como um dos suportes para o ensino das modalidades esportivas.

Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento curricular nacional, bem como os PCNs, lançado em dezembro de 2017, sendo reeditada com o texto do Ensino Médio no ano seguinte, em 2018. De caráter normativo, esse documento define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). No mais, objetiva assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em todo o território brasileiro, em consonância com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

No que concerne ao Jogo na Educação Física escolar, o referido documento trata-o como uma unidade temática (juntamente com as Brincadeiras) que explora “aqueles atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si” (BRASIL, 2018, p. 214). O citado documento idealiza o Jogo como uma manifestação histórico-cultural pertencente a diferentes épocas e lugares do mundo, tal qual uma manifestação passível de (re) criação constante pelos diversos grupos culturais (ideia de produção de cultura lúdica).

O documento distingue os usos e práticas com o Jogo no contexto escolar, dando-o a função de conteúdo específico da Educação Física (eixo temático) ou como ferramenta auxiliar de ensino (jogo utilitário: jogo como meio para se aprender algum conteúdo

diferente). Além disso, defende que o Jogo deve ser estruturado pedagogicamente em termos de conhecimentos, uma vez que possui valores em si e estes precisam ser organizados para serem estudados, tendo como cerne a articulação entre a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências e a formação de atitudes e valores.

Com isso, os jogos são subdivididos nas categorias: Jogos Populares Brasil e Mundo; Jogos Indígenas; Jogos Africanos. Estas três categorias devem ser trabalhadas no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Já no Ensino Fundamental II, tem-se a inserção de uma nova categoria: Jogo Eletrônicos. Esta deve ser trabalhada tão-apenas nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (nessa fase de ensino, as três categorias aludidas para o Ensino Fundamental I deixam de ser trabalhadas).

No 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o Jogo deixa de ser Unidade Temática. Destarte, a partir do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II (e aqui pode-se incluir o “Novo Ensino Médio” e seus eixos: esporte; lazer; promoção de saúde e qualidade de vida), somente trabalhar-se-ão as unidades temáticas: Esporte, Dança, Lutas, Ginástica e Práticas Corporais de Aventura. Nesse entendimento, tem-se a “morte do jogo”. Em poucas palavras, esse eixo temático ou conteúdo da Educação Física é transformado em “jogo utilitário”, tendendo, especialmente, ao Esporte (jogos pré-desportivos), às Lutas (jogos de oposição) e à Ginástica (jogos ginásticos).

Analisamos que o documento BNCC apresenta contribuições conforme explanado, entretanto, de igual maneira, expõe uma concepção limitada no que tange às possibilidades de tematização e de trabalho didático-pedagógico com o Jogo no bojo da Educação Física escolar. Sumariamente, a BNCC evidencia que o Jogo é mais uma “atividade” (jogo pelo jogo) e um “instrumento pedagógico” (jogo utilitário), do que um eixo temático ou conteúdo a ser explorado pedagogicamente (falta uma didática). O Jogo não é trabalhado com vistas ao conhecimento de Jogo culturalmente acumulado e passível de significação,

reconstrução e produção pelos alunos no contexto escolar.

Conteúdo Básico Comum (CBC) para a Educação Física de Minas Gerais (SEE/MG, 2007)

O CBC de Minas Gerais enceta a sua contextualização teórica sobre o Jogo na Educação Física escolar, defendendo que jogo e lúdico são sinônimos. Tal afirmativa é ratificada no documento, quando afirma que as características do lúdico são as mesmas que foram definidas para o jogo conforme a concepção de Huizinga (1938/2019). Precipuamente, este autor estrutura e caracteriza o jogo (e não o lúdico) da seguinte maneira: atividade livre, “não-séria”, exterior à vida habitual e capaz de absorver inteiramente o jogador, desligada de interesse material, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios e estabelece certa ordem e regras. Engendra a formação de grupos sociais. De resto, possui competição (luta por alguma coisa) e representação (simular alguma coisa). Subsequentemente, assevera que todo jogo é lúdico, alvitmando a categoria “Jogo Lúdico”, sendo esta perspectiva, por exemplo, contrária aos estudos de Retondar (1995), Freire (2005), Scaglia (2003) e Grillo (2016; 2018),

Como explanação, o CBC (2007, p. 39) explicita: “o jogo lúdico, por sua vez, não tem essa mesma exigência, pois, neste caso, o processo é mais significativo do que o próprio resultado. O importante é que os alunos possam jogar com prazer e criatividade”. Sob esse ideário, preconcebe-se que todo jogo por si só é pedagógico, em razão de que somente jogar por prazer e criatividade é suficiente, ou seja, visar à motivação e à participação, como sugere esse documento curricular, é satisfatório no contexto da sala de aula de Educação Física.

O documento inclusive considera os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” como sinônimos, mediante que “todos eles sintetizam a vivência do lúdico” (CBC, 2007, p. 40). Esse documento curricular do mesmo modo depreende que a festa é uma forma de brincadeira, jogo e lazer.



Valendo-se das teorizações de Caillois (1958/1990) e Huizinga (1938/2019), o CBC tenta consolidar a importância do jogo na escola. Entretanto, é basilar destacar que ambos os intelectuais não analisaram as potencialidades pedagógicas do jogo na esfera escolar. De resto, os CBC incutem a Capoeira como conteúdo principal do Jogo (ou eixo temático segundo o documento), mas, por sua vez, não dão subsídios didáticos para um trabalho pedagógico com a Capoeira.

Em última análise, o que se pode observar criticamente no tocante ao documento CBC é que o Jogo, em todo o Ensino Fundamental (I e II), é trabalhado nas vertentes “jogo pelo jogo” com vistas a desenvolver e enriquecer a cultura lúdica e os valores éticos dos alunos e na perspectiva do “jogo construído” (de modo mais superficial), que é a reconstrução dos jogos e brincadeiras pelos alunos. Em se tratando do Ensino Médio, o Jogo continua categorizado como “jogo lúdico”, objetivando unicamente o lazer. Isto é, o CBC defende a prática dos jogos e brincadeiras com enfoque na participação, motivação e divertimento dos alunos. De igual forma, ideiam que a importância do Jogo no Ensino Médio é corroborar para o Lazer e para o ensino das modalidades esportivas de “modo lúdico”.

Pode-se observar que tanto o CBC, quanto os PCNs, não arquitetam uma didática para o Jogo, embora defendam o Jogo como um tema/conteúdo da cultura corporal.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Educação Física (SEE/SP, 2008)

Por ser um currículo estadual, entende-se que este se voltou para o Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio, conforme indicações da LDB. Portanto, neste documento, o Jogo volta-se para o Ensino Fundamental (Ciclo II - 6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Nesses moldes, o Jogo é tratado pedagogicamente numa perspectiva fenomenológica do se-movimentar ideado por autores como Trebels, Kunz, Dietrich e cultural segundo Daolio e Betti (GRILLO, 2018). Em contrapartida, esse documento

coaduna Jogo e Esporte em um eixo temático, tendo como escopo a “competição e a cooperação”. Para tal, trabalha-se o Jogo a partir dos conteúdos (categorias de jogo): Jogos populares, cooperativos e pré-desportivos.

Em termos bem específicos, o Jogo é complementar (introdução) ao Esporte e tem como objetivos: a competição, cooperação, desenvolvimento de habilidades motoras para uso no Esporte. Isso está estabelecido para o 5º e 6º anos do Ensino Fundamental II (e é um discurso defendido para o Ensino Fundamental I, embora o documento não tenha foco nesta etapa de ensino). Já nas propostas para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, as habilidades a serem desenvolvidas voltam-se ao desenvolvimento de experiência de jogo nos alunos para a prática esportiva, quer dizer, os jogos são tematizadores e/ou instrumentos pedagógicos para o trabalho com os Princípios Técnicos e Táticos do Esporte, priorizando as diferenças (no espaço, no tempo e nas regras) e as semelhanças (o prazer, a competição e a dimensão lúdica) entre o Jogo e o Esporte.

Sinteticamente:

As atividades de 5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano devem proporcionar aos alunos experiências que os levem a compreender formas e dinâmicas de jogos mais elaboradas, tornando-os mais capazes de responder efetivamente às situações-problema que os significados/ sentidos de sua cultura propõem. Os jogos coletivos com regras simples das séries iniciais do Ensino Fundamental, como o pega-pega com bola, a queimada, o passa-dez, o câmbio etc., tornam-se mais desafiadores aos jovens de 5ª série/ 6º ano a 8ª série/ 9º ano à medida que se aproximam dos códigos da cultura esportiva, exigindo deles um comportamento tático mais complexo (SEE/SP, 2008, p. 227).

No Ensino Médio, ocorre a chamada “morte do jogo”, isto é, o Jogo é preterido, sendo unicamente utilizado como método para o ensino dos esportes, quando isso efetivamente ocorre. Pode-se observar que o Jogo não é tratado como eixo temático da Educação Física, por motivo de não ter nenhum tipo de teorização ou construção de uma didática (objetivos, metodologias, formas de avaliação etc.) para se trabalhar



pedagogicamente. Como foi exposto, as orientações do Estado de São Paulo demonstram notoriamente uma perspectiva de jogo utilitário e/ou educativo pelo qual o fito não é ele próprio (eixo temático, tema ou conteúdo como os outros documentos analisados inferem), mas sim como um meio de introdução, familiarização e desenvolvimento sobretudo do Esporte (em menor grau o jogo é usado na Ginástica, Dança e Atividades de Saúde - Qualidade de vida).

Não opomos à ideia de utilização do jogo como metodologia ou forma de avaliação para o ensino de outras Práticas Corporais (ou áreas da Cultura Corporal de Movimento ou Cultura Corporal) no âmago da Educação Física escolar. Todavia, não concordamos com a superficialidade com que o Jogo é tratado nesse documento curricular. Assim, questionamos: por que então o Jogo não é trabalhado pedagogicamente, tendo uma didática própria, objetivos, metodologias, formas de avaliação? Por que o Jogo não é concebido como um eixo temático ou uma prática corporal a ser trabalhada no Ensino Médio?

Referencial Curricular do Estado de Rio Grande do Sul para a Educação Física (SEE/RS, 2009)

Nesse documento, comprehende-se o Jogo da seguinte maneira:

O jogo como conteúdo é uma manifestação da cultura corporal de movimento com características que o diferenciam do esporte. Tais características demandam uma tematização específica (jogos populares, jogos tradicionais) dentro de um determinado ano escolar, pois só assim os alunos poderão compreender as peculiaridades desta prática corporal. Isto não quer dizer que os jogos não possam ser usados como ferramenta auxiliar (SEE/RS, 2009, p. 126-27).

O supradito documento complementa sublinhando que o Jogo é “Patrimônio Cultural Intangível ou Imaterial da Humanidade”, em conformidade com a UNESCO (1991). Nesse teor, o Jogo é um tema/ conteúdo que deve ser estudado pelos alunos no contexto da Educação

Física. O grande problema didático desse documento, em se tratando do Jogo, tem relação à definição de jogo como “jogo motor”, sem ao menos o documento explicar o porquê dessa definição. Isso posto, a finalidade do “jogo motor” é desenvolver “Técnicas de respiração, relaxamento, conceitos de práticas corporais introspectivas; conscientização corporal” (SEE/RS, 2009, p. 143) e, de igual forma, permitir o conhecimento das formas e características de jogos motores em distintas situações lúdicas (dimensão dos saberes corporais e conceituais). No mais, o “jogo motor” propende a proporcionar aos educandos reconhecer as influências de distintos grupos sociais na produção de cultura lúdica, nas tradições culturais do país e na constituição do patrimônio lúdico brasileiro, mediante jogos populares e tradicionais (dimensão dos saberes conceituais).

O documento versa de modo lacônico que o “jogo motor” deve ser pedagogizado como um método para o ensino dos esportes, visto que, a partir dos anos finais do Fundamental II (8º e 9º anos) e Ensino Médio, o jogo deve ceder lugar ao esporte. Em suma, não há indicativos (ou a necessidade) no referido documento de quais objetivos ou de como se trabalhar com o jogo nas citadas fases de ensino.

No que se refere ao jogo no Ensino Médio, ocorre, à semelhança das Orientações do Estado de São Paulo, a chamada “morte do jogo”, dado que essa prática corporal (ou eixo temático) da Educação Física é voltada, tão-só, aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Nos anos seguintes, o “jogo motor” é transformado pedagogicamente em esporte (o documento preconiza que esse processo tange à “esportivização do jogo”).

Parâmetros Curriculares de Educação Física (Ensino Fundamental e Médio) do Estado de Pernambuco (SEE/PE, 2013)

Esse documento defende o Jogo como um fenômeno pertencente ao patrimônio cultural humano. Diante disso, o Jogo deve ser vivenciado como uma prática lúdica e corporal, deve ser construído e refletido, tal como



preservado e transmitido às novas gerações. Esse ideário é defendido em todas as etapas de ensino (do Fundamental ao Médio). Concebido como uma área de conhecimento e manifestação da cultura corporal neste documento, o Jogo é, nesses moldes, uma forma de

[...] oferecer situações de aprendizagem ricas e interessantes, promover o desenvolvimento físico/ motor, a interação entre os participantes, permitindo o confronto de percepções de esquemas, comparações, troca de informações e pontos de vista, modificações de conceitos e conhecimentos diversos. Possibilita, ainda, o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas relacionados à sociedade, ao espaço físico, ao tempo, ao ritmo, às capacidades cognoscitivas, aos limites e às regras. Nesse contexto do Jogo, durante as aulas de Educação Física, os estudantes podem ser orientados, tanto a experimentar outras formas socialmente organizadas, como a criar e a recriar variações e alternativas a essas convenções (SEE/PE, 2013, p. 49-50).

Para além dessa definição, o grande problema desse documento, tal-qualmente os PCN's, o CBC, a Orientação de SP e a Orientação do RS, é que se definem quais objetivos, habilidades e competências se quer atingir e desenvolver com o Jogo no contexto da Educação Física escolar, todavia, não é apontado ou arquitetado como isso pode ser realizado. Em outras palavras, diferentemente dos outros temas como esporte, danças e ginásticas, não é construída ou proposta uma didática para o jogo, métodos de ensino ou formas de avaliação. Ou mesmo, qual é o papel do professor nesse trabalho pedagógico com o Jogo.

Orientações Curriculares para o ensino de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ, 2016)

No Estado do Rio de Janeiro, as orientações para o Jogo na Educação Física se fundamentam essencialmente na linha de pensamento do historiador holandês Johan Huizinga (1938/2019). Nesse documento, após definir o

Jogo, sugere que ele deve ser apresentado como uma vivência corporal, ou melhor, como uma forma de expressão corporal. Portanto, essa é a função do Jogo como um eixo temático da Educação Física escolar. Tomamos como exemplo, os excertos a seguir, como modo de demonstrar tal assertiva.

Experimentar plasticamente formas corporais variadas”, [a partir de] “Jogos que envolvam movimentos e posturas diversas, paradas e em movimento, e Jogos que envolvam paradas bruscas e recomeço do movimento” (SEE/RJ, 2016, p. 14). “Vivenciar jogos de equilíbrio e desequilíbrio corporal” (SEE/RJ, 2016, p. 28).

Afora esse ponto de vista, o jogo é ideado como manifestação de cultura lúdica e forma de enriquecer o acervo cultural dos alunos, bem como, é visto como método para esporte, luta, dança e ginástica.

Referente ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o Jogo é tratado como educativo ou utilitário: sendo “disputado” entre a categoria de jogos cooperativos, jogos para treinamento de habilidade motoras (sob o viés da Psicomotricidade) e a categoria de “jogos educativos e jogos pré-desportivos”, objetivando o ensino dos esportes.

Analisando o exposto, pode-se inferir que não existe uma proposta didática para o Jogo. Novamente, esbarramos na prática do jogo em conformidade com o princípio autotélico (jogar por jogar) e como meio de ensino para outros conteúdos (premissa utilitária do jogo).

Currículo Base da Rede Estadual de Espírito Santo para a Educação Física (SEDU/ES, 2017)

Nesse documento, o Jogo é estruturado pedagogicamente no seguinte formato:

Os jogos e os movimentos individuais e coletivos: destaca-se como elemento da cultura corporal presente nos diferentes contextos sócio-históricos presentes em âmbito nacional, regional e local. Por meio do jogo, o sujeito desenvolve a sua criatividade na construção de regras coletivas que resgatam os valores morais, sociais e éticos, e também

desenvolve a ludicidade, descobrindo o prazer nas vivências corporais. Os jogos esportivos: prioriza o conhecimento dos jogos institucionalizados socialmente, com suas diferentes organizações técnico-táticas, proporcionando uma noção de historicidade do desenvolvimento de práticas esportivas presentes no contexto mundial e nacional. Além disso, o desenvolvimento da inclusão por meio da capacidade de recriação das regras (SEDU/ES, 2017, p. 193).

Ao estudarmos o documento, percebemos que a ênfase é na vivência corporal por intermédio da prática com o jogo, tendo como fito ampliar o acervo relativo às manifestações de jogo. Destarte, o cerne das aulas de Jogo é proporcionar a vivência da vertente “jogo pelo jogo” somente e, consequentemente, as aulas devem ser arquitetadas com muitos jogos e brincadeiras (visão quantitativa).

Já no Ensino Médio, o Jogo se norteia pela perspectiva do jogo utilitário. Nesse sentido, “as aulas com jogos devem se pautar no desenvolvimento cognitivo dos alunos e no treino das habilidades de raciocínio lógico e concentração” (SEDU/ES, 2017, p. 110). Finalmente, o Jogo deve servir como metodologia para se ensinar os esportes. Dessa maneira, no Ensino Médio, ele é trabalhado como jogo educativo ou utilitário para o tema esporte, sendo designado de jogos pré-desportivos.

Em suma, analisou-se que nas três etapas de ensino não existe uma didática característica para o Jogo, pelo qual se poderia ligar coerente e pedagogicamente objetivos, metodologias e modos de avaliação em se tratando de um trabalho com o Jogo como um tema ou conteúdo da Educação Física escolar.

RUMO A UMA DIDÁTICA PARA O JOGO OU “UMA LUTA CONTRA MOINHOS DE VENTO”?

Aqueles que ali aparecem não são gigantes, mas moinhos de vento, e o que neles parecem braços são as pás, que,

giradas pelo vento, fazem mover a mó (Sancho Pança).

Bem se nota que não és versado em aventuras: eles são gigantes; e, se tens medo, sai daí, e põe-te em oração enquanto eu vou entrar com eles em fera e desigual batalha (D. Quixote).

Miguel de Cervantes

De modo geral, não compactuamos com Michelet (1988, p. 117) quando afirma que “[...] a nivel de los programas oficiales elaborados por los teóricos de la pedagogía actual, reina, en términos generales, la más completa ignorancia sobre el juego”. Em vez disso, indicamos que no cenário brasileiro, oito dos principais documentos oficiais da Educação Física pós LDB, que foram analisados, trazem certas contribuições. Em linhas gerais, os documentos analisados apresentam propostas de aulas de Educação Física “com” o Jogo (sentido utilitário). Vale citar, ademais, o mérito dos textos oficiais dialogarem com outras áreas de estudos como a Psicologia, a Psicomotricidade, a Praxiologia, a Sociologia, a Antropologia e a Pedagogia, objetivando construir suas concepções de Jogo. Em decorrência disso, as concepções de Jogo presentes nos documentos baseiam-se em autores que, no seu conjunto, valorizam o Jogo concebendo-o como atividade fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem, como elemento de cultura lúdica ou como estratégia didático-pedagógica para o ensino de habilidades e competências escolares.

Contudo, não podemos deixar de aludir que nesse diálogo com outras áreas, há certa superficialidade nas discussões a respeito do Jogo nos documentos. Em síntese, nos documentos oficiais o Jogo é arquitetado ora como “atividade lúdica livre”, ora como “prática corporal”, ora como “método de ensino para outros conteúdos”. Evidentemente que uma das riquezas do Jogo é a possibilidade de abordá-lo como “conteúdo”, “metodologia” ou modo de “avaliação”. Nesse viés, a nossa crítica não se refere às concepções supracitadas, mas à falta de uma perspectiva que o valorize como um eixo temático ou conteúdo que prescinde de metodologias, conteúdos e critérios de avaliação



próprios. Destarte, falta aos documentos curriculares de Educação Física pós LDB, uma perspectiva de Jogo como um eixo temático pertinente à Educação Física escolar e que, como tal, necessita de uma didática tanto quanto o Esporte, as Lutas, a Dança, a Ginástica e outros temas abordados nas aulas de Educação Física.

É importante assinalar que apesar de os textos oficiais trazerem considerações que possam contribuir com Jogo na escola, os documentos ainda apresentam insuficiências. A primeira delas é a indistinção entre Jogo e Lúdico, quer dizer, o lúdico é ideado como sinônimo de Jogo. Por este viés, alguns documentos inserem o Jogo nos discursos pedagógicos ora como um recurso didático (“jogo Pedagógico”), ora como recreação (“Jogo livre”). A implicação teórica para esse processo de “ludificação” das atividades escolares, é o discurso de lúdico como uma “tábua de salvação” de uma série de mazelas da escola. Chateau (1987) e Vial (2015) argumentam que um projeto educativo não prescinde tão-somente do Jogo para lograr seus objetivos formativos, não obstante, o Jogo tem o seu papel de importância na escola. Nesse contexto, é precípua delinejar com clareza as potencialidades (e limites) do Jogo na escola, reconhecendo-o como uma relevante manifestação histórico-cultural com influência decisiva tanto no desenvolvimento de aspectos motores, psíquicos, afetivos e socioculturais, quanto na apropriação da cultura e produção de conhecimentos (em suma, aprendizagem) de estudantes.

No mais, a principal insuficiência atinente ao Jogo nos documentos analisados foi a ausência de uma proposta didático-metodológica para o Jogo. De fato, não há uma reflexão e/ou comprovação de que o Jogo trabalhado na escola realmente seja capaz de promover a produção de conhecimentos e/ou desenvolvimento de habilidades e competências. Em alguns documentos, têm-se o ideário de que o Jogo é educativo *per si*, independentemente da intencionalidade pedagógica. Todavia, nós partimos de outra premissa, a de que o Jogo se torna educativo mediante a intencionalidade docente, isto é, na relação didático-pedagógica do professor para com o Jogo. Em vista disso,

citamos a necessidade de novas pesquisas que tratem de uma didática para o Jogo no âmbito da Educação Física trazendo contribuições quanto ao planejamento (definir objetivos, justificar o tema e avaliar o processo didático-pedagógico), sistematização de metodologias (seleção e organização de conteúdos), organização das formas de mediação (variação de atividades, problematizações, reestruturação de emergências dos jogos, etc.) e implementação dos instrumentos de avaliação (documentação pedagógica produzida pelos docentes e/ou pelos discentes). Afinal, parece-nos fulcral fomentar pesquisas que tratem de uma didática para o Jogo na Educação Física escolar brasileira que subsidiem as propostas curriculares oficiais.

À guisa de síntese, indicamos que para a concreção de uma didática para o Jogo é precípua refletir de modo contínuo e bem fundamentado (na literatura, tal como no trabalho pedagógico) a respeito das seguintes questões:

- i) Qual é o tempo pedagógico para que estudantes (crianças e jovens) possam internalizar e produzir saberes e conhecimentos de/pelo Jogo?
- ii) Como selecionar e organizar os conteúdos de Jogo dentro de uma proposta de didático-pedagógica?
- iii) Quais objetivos escolares podemos adquirir com o Jogo?
- iv) Quais recursos didáticos podemos utilizar para tematizar o Jogo?
- v) Quais procedimentos metodológicos podemos dispor para ensinar Jogo?
- vi) Quais são as formas de avaliação do Jogo?
- vii) Quais são as estratégias podem motivar/mobilizar os estudantes para as aulas com Jogo?
- viii) Quais são as formas mais adequadas de mediação pedagógica com o Jogo?
- ix) Como construir um Ambiente de Jogo (valorização do lúdico) que conduza à arquitetura de um Ambiente de Aprendizagem (mobilização, socialização e produção de conhecimento de e pelo Jogo)?

Por fim, em alusão à dicotomia “Jogo-seriedade” ideada por Huizinga (1933/2018),

indicamos que embora conste nas aulas de Educação Física desde final do século XIX e, mesmo após obter a obrigatoriedade como um componente curricular em fins do século XX, a Educação Física escolar ainda não leva “a sério” o Jogo como eixo temático ou como conteúdo. Ao menos no que diz respeito aos documentos curriculares oficiais pós LDB, o Jogo ainda é visto tão-somente como um recurso didático para ensino de outros conteúdos ou recreação (“atividade livre”). De fato, o equívoco de tratá-

lo como sinônimo de lúdico e a ausência de uma didática para o Jogo suscitam questionamentos que merecem atenção de pesquisadores e professores. Sob esta perspectiva, sem incorrer numa redundância, argumentamos que é preciso levar o Jogo “a sério” no âmbito da Educação Física escolar, já que, como nos encoraja a pensar Jean Vial (2015), o jogo é, talvez, a melhor maneira de preservar a expressividade humana na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Ana Lúcia e colaboradores. O pesquisador IN-MUNDO e o processo de produção de outras formas de investigação em saúde. In: GOMES, Maria Paula Cerqueira; MERHY, Emerson Elias (Orgs.). **Pesquisadores IN-MUNDO:** um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental. Porto Alegre, RS: Rede Unida, 2014.

BERNARDI, Veridiana Desordi. **Jogos tradicionais nas aulas de educação física infantil:** possibilidades pedagógicas. 2017. 60f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2017.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio de. **Educação física escolar:** teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife, PE: EDUPE, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 27 de ago. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** educação física. Ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 2018.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O jogo na educação física escolar:** uma análise sobre as concepções atuais dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2009.

CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JÚNIOR, Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CASTELANNI FILHO e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

CERVANTES, Miguel. **O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha**. São Paulo: Abril Coleções, 2010.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CORDEIRO, Alexander Magno e colaboradores. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira. Organização e cotidiano escolar da “*Gymnastica*” uma história no *Imperial Colégio de Pedro Segundo*. **Perspectiva**, v. 22, n. esp., p. 163-195, 2004.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine; GOIS JÚNIOR, Edivaldo. O jogo e a “Escola Nova” no contexto da sala de aula: Maceió, 1927-1931. **Educação em revista**, v. 32, n. 4, p. 345-364, 2016.

GRILLO, Rogério de Melo. 2018. 356f. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em educação física escolar**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

GROOS, Karl. **The play of animals**. Translated by Elizabeth L. Baldwin, New York: D Appleton and Company, 1898.

_____. **The play of man**. Translated by Elizabeth L. Baldwin, New York and London: D. Appleton and Company, 1912.

HATCH, J. Amos. **Doing qualitative research in education settings**. Albany, NY: State University of New York Press, 2002.

HUIZINGA, Johan. **De lo lúdico y lo serio**: acerca de los límites entre lo lúdico y lo serio en la cultura. Traducción Goedele De Sterck, 2. ed. Madrid, Espanha: Casimiro Libros, 2018.

_____. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LARROSA, Jorge Bondia. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.

LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. **O jogo pelo jogo**: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.



MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./ set., 2016.

MELO, Marcelo Soares Tavares de. **O ensino do jogo na escola**: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física. 1994. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Pernambuco. Recife, PE: 1994.

MICHELET, André. El maestro y el juego. **Perspectivas**, v. 16, n. 1, p. 117-126, 1986.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física**. 2017. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2017.

PASSOS, Kátia Cristina Montenegro. **O lúdico essencial e o lúdico instrumental**: o jogo nas aulas de educação física escolar. 1995. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1995.

RETONDAR, Jefferson José Moebus. 1995. 204f. **Alguns sentidos do ato de jogar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1995.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SCAGLIA, Alcides José. 2003. 178f. **O futebol e os jogos;brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum (CBC)**: Educação Física: Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte, MG: SEE/MG, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Orientações teórico metodológicas**: Educação Física: Ensino Fundamental e Médio. Recife, PE: SEE/PE, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul**: Linguagens, códigos e suas tecnologias (Lições do Rio Grande), v. 2. Porto Alegre, RS: SE/DP, 2009.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Proposta curricular do estado de São Paulo**: Educação Física (Ensino Fundamental e Médio). São Paulo: SEE/SP, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Orientações curriculares para o ensino de educação física do estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: SEE/RJ, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Curriculum base da Rede Estadual de Espírito Santo**. Vitória, ES: SEDU/ES, 2017.



SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista paulista de educação física**, n. supl. 2, p. 6-12, dez., 1996.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

SOARES, Marta Genú. Três décadas de movimento renovador na educação física: alcançamos a maioridade epistemológica? **Conexões**, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./ dez., 2010.

SOARES, Vinicius Nagy. Estudos de revisão. In: FERNANDES, Paula Teixeira (Org.). **Manual para pesquisa científica na educação física**. Itapetininga, SP: Edições Hipótese, 2019.

UNESCO, El Correo de la. **El juego**. año XLIV, mayo, 1991.

VIAL, Jean. **Jogo e educação: as ludotecas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Dados do autor:

Email: rogerio.grillo@hotmail.com

Endereço: Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) - Campus Reitor João David Ferreira Lima, Sala 205, Bloco B do CED - Trindade, Florianópolis, SC, CEP: 88040-900, Brasil.

Recebido em: 03/07/2020

Aprovado em: 14/07/2020

Como citar este artigo:

GRILLO, Rogério de Melo; NAVARRO, Eloisa Rosotti; SANTOS RODRIGUES, Gilson. “Uma luta contra moinhos de vento”: concepções de jogo em 8 propostas curriculares brasileiras de educação física pós LDB/1996. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 118-132, mai./ ago., 2020.



O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA

THE PLAY IN CHILDHOOD EDUCATION: A BIOECOLOGICAL ANALYSIS

EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ANÁLISIS BIOECOLÓGICO

Aline Gomes Jacobino

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Email: aline.gj14@gmail.com

Roberto Carlos Vieira Junior

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Email: rcvieirajr@gmail.com

João Carlos Martins Bressan

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Email: bressan@unemat.br

RESUMO

Para a criança, os processos de aprendizagem e desenvolvimento transcorrem de acordo com as experiências vividas, os incentivos dos familiares, o ambiente escolar, o ciclo de amizade, e a relação do “eu” com o mundo. Nesse estudo, buscamos investigar o jogo educativo (livre e funcional) enquanto estrutura para a ação no processo formativo das crianças. Optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, pautada nos pressupostos da Inserção Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Participaram da pesquisa 16 crianças, matriculadas em uma instituição de educação infantil com idade entre 4 e 5 anos. Utilizamos diários de campo para registro das observações. As análises evidenciaram que o engajamento das crianças no jogo educativo desenvolve potencial formativo e, à medida em que estão imersos em um ambiente de aprendizagem, o mesmo proporciona o desenvolvimento da função simbólica, a qual remete a aspectos miméticos de reproduzir/criar protagonismos, para assim resolver e ampliar questões emocionais intragáveis ao enfrentamento realístico.

Palavras-chave: Criança; Jogo; Inserção Bioecológica.

ABSTRACT

For the child, the processes of learning and development take place according to the experiences lived, the family members' incentives, the school environment, the friendship cycle, and the relationship between the “I” and the world. In this study, we seek to investigate the educational play (free and functional) as a framework for action in the children's training process. We opted for qualitative, descriptive and exploratory research, based on the assumptions of the Bioecological Insertion of Human Development. Sixteen children participated in the research, enrolled in an early childhood education institution aged between 4 and 5 years. Field diaries were used to record observations. The analyzes showed that children's engagement in the educational play develops training potential and, as they are immersed in a learning environment, it provides the development of the symbolic function, which refers to the mimetic aspects of reproducing/creating protagonists, solving and expanding unpalatable emotional issues to realistic coping.

Keywords: Child; Play; Bioecological Insertion.

RESUMEN

Para el niño, los procesos de aprendizaje y desarrollo tienen lugar de acuerdo con las experiencias vividas, los incentivos de los miembros de la familia, el ambiente escolar, el ciclo de amistad y la relación entre el “yo” y el mundo. En este estudio, buscamos investigar el juego educativo (libre y funcional) como marco

para la acción en el proceso formativo de los niños. Optamos por una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria, basada en los supuestos de la inserción Bioecológica del Desarrollo Humano. Participaron en la investigación 16 niños inscritos en una institución de educación de la primera infancia con edades comprendidas entre 4 y 5 años. Se usaron diarios de campo para el registro de las observaciones. Los análisis mostraron que la participación de los niños en el juego libre, desarrolla el potencial formativo a medida en que están inmersos en un ambiente de aprendizaje, siendo responsable de proporcionar el desarrollo de la función simbólica, que se refiere a representaciones miméticas de reproducción/creación de protagonismos, resolviendo y ampliando cuestiones emocionales que son inadmisibles para el afrontamiento realista.

Palabras clave: Niño; Juego; Inserción Bioecológica.

INTRODUÇÃO

O papel da infância e, consequentemente, o entendimento do ser criança é um assunto complexo, por possuir um contexto histórico para cada geração, espaços, classes sociais e aspectos culturais (ARIÈS, 1981). Independentemente da idade biológica da criança, sua forma de aprender e desenvolver-se transcorrem de acordo com as experiências vividas, os incentivos dos familiares, o ambiente escolar, o ciclo de amizade, e a relação do “eu” com o mundo (DELGADO; MULLER, 2006).

O jogo caracterizado como elemento cultural (HUIZINGA, 2014), é compreendido como parte integrante da vida social, e suas manifestações são contribuintes para os processos de ensino e aprendizagem dos seres humanos, em diferentes espaços e condições formativas. No que concerne a sua imaterialidade, o compreendemos enquanto uma categoria maior “[...] uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, lutam, fazem ginástica ou quando as crianças brincam” (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 33). Sendo também de caráter abstrato conforme sinaliza Freire (2002, p. 43).

Reconhecemos a existência do fenômeno do jogo porque a constatamos em determinados acontecimentos que envolvem pessoas, animais, ou mesmo a natureza de um modo geral; ou seja, de fato acreditamos que ele existe porque nossa percepção o registra. Sabemos que ele existe por suas manifestações, porque podemos vê-lo, podemos tocá-lo, ouvi-lo ou até intuí-lo.

Asseveramos que há diversas e diferentes compreensões que caracterizam o fenômeno por especificidades e tipologias de forma distinta pelas diferentes lentes epistemológicas das ciências, consubstanciando tal assertiva, Carneiro et al. (2015, p.27) alertam que “[...] a própria ideia que se tem do jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes”. De fato, o jogo encontra-se situado em múltiplas facetas da existência humana, no que refere-se ao presente manuscrito interessam a atenção as suas relações com ambientes educacionais.

A esse respeito Scaglia (2004), esclarece que a partir do século XX houve duas características distintas de como o jogo passa a ser entendido nas teorias educacionais e um consenso (valor educativo intrínseco), pensadas como “**Recreação** – evidenciando atividade lúdica espontânea a partir do jogo livre; **Artifício, estratagema (placebo)** – caracterizando a atividade lúdica funcional a partir do jogo funcional (utilitário)”. (SCAGLIA, 2004, p. 7, grifo nosso).

O jogo livre (**recreação**) é autotélico característico por possuir um fim nele mesmo! Possibilita a espontaneidade e o (des)prazer. Nessa perspectiva consubstanciamos que a aquisição dos conhecimentos acontece com ênfase na liberdade de expressão provida pelo ambiente de jogo. Portanto, o jogo livre centra-se no aluno, apenas com o objetivo nos efeitos propiciados por ele. “[...] o professor passa a ser apenas um vigia, que observa as crianças brincando, cumprindo suas funções burocráticas. A intervenção pedagógica se dá por meio da



oferta de materiais para que os alunos possam brincar livremente". (SCAGLIA, 2004, p. 8).

Para o autor supracitado, a outra categoria - jogo funcional (**Artifício, estratagema “placebo”**) - é atribuída por meio de uma abordagem instrumentalizada, com valores utilitários visando à aprendizagem. Nessa esteira de reflexões o professor passa a exercer o papel de direcionar e organizar os jogos para os alunos terem a oportunidade de jogá-los, acredita-se que ao jogar “(...) da forma com que o professor determinou o aluno aprenderá, atingindo o objetivo da aula com prazer, devido à suposta presença da ludicidade”. (SCAGLIA, 2004, p. 8).

Para Brougère (1998) quando o professor controla uma atividade de aprendizagem, ele conquista a criança, atraindo-a pelos aspectos das brincadeiras. “Trata-se de utilizar o interesse da criança a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança”. (SCAGLIA, 2004 p. 8). Com isso a iniciativa ocorre por parte do professor que tem o domínio de verificar e transmitir a importância do valor didático nas suas atividades através da ludicidade, estimulando a criança ao conhecimento do conteúdo e crescente desenvolvimento pedagógico.

O jogo livre e o funcional são pensados no escopo do jogo educativo, de valores educacionais intrínsecos. Esses valores buscam compor duas funções: *lúdica* - liberdade de expressão, criatividade e até ao desprazer quando escolhido voluntariamente - e a *educativa* - que se refere ao ensino para o indivíduo de qualquer conhecimento que o complete em seu saber e sua apreensão do mundo. Portanto, é importante obter um equilíbrio entre as duas funções citadas, para que assim seja possível o alcance dos principais objetivos pedagógicos. Caso ocorra o desequilíbrio, a ausência do ensino torna-se apenas jogo, ou ao contrário, na ausência do jogo haverá apenas o ensino deixando de ser jogo educativo em ambos. (SCAGLIA, 2004).

Considerando a complexidade do jogo, bem como o desenvolvimento da criança, acreditamos que um caminho profícuo para analisar os fenômenos citados e toda a sua abrangência, repouse sob uma análise bioecológica. Assim, o

modelo ecológico proposto por Urie Bronfenbrenner nos propicia uma concepção sistêmico-ecológica, em que o pesquisador passa pela inserção ecológica no ambiente estudado, observando as diferentes formas de aprendizagem no contexto em que vivem os participantes.

Essa teoria proporciona um modelo explicativo para organizar e analisar estudos através de um caminho heurístico de pesquisa que aborda simultaneamente várias dimensões, relacionadas entre si, do elemento mais próximo ao mais distante da criança, distinguindo como o microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema (NARVAZ; KOLLER, 2004). Essas dimensões são capazes de influenciar os processos das pessoas ao longo de sua vida.

Dito isso, salientamos que o jogo é o conteúdo primordial enquanto propriedade desenvolvente, por possuir inúmeras atribuições, sendo essas observadas pelo ato de jogar (REVERDITO et al., 2015) e considerando o exposto, buscamos investigar o jogo educativo (livre e funcional) enquanto estrutura para a ação no processo formativo das crianças, com vistas a evidenciar as propriedades desenvolventes dos processos proximais dentro de uma instituição de educação infantil.

MATERIAIS E MÉTODOS

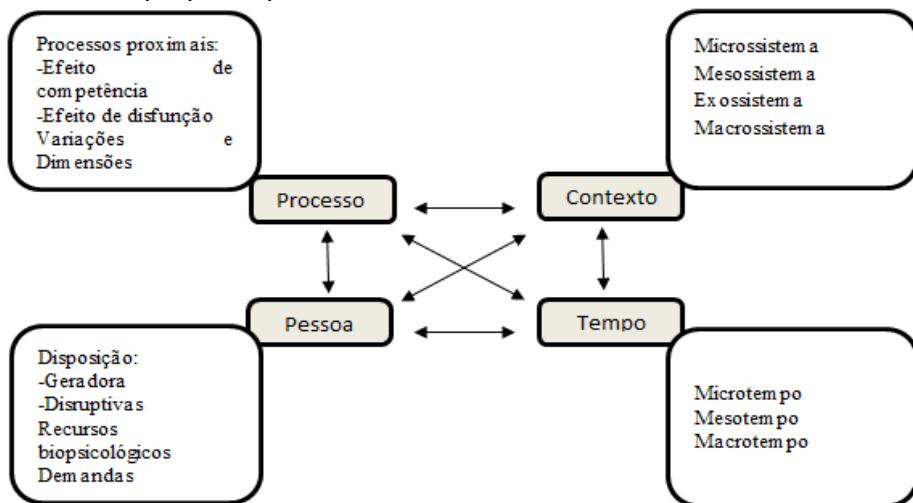
Para que pudéssemos alcançar os objetivos do presente estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória (GIL, 2008). Pautada nos pressupostos da inserção Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2011), que por sua vez é capaz de desvelar em uma pesquisa, uma série de interações entre os indivíduos/sujeitos, interações essas compreendidas como progressivas dedutivo-indutivas, que abarcam uma formulação conceitual, verificadas e sucessivamente revisadas.

Narvaz e Koller (2004) apontam críticas às teorias que estudam as características cognitivas, afetivas, psicopatológicas, comportamentos sociais ou o desenvolvimento humano,

contrapondo que em sua teoria bioecológica, Bronfenbrenner (2011), estuda o desenvolvimento humano que considera o processo dentro do contexto da pessoa, ao longo

do tempo, esses elementos são caracterizados por processos proximais, por níveis ambientais e por níveis de segmentos relacionados ao tempo, sendo esses, delineados na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura dos quatro núcleos inter-relacionados, no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Urie Bronfenbrenner



Fonte: Estrutura relacional e elementos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, segundo Reverdito (2011)

Segundo Reverdito (2011) sobre as reflexões de Bronfenbrenner, “o desenvolvimento de um organismo biológico acontece dentro de um contexto, no qual poderá potencializar o processo desenvolvente ou sufocá-lo”. Deste modo, para compreender o desenvolvimento humano, precisamos entender a sua ecologia “– as ações das pessoas, suas percepções, atividades e formas particulares de interações com o seu mundo”. (2011, p. 61). Assim o desenvolvimento:

É definido como um fenômeno de continuidade e mudança nas características biopsicossociais do ser humano, tanto como indivíduos como grupos (BRONFENBRENNER, 2001; BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Esse desenvolvimento “consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das formas que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles” (REVERDITO, 2011, p. 61).

O indivíduo desenvolve sua aprendizagem por intermédio desses processos recíprocos, com pessoas, símbolos, expressões, objetos e o

ambiente em que está ativamente, ou seja, por meio em que se vive. Segundo Narvaz e Koller (2004) no modelo bioecológico, há interações constantes, entre os aspectos da natureza e o ambiente, “onde os aspectos hereditários da pessoa influenciam e são influenciados pelo ambiente. O ser humano é visto como um ser ativo, capaz de modificar-se e modificar seu ambiente”. (2004, p. 66). Logo, esse modelo resgata por meio de seus elementos bioecológicos, todas habilidades e competências dos indivíduos em desenvolvimento, também é possível observar as diferentes formas de aprendizagem no meio em que vive.

O presente estudo iniciou-se após análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, sob o parecer consubstanciado n° 58522116.8.0000.5166. A turma observada correspondia a etapa da educação infantil composta por 23 alunos, porém ao longo de nossas observações o número estava entre 12 a 18 crianças presentes. Ademais, foi solicitado aos pais ou responsáveis que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a

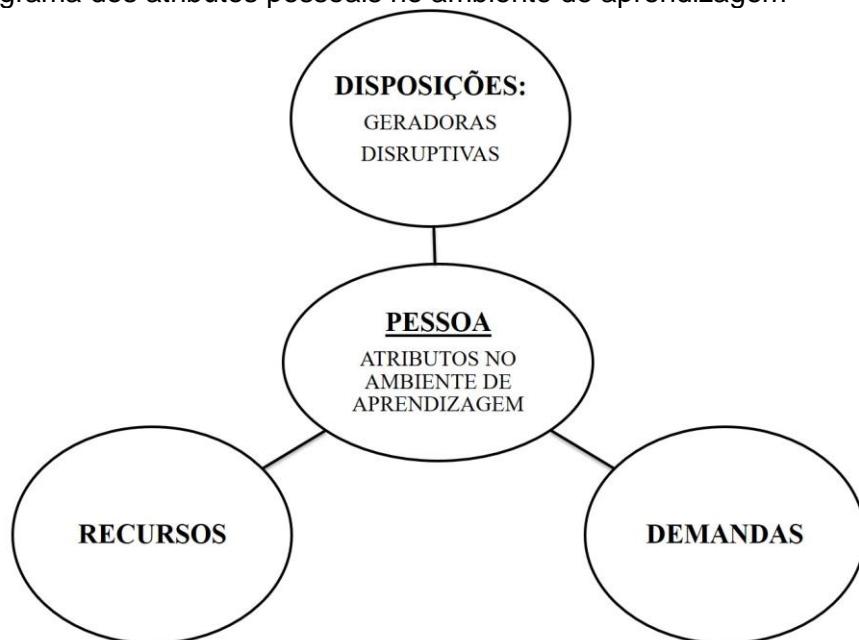
fim de autorizar os mesmos a participarem da pesquisa.

Os educandos eram de ambos os sexos, residentes no município de Cáceres/MT/Brasil, com idade entre 4 e 5 anos. Como critérios na escolha da escola, adotamos e consideramos a conveniência e a acessibilidade.

Para o instrumento de coleta dos dados, recorremos ao diário de campo, composto por anotações do comportamento percebido da criança no momento do jogo educativo, vale ressaltar que a observação respeitou toda sua ocorrência. Consideramos os quatro aspectos (figura 1), pessoa – atributos pessoais; processo – interação da criança com o meio ambiente; contexto – dentre os quatro níveis, desenvolvemos a pesquisa especificamente no microssistema; E o tempo observado, nesse contexto, ocorreu durante 16 sessões no total (Macro); de 3 a 4 sessões – semanalmente (Meso) e Micro (cada sessão observada). Iniciamos na segunda semana do mês de outubro/ 2016 e findamos nas primeiras semanas do mês de dezembro/ 2016.

RESULTADOS E ANÁLISES

Figura 2 – Organograma dos atributos pessoais no ambiente de aprendizagem



Fonte: construção dos autores

A perspectiva sistêmica que emoldura, tanto o ato de jogar, quanto o esforço teórico para desvelar as relações que são produzidas no e por meio desse ato no escopo do modelo bioecológico, resultam em inferir acerca das relações entre os núcleos propostos (tempo, processo, pessoa e contexto). Alertamos sobre a pertinência de tal empreitada, sob o risco, caso não se vislumbre tais relações, da impossibilidade de revelar as características do modelo (bioecológico) por conseguinte sua pujança.

Por outro lado, demarcamos que as relações, não necessariamente devam ser observadas entre todos os núcleos, mesmo que estejam a ocorrer, isso quer dizer que, se pode optar em observar determinadas relações, entre determinados núcleos. Assim, nossa ênfase ancora-se em evidenciar como o **contexto** (ambiente escolar) opera consideravelmente, ainda que não determinantemente, nos atributos da **pessoa** (criança), que por sua vez, está submetida ao **processo**, particularmente em referência a aprendizagem e desenvolvimento. Para ilustrar o expresso apresentamos a Figura 2.

A escola disponibilizava espaços com diferentes materiais pedagógicos para contribuir nos processos de ensino e aprendizagem. Na sala de aula da turma observada, estavam disponíveis livros de histórias; diferentes tipos de brinquedos (peças de encaixar, bola de vôlei e de futebol, ursinhos, bonecos, panelinhas, carrinhos, baldes, pás, rastelos de plástico entre outros); letras de alfabeto com imã para pregar no armário; lápis de cores e tintas em considerável quantidade; garrafas plásticas com líquido colorido; carteiras e cadeiras coloridas; mural de aniversariantes; e mural com palavras de como se comportar com colegas (boas maneiras). No espaço da brinquedoteca observamos a presença de uma piscina de bolinhas; casinha de plástico; amarelinha de tecido numerada de 1 a 10; uma cesta de basquete; um túnel no formato de centopeia; tatame de borracha; e almofadas grandes com formatos geométricos. O espaço do parquinho, possuía escorregador; balanços; casinha com escadas e cordas; carrossel; pneus; e gangorra.

A partir das observações dos espaços da escola, passamos a analisar as atitudes das crianças nos locais em que estavam se relacionando. Dessas observações, ponderamos que o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas encontravam-se em processo de evolução no ambiente que operavam, devido ao tempo que se encontravam estabelecidas dentro desse espaço imediato, ou seja, para além do período observado de 16 semanas, as relações entre as crianças, docentes e ambiente, estavam a ocorrer, propiciando o desenvolvimento ao longo do tempo, o que não impossibilita desvelar esse desenvolvimento, ainda que, não estando presentes em todos os momentos.

Nos estudos de Sia (2008), evidencia-se a constante preocupação de Bronfenbrenner em relação às pesquisas sobre o desenvolvimento humano, e que a partir dessa inquietação elaborasse um paradigma que contemplasse os processos de desenvolvimento, as forças exercidas pelo ambiente e, também, o resultado desta interação. Logo, os atributos pessoais que atuam no desenvolvimento e que influenciam os processos proximais, foram denominados de força (disposições), recursos e demandas.

As **disposições** são elementos que podem influenciar e “colocar os processos proximais em movimento e sustentar sua ação (geradoras), ou pelo contrário, é capaz de interferir ativamente, para retardar ou mesmo impedir a sua ocorrência (disruptivas)”. (REVERDITO, 2011, p.66). Com isso, observamos uma maior predominância das características geradoras no decorrer das atividades educativas, sendo essas proporcionadas em diferentes espaços.

As crianças demonstraram disposições para engajamento nas atividades, vivenciando a exploração, curiosidade, e interações com as pessoas e os objetos. Essas características geradoras “envolvem orientações ativas, tais como a curiosidade, disposição para engajar-se em atividades individuais ou compartilhadas com outros, respostas a iniciativa de outros e senso de auto-eficácia”. (NARVAZ; KOLLER, 2004 p. 60).

O campo de futebol, a quadra, o parquinho e principalmente o espaço com árvores e gramado favorecem condição adequada para o momento imaginário das crianças e que com determinados objetos disponibilizados pela professora, adentravam em uma dimensão onde para ela (a criança) tudo aparentemente pode se tornar real. (DIÁRIO DE CAMPO, 10 DE OUTUBRO DE 2016).

[...] com os olhos atentos buscavam a brincadeira que mais chamava a sua atenção, seja para brincar junto, se divertindo, dar risadas, cantar, contar histórias, propor outra brincadeira, tudo proporcionado por objetos e espaço disponibilizado no ambiente escolar. (DIÁRIO DE CAMPO, 17 DE OUTUBRO DE 2016)

Os **recursos** influenciam os processos proximais que são de natureza biopsicológicas e possuem o polo positivo – Competências: habilidades, conhecimento sobre o assunto, destreza e experiências de vida. E o polo negativo – Disfunção: limitam ou rompem a integridade orgânica da pessoa. (SIA, 2008). Acima de 60 % das crianças demonstraram **nos recursos**, o polo positivo – Competências, durante as brincadeiras. O ambiente influenciava



o exercício de demonstrar as suas experiências e habilidades, proporcionando melhor conhecimento nas atividades elaboradas individualmente ou em conjunto com os seus colegas de sala.

Observamos que ao disponibilizar os brinquedos para as atividades “livres”, esses objetos se tornam grandes influenciadores para o desenvolvimento imaginário das crianças, na medida em que, um carrinho de boi os tornava fazendeiros, uma boneca com roupinhas tornavam mãe e pai, um pente e maquiagens de plástico as tornavam cabeleireiras, uma bola os tornavam jogadores de futebol, um ursinho de pelúcia os tornavam cuidadores e veterinários, ou um simples pedaço de madeira os tornariam cantores de sucessos. (DIÁRIO DE CAMPO, 26 DE OUTUBRO DE 2016).

Já nas **demanda**s caracterizadas pelos “aspectos que estimulam ou desencorajam as relações do ambiente social, favorecendo ou não o estabelecimento dos processos proximais” (NARVAZ; KOLLER, 2004 p. 60), notamos aspectos positivos, exercidos principalmente nas atividades de pintura, colagem, ou diferenciações de cores. Algumas crianças prestaram auxílio para outras que demoravam mais tempo em realizar a atividade. A atenção e entusiasmo que todos demonstravam em se engajar nas atividades também foram considerados como pontos positivos.

As atividades propostas pela professora tornaram-se convidativas para as crianças. Foi perceptível que elas dedicavam toda a sua atenção, com os olhares curiosos, e pensamentos cheios de questionamentos para que a professora pudesse explicar e elas fossem logo fazer a atividade. (DIARIO DE CAMPO, 18 DE NOVEMBRO 2016).

A pintura e colagem de recortes proporcionavam um momento de cuidado, atenção e melhor desempenho delas para que suas pinturas possam ser motivo de orgulho e admiração entre seus coleguinhas da turma. Assim como as atividades livres, a professora tem

mostrado a importância das atividades dirigidas, favorecendo as emoções e representações das personalidades de cada criança. (DIARIO DE CAMPO, 18 DE NOVEMBRO 2016).

Ao desenvolver o jogo educativo no espaço escolar, observamos nos atributos pessoais, um estado de ludicidade, compreendida como uma experiência interna e um estado de consciência plena do sujeito que a estava vivenciando. Conforme explica Luckesi (2016, p. 2) “Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis”.

Considerando os excertos extraídos do caderno de campo torna-se evidente a importância das relações estabelecidas entre o ambiente escolar (contexto), e seus espaços e materiais pedagógicos em relação as crianças (pessoa) nos elementos de recursos, demandas e disposições, com ênfase nas geradoras, conforme apresentamos anteriormente. Este ambiente de aprendizagem, por efeito, favorece, por meio dos processos proximais, o desenvolvimento de competências, que em nosso estudo tornou-se evidente – também – pela formulação de papéis sociais, pelas crianças.

Analisamos os papéis sociais mais explorados pelas crianças, sendo aqueles relacionados ao espaço familiar e experiências vivenciadas fora do contexto escolar. De acordo com Sia (2008), as crianças ao realizarem no espaço escolar, ações e papéis que foram manifestadas em outro ambiente, como no familiar, demonstram as suas capacidades de criar/elaborar um “mesossistema mental”. Segundo a autora supracitada, Bronfenbrenner comprehende esta atitude como um reflexo “da expansão do mundo fenomenológico destas crianças, que atuam além da situação imediata”. (2008, p. 113). Podemos verificar essas atitudes no relatório das observações conforme segue:

Cada um possui sua própria personalidade. Nas brincadeiras livres, eles utilizam a imaginação para desvendar mistérios no caça-tesouro, e no detetive em ação. Tinha de tudo,

fazendeiro, cabelereiro, cowboy, engenheiros, cantores, chefes de escritórios, médicos até animais selvagens e domésticos. As meninas, essas gostavam de se embelezar, uma tinha um salão de beleza, outras lojas de roupas e de sapatos, mas tinha sempre aquela que gostava de casinha, cozinhava, cuidava dos filhinhos, passeava com as amigas. E também tinha os que gostavam de polícia e ladrão, fazendo esconderijos e cadeias, lutando com seus adversários e salvando toda a cidade do mal. (DIÁRIO DE CAMPO, 02 DE DEZEMBRO DE 2016).

Impulsionadas em razão do aparato cultural disponível no contexto, as crianças exerciam diferentes papéis, pelos quais a imaginação estava aparentemente emoldurada com experiências vivenciadas fora do ambiente escolar - que dentro do núcleo contexto é caracterizado como Mesossistema - a exemplo de mães e pais cuidando de seus filhos doentes; os personagens frequentemente se modificavam.

Quadro 1 – Papéis sociais desempenhados pelas crianças no ambiente imediato

| Piratas | Cabelereiro | Vaqueiro (a) | Chefe de escritório |
|------------|-------------|-----------------|-----------------------|
| Detetive | Engenheiros | Veterinário (a) | Mamãe, Papai e filhos |
| Fazendeiro | Cantores | Vendedor (a) | Polícia e ladrão |

Fonte: construção dos autores

Todos esses papéis sociais fizeram parte da exploração e da imaginação das crianças. Observamos os processos proximais, em que a interação recíproca entre os objetos e símbolos presentes nesse ambiente, estimulam as estruturas interpessoais, proporcionando o desenvolvimento humano.

[...] o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um organismo humano biopsicológico ativo e em evolução, e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base consideravelmente regular, através de longos períodos de tempo (BRONFENBRENNER et al., 2006, apud REVERDITO, 2011 p. 63-64).

A maioria utilizava a imaginação e a imitação de acontecimentos vivenciados por eles fora da escola, como os sons dos animais de estimação, a conversa do pai com a mãe ou outro membro da família, e as brincadeiras com seus vizinhos. Ao final de cada imitação tudo era risada. Eram animados, e tinham seus grupos de amigos de acordo com o que estavam brincando. (DIÁRIO DE CAMPO, 21 DE NOVEMBRO DE 2016.)

A brincadeira de faz de conta na escrita Kishimoto (2011, p. 43) “[...] também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática é a que deixa mais evidente a situação imaginária” É sua importância justificase pela aquisição do símbolo. “É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano”. (KISHIMOTO, 2011, p. 44). Em relação a vivência dos papéis sociais, podemos verificar no Quadro 1 essas experiências simuladas pelas crianças.

Podemos inferir que o processo de interação com o ambiente de aprendizagem “[...] do qual a criança participa [...], tem o poder de acionar, fortalecer, enfraquecer ou direcionar as competências da pessoa”. (COPETTI; KREBS, 2004 apud SIA, 2008, p. 132). Em linhas gerais as disposições das crianças evidenciadas em um ambiente de jogo, tornaram possível um cenário de descoberta, criatividade e resolução de problemas, situações essas que aproximam esse contexto a um ambiente de aprendizagem. Para Scaglia, Reverdito e Galatti (2013) o cenário contextual tem preponderância determinante em caracterizar o que pode ser, ou não o jogo, essas situações reverberam no alcance ou não do engajamento por parte do participante, e essas circunstâncias podem ou não alcançar o estado de entrega/vivência plena, o que por sua vez, tem



relação direta com o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem.

As representações vivenciadas pelas crianças remontam a experiências de seus lares e ambientes sociais dos quais fazem parte, que por sua vez, são reproduzidas mimeticamente, essas ações contemplam tanto relações com pessoas próximas, bem como oriundas de outras origens, como a midiática, essas experiências, por vezes, comungam de um potencial de realização do não realizável. “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...]” (VIGOTSKY, 2008, p. 25). Assim compreendemos que aquilo que não é possível à ação imediata da criança, a faz, utilizar de seu recurso imaginativo, pois “[...] não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela”. (VIGOTSKY, LURIA; LEONTIEV, 1994, p. 127).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado, leia-se, o jogo educativo (livre e funcional) enquanto estrutura para a ação no processo formativo das crianças, salientamos que durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível evidenciar o potencial formativo da simulação de papéis sociais, em que as crianças promoviam experiências com personagens de seu cotidiano, seja das relações com familiares, comunidade, bem como das mídias que têm acesso.

Percebemos que os alunos buscavam em situações miméticas, protagonizar o que por

vezes não era alcançável em seu cotidiano, assim sendo, nesse universo controlado, eram capazes de tornar-se aquilo que desejasse resolvendo e ampliando questões emocionais ainda ininteligíveis ao enfrentamento realístico.

Tanto a atividade funcional, quanto a livre, têm potencial formativo, mas se faz necessário que tal conjectura esteja em evidência e organizada no planejamento docente, além do que, seja compreendida pela dinâmica estrutural e pedagógica da escola. Em linhas gerais é importante patentear que o excesso de instrumentalização pode desfavorecer um ambiente propício para aprendizagem, bem como a ausência de planejamento e de atividades pedagogicamente organizadas pode destoar de um espaço institucional de ensino. Balancear isso é a tarefa da instituição escolar, a medida em que se admite a importância do jogo na formação dos discentes.

Este estudo, em certa medida, evidenciou os processos formativos que perpassaram os atributos da criança no ambiente de aprendizagem institucional, evidenciando esforços a observar e problematizar principalmente as relações entre o contexto (micro) e os processos proximais. Essa opção, por assim ser, não permitiu o aprofundamento em outros núcleos, a exemplo do tempo, e ainda a dedicação aos núcleos que foram analiticamente tangenciados (outros sistemas do contexto). Nesse sentido, compreendemos que são necessárias contínuas investigações que busquem melhor evidenciar os demais ambientes de vivência das crianças, e suas relações, aprofundando análises sobre o seu desenvolvimento em uma lógica ecológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Phillip. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRONFENBRENNER, Uri. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humano. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.



CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues; BRONZATTO, Maurício. **O jogo na educação Infantil**: desafios e benefícios a partir do olhar docente. Cáceres, MT: UNEMAT, 2015.

DELGADO, Ana Cristina C; MULLER, Fernanda. Tempos e espaços das Infâncias. **Curriculo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./ jun., 2006.

FREIRE, João Batista, SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 06 out., 2016.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Silvia Helena. **Ecologia do desenvolvimento humano, pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

REVERDITO, Riller Silva. **Jogos e desenvolvimento**: estudo com crianças de 05 e 06 anos em uma escola privada da cidade de Hortolândia/SP. 2011. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2011.

_____. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano**: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo. 2015. 209f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2015.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando (Orgs.). **Jogos desportivos**: formação e investigação. Florianópolis, SC: UDESC, 2013.

SCAGLIA, Alcides José. Jogo e educação física: por quê? Para quê? In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Orgs.). **Educação física**: intervenção e conhecimento científico. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2004.

_____. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.



SIA, Tatiane Gibertoni. **A construção de brinquedos na educação infantil**: uma experiência com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Ícone, 1994.

Dados do autor:

Email: aline.gj14@gmail.com

Endereço: Av. Santos Dumont, s/n, Bloco II, Cidade Universitária, Cáceres, MT, Brasil, CEP: 78.200-000, Brasil.

Recebido em: 29/06/2020

Aprovado em: 15/07/2020

Como citar este artigo:

JACOBINO, Aline Gomes; VIEIRA JUNIOR, Roberto Carlos; BRESSAN, João Carlos Martins. O jogo na educação infantil: uma análise bioecológica. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 133-143, mai./ago., 2020.



O CORPO LÚDICO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO NA ESCOLA

THE LUDIC BODY AS A POSSIBILITY OF TRANSGRESSION IN SCHOOL

EL CUERPO LÚDICO COMO POSIBILIDAD DE TRANSGRESIÓN EN LA ESCUELA

Gabriel da Costa Spolaor

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: gabriel.spolaor@hotmail.com

Rogério de Melo Grillo

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: rogerio.grillo@hotmail.com

Elaine Prodóximo

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: elaineef@unicamp.br

RESUMO

A escola é um espaço social de normatização e disciplinamento de corpos e possui mecanismos que promovem regulação de práticas, voltadas ao controle das expressões. O objetivo do estudo é interpretar manifestações do corpo lúdico no contexto escolar, assim como identificar estratégias de regulação que permeiam e constituem a cultura escolar, no sentido de controle dos corpos, dos modos de agir, pensar e expressar-se. Realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativa, com observações de uma turma de 1º ano de uma Escola de Tempo Integral em Campinas/SP e registro narrativo em diário de campo. Identificamos que diversos mecanismos de controle são utilizados no contexto escolar, que se revela, igualmente, como espaço de resistência e transgressão das regras e normas pelas crianças. Uma das formas comumente observadas é por meio do lúdico. O corpo lúdico constitui-se como possibilidade de transgressão quanto às imposições presentes na cultura escolar.

Palavras-chave: Corpo; Lúdico; Escola; Transgressão.

ABSTRACT

The School as a social space for the normalization and discipline of bodies, has mechanisms that promote regulation of practices, that are centered on expression control. The aim of this article was to analyze the manifestations of the ludic body at the school context, therefore, identify strategies of regulations that pervades and constitutes the school culture, in the broad sense of people's management, then observing the students' way of acting, of thinking and of expressing themselves. We conducted a qualitative research and a field's narrative journaling of a 1st year class of a Full Time School in Campinas/SP. We identified that several control mechanisms are used in the school context, however, it also reveals itself as a space of resistance and transgression of rules and norms by children. One of the ways commonly observed is through ludic. The ludic body constitutes a possibility of transgression to the school culture.

Keywords: Body; Ludic; School; Transgression.

RESUMEN

La escuela es un espacio social que regula y disciplina a los cuerpos, y cuenta con mecanismos que promueven la regulación de las prácticas, dirigidas a controlar las expresiones. El propósito de este artículo

fue analizar las manifestaciones del cuerpo lúdico en la escuela y identificar estrategias de regulación que permean y constituyen la cultura escolar, en el sentido de controlar cuerpos, formas de actuar, pensar y expresar-se. Realizamos una investigación cualitativa, con observaciones y registros en el diario de campo de una clase de 1er grado de una Escuela de Tiempo Integral en Campinas/SP. Identificamos que se utilizan varios mecanismos de control en el contexto escolar, sin embargo, la escuela también se revela como un espacio de resistencia y transgresión de las reglas y normas por parte de los niños. El cuerpo lúdico constituye una posibilidad de transgresión de la cultura escolar.

Palabras clave: Cuerpo; Lúdico; Escuela; Transgresión.

PREÂMBULO

A escola, como espaço sociocultural e plural, se constitui na dinâmica de seus costumes, tradições, e em uma forma própria de cultura (DAYRELL, 1996). Entende-se por cultura escolar um conjunto de práticas, valores, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e de significar o cotidiano e os acontecimentos referentes ao contexto da escola. Esse conjunto de signos, presentes na cultura escolar, manifesta-se nas diversas atitudes, discursos, ações, punições, formas de controle e avaliação, dentre outros processos educativos e pedagógicos que são compartilhados, negociados, assumidos, recusados e incorporados a cada instante da rotina pelos sujeitos (docentes, estudantes e tantos outros) na e da escola (CANDAU, 2013).

Nesse contexto de circulação de signos da cultura escolar, o corpo nos parece ser elemento importante de ser investigado e interpretado em meio às práticas educativas. Acreditamos que, ao passo que a cultura escolar marca nos corpos suas normas, sentidos e significados que dizem respeito às formas de agir, pensar e se expressar, é justamente nesse processo de apropriação singular que cada sujeito faz dessa cultura escolar, que permite continuidade de sua circulação (SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2020).

Nesse conjunto de práticas, destacamos aquelas que dizem respeito à educação corporal, aqui compreendida como parte do processo pedagógico de qualquer momento do cotidiano escolar e que diz respeito às posturas, gestualidades, comportamentos considerados adequados aos diferentes contextos sociais, em especial o contexto escolar. Assumimos o corpo como presença no mundo que se constitui na

relação com os outros, não cabendo pensar um corpo seccionado e dividido entre biológico e cultural, entre físico e mental, mas, sim, um corpo complexo, constituído no diálogo dessas categorias, na relação social com outros sujeitos que, com suas ações no mundo, deixam marcas, inscrevem signos no pensamento, nos afetos, nas formas como agimos e nos expressamos como seres humanos (PINO, 2005).

Corpo que, na relação com a cultura e com as linguagens, encontra limites, restrições, caminhos e possibilidades para agir e se constituir. Corpo como signo a ser interpretado e compreendido, mas, também, modelado e controlado em sua possibilidade de expressão na trama cultural e semiótica, complexa e contraditória das práticas escolares. Práticas de educação do corpo que acontecem a cada instante. São olhares, gestos, discursos que deixam marcas e inscrevem as formas de ser e agir no contexto da escola (FONTANA, 2001).

Compreendemos que, embora na Educação Física e na Educação de maneira mais ampla, haja uma compreensão dicotômica e fragmentária de corpo visto estritamente como uma dimensão física do ser humano, orientamos por uma perspectiva de movimento de tensão e deslocamento dessa significação. Pautados em Fontana (2001), entendemos o corpo como unitário, que age, sempre, em sua totalidade singular. Corpo como ser que se constitui na relação dialógica com os outros, mediada sempre pelas linguagens, pela cultura, pelos signos. Corpo compreendido em sua capacidade de expressar sentidos e significados a cada ato, gesto, fala, olhar. Corpo que, por ser dialógico, reconhece no lúdico uma possibilidade expressiva de existir no mundo, nas relações e na cultura (SPOLAOR, 2019).



Com base nessa perspectiva, no âmbito escolar, os sujeitos se constituem nessas relações dialógicas com os outros, mediante um encadeamento de perguntas e respostas, táticas e estratégias que fomentam a normalização. Essa busca por controle das expressões, por consequência, promove a disciplinarização e a naturalização quanto às práticas escolares e os modos de agir em tempos e espaços esquadinhados. Os corpos, nesse sentido, são marcados pelo processo de produção e reprodução de signos que dizem respeito às normas, regras e discursos presentes na escola e na sociedade de modo mais amplo (RAMOS do Ó, 2007; FOUCAULT, 1995).

Em contrapartida, a escola, também, é um emaranhado de representações, mentalidades, significações e visões de mundo das próprias crianças, que, também, expressam valores, sentimentos, afetos, formas de pensamento e comportamentos que orbitam em suas vidas, tanto na esfera individual quanto coletiva em seu contexto sociocultural.

Se, por um lado, a escola é um espaço de normatização, não podemos negligenciar que, também, é palco de luta e resistência, de modos de transgressão dessas regras e normas institucionais. As crianças são sujeitos socioculturais, dotadas de historicidade, cosmovisões, concepções de valores, sentimentos e emoções. Têm desejos, afetos, sentem prazer e possuem costumes singulares. São, portanto, produto e processo, em sentido dialógico, de um complexo de experiências socioculturais vivenciadas nos mais diversos contextos, inclusive o escolar.

Nesse viés, emerge o corpo lúdico como possibilidade de transgressão em relação às imposições da cultura escolar. Entendemos o corpo lúdico como possibilidade de expressividade que, além dos momentos em que se propicia (ou permite) sua presença, emerge dos jogos e brincadeiras, dos comportamentos lúdicos, das condutas batoteiras e também do brincar das crianças em lugares tidos como não adequados, considerados impróprios para tais condutas (SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2020).

Esse corpo lúdico questiona, instiga, rechaça, engendra outras significações sobre

tempo e espaço, e, por isso, quando não autorizado, inquieta, incomoda, pois rompe com as normas postas e com as regras e comportamentos institucionalizados, confronta o arcabouço regimentar da escola, suas práticas e paradigmas. O corpo, nesse sentido “[...] se recria da condição de opressão e se experientia em sua possibilidade de experiência lúdica” (ARENHART, 2015, p. 95). Portanto, o lúdico se constitui como uma prática de liberdade de expressão e de contestação dos signos que circulam tanto na cultura escolar quanto nos que nela se constituem.

Diante do exposto, questionamo-nos sobre como esse corpo lúdico tem se manifestado na escola? Quais os espaços e tempos permitidos (ou subvertidos) para a manifestação desse corpo lúdico? O objetivo do estudo é interpretar manifestações do corpo lúdico no contexto escolar, assim como identificar estratégias de regulação que permeiam e constituem a cultura escolar, no sentido de controle dos corpos, dos modos de agir, pensar e expressar-se.

MÉTODO

A fim de interpretar a circulação de signos e estratégias de controle que emergem na manifestação do corpo lúdico no contexto escolar, realizamos um estudo de cunho qualitativo interpretativo por meio de observação não participante (MARCONI; LAKATOS, 2003) e registro narrativo em diário de campo (PRADO et al., 2015).

Acompanhamos uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e cinco crianças, em diferentes momentos da rotina durante um semestre, em uma Escola de Tempo Integral – ETI – de Campinas/SP. O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas com o CAAE: 47843015.7.0000.5404.

No momento da pesquisa, a escola havia acabado de implementar o projeto piloto da ETI, que se constituía como uma política pública de Educação Integral Municipal (nome dado ao projeto de aumento da jornada escolar no município de Campinas, SP). Destacamos que a

Educação Integral Municipal está em contradição ao nome, pois visualizamos poucas mudanças em termos de prática pedagógica, a não ser pela ampliação do tempo de permanência de alunos e docentes, assim como as dificuldades enfrentadas por estes para refletir e desnaturalizar questões de sua atuação.

Nessa rede, todas as disciplinas tiveram sua carga horária de aula ampliada para 5 horas/aula semanais distribuídas em uma rotina não fragmentada em turno e contraturno, mas sim em um turno único, com 3 blocos de aula e 3 momentos de refeição diária. As crianças entravam na escola às sete horas da manhã e saíam às quinze e trinta da tarde. Além da turma observada, partilhavam do espaço escolar mais de vinte outros grupos, compostos por cerca de trinta crianças cada. Devido ao grande número de estudantes, a escola permitia o brincar e o jogar livre na rotina, apenas, após o almoço e, também, em alguns momentos de aula, como na Educação Física (SPOLAOR et al., 2019).

Optamos por observar o que acontecia com a turma, sem participar das práticas educativas e atividades propostas. As observações foram feitas em dias diferentes da semana, a fim de compreender a dinâmica em contextos variados do cotidiano escolar. Acompanhamos 9 momentos de entrada, 5 de saída, 26 aulas das disciplinas português, matemática, artes, projetos e educação física, 23 refeições e 7 recreios.

Os registros em diário de campo foram produzidos durante as observações, principalmente a partir de narrativas. Pautados na perspectiva de Prado e colaboradores (2015), optamos por esse gênero do discurso, por entender que é modo privilegiado de materializar e traduzir o olhar e os sentidos produzidos na relação com os acontecimentos do campo escolar. Ao narrar o que observamos, atribuímos sentido para as nossas experiências, para aquilo que nos tocou e marcou durante a investigação. Posteriormente, ao retornarmos para as narrativas, já em tempo-espacó diferente dos acontecimentos, assim como, com intencionalidade voltada à interpretação dos dados de acordo com o objetivo do estudo, podemos perceber e refletir acerca de outros

elementos além dos que elencamos no momento inicial da observação.

Nesse processo de leitura, organização, escolha das fontes narrativas produzidas, e interpretação dos dados para compor este artigo, seguimos em duas direções: “*O corpo na escola: um chamado à ordem*”, em que tratamos das estratégias usualmente empregadas pela escola para controlar os modos de agir e se expressar das crianças. E: “*Quando a transgressão e a resistência se revelam*”, em que analisamos o lúdico como possibilidade de reação às normas.

Cabe destacarmos que distinguimos os jogos e as brincadeiras para fins de acompanhamento das falas cotidianas de nosso contexto sociocultural brasileiro. No âmbito das traduções dos textos relativos à Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2007), é feita uma diferenciação entre jogo e brincadeira adequando à Língua Portuguesa já que, conforme nos esclarece Prestes (2017, p. 26, nota de rodapé) em russo, “a palavra *игра* é empregada tanto para referir-se à brincadeira quanto ao jogo”. Conforme essa perspectiva, tratamos a brincadeira como o “brincar de faz de conta” e o “brincar protagonizado” (situação fictícia às claras e regras latentes), e o jogo como o “jogo de regras” (regras patentes e situação imaginária oculta). Destarte, compreendemos as brincadeiras como formas de jogo com ênfase no faz de conta (GRILLO, 2018).

CORPO NA ESCOLA: UM CHAMADO À ORDEM

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

Ruth Rocha

Ao refletirmos sobre o corpo, não é possível pensar sobre ele fora de um contexto sociocultural, tampouco podemos analisá-lo em termos de neutralidade ou passividade. O corpo como signo é atravessado por relações culturais e ideológicas.



No contexto escolar, os corpos são, sobretudo, atravessados por processos de significação que se inscrevem de forma sutil e muitas vezes veladas. O uso das filas, o permanecer longos tempos sentados, o recreio vigiado (ou dirigido), as aulas fracionadas em minutos contados, horário certo para ir ao banheiro, o sinal para entrada, saída e troca de professores, as punições (advertências, ameaças, suspensões, interdições, cópias, expulsões), os jogos educativos (tão apenas dirigidos para a aquisição de conteúdos escolares), são bons exemplos de elementos constitutivos da cultura escolar e que, por seu turno, incutem nos corpos dos alunos a norma, a ordem, a punição, a reprodução e a continuidade de certas práticas de controle (SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2020).

Nessas práticas escolares, Fontana (2001) chama atenção para o corpo aprendiz, que incorpora modos de se comunicar e expressar. A cultura escolar marca os modos como a gestualidade deve circular:

por meio de um aprendizado continuado e sutil, gestos, ritmos, movimentos, cadências, disposição física, posturas e sentidos iam sendo inscritos em nossos corpos. Na escola aprendíamos a olhar e a nos olhar, a modular a voz ao falar, a ouvir, a calar, a regular os movimentos do corpo (FONTANA, 2001, p. 43).

Nessa mesma perspectiva, Louro (1999) pontua que o corpo escolarizado é entendido como aquele capaz de ficar imobilizado por horas, sem se expressar e sem comportamentos desviantes. O corpo disciplinado pela escola é aquele treinado no silêncio e em certo modelo de fala. É um corpo produtivo no que tange ao tempo e ao espaço.

Para Julia (2001), a própria cultura escolar pretende aculturar o corpo discente, naturalizando um conjunto de normas que definem os conhecimentos a se ensinar, o que e como se deve aprender, os comportamentos a inculcar, as formas de se dispor o corpo no espaço, as práticas que possibilitam a veiculação desses conhecimentos e as técnicas de incorporação de normas de conduta. Além disso, todo esse processo disciplinar é repetido continuamente (na rotina) até se tornar naturalizado.

Podemos analisar que a escola objetiva, ainda que não de forma explícita, normatizar o corpo ao institucionalizá-lo. Pelos moldes de naturalização e disciplinarização das crianças, busca-se a criação de boas condutas, a regularização dos aspectos morais (formas de ser) e dos modos de pensamento (formas de pensar e agir). Mesmo que de maneira velada ou como face oculta, a escola intervém e controla os corpos, de modo a torná-los produtivos mediante um discurso legítimo e institucional. Por meio de provas/avaliações, regras, punições, controle acerca do tempo-espacço, administração do lúdico e da cultura lúdica, discursos internalizados, distribuição do corpo no espaço, o corpo é conduzido e institucionalizado entre os muros da escola (GRILLO; SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2016). Tal processo engendra vínculos entre as crianças e o tempo, espaços, objetos educacionais, valores, normas, práticas pedagógicas e o currículo no âmago da escola.

Os aludidos componentes da cultura escolar são incorporados, produzindo uma ordem escolar, que faz com que o corpo seja avaliado, engajado e controlado ininterruptamente. Como ilustração, tomamos o belo texto “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha, como forma de elucidar a escola: “A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar a bater uns nos outros” (ROCHA, 2012, p. 3).

Vejamos agora o caso do jogo. Boa parte dos discursos referentes ao jogo na escola converge para a ideia de que é uma atividade importante na educação (física, intelectual, moral e social) das crianças. Contudo, o jogo acaba direcionado para outros fins que não ele próprio. Ou visa o ensino e o treinamento de outros conteúdos escolares (matemática, língua portuguesa, geometria etc.), ou ainda, busca-se disciplinar (formação moral, produção de subjetividades, controle do imaginário, controle sobre a socialização, como meio de persuadir os alunos a fazerem as lições escolares etc.) as crianças por meio do jogo (LEMOS, 2007; FOUCAULT, 1995; 2011).

Algumas situações observadas no presente estudo desencadearam essa reflexão. No início



da aula, seja ela onde for (sala de aula, sala de ginástica, quadra, quiosque), após as crianças chegarem em fila, de maneira geral as professoras procuravam conversar utilizando rodas ou até mesmo sentadas nas cadeiras (enfileiradas). Nessas conversas, comumente, elas perguntavam como as crianças estavam, falavam a respeito do que fizeram fora da escola, entre outros assuntos gerais. Algumas professoras gostavam de começar as aulas cantando e dançando, como exemplo:

Se és feliz quero te ver bater as mãos
Se és feliz pra eu poder acreditar
Se és feliz quero te ver bater as mãos
Se és feliz quero te ver bater os pés
Se és feliz pra eu poder acreditar
Se és feliz quero te ver bater os pés
Bater as mãos, bater os pés
Se és feliz pra eu poder acreditar
Se és feliz quero te ver bater os pés...”
(TRECHO EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO – 14/03/16).

Essa canção foi utilizada pelas professoras com o intuito de arrebatar as crianças, focando a sua atenção para uma dada situação. Todas elas pareciam saber a letra. Por um lado, a professora tinha a intenção de fazer com que as crianças se movimentassem e se preparassem para o início da aula de forma prazerosa, criando um ambiente diferente. Por outro lado, quando analisamos, acuradamente, a letra da música e os signos que ela veicula, observamos que ela reflete formas de controle utilizando elementos da cultura lúdica em prol do controle da gestualidade, ou seja, o lúdico é utilizado não como um fim em si, ou como forma de expressividade, mas como meio para atingir algum objetivo externo a ele, no caso, a atenção das crianças. Não analisamos tal atitude como errônea, porém, ao cantar uma música no contexto da sala de aula, faz-se indispensável certa atenção quanto à sua mensagem e seus efeitos.

O corpo das crianças, mais uma vez, aparece como objeto de discurso, como corpo que deve obedecer e seguir o que o adulto fala e faz. Retira-se a possibilidade de compreensão da significação dos próprios gestos, cabendo a mera reprodução das ordens a serem executadas.

Citamos uma segunda situação observada. A canção é empregada quando as professoras

pedem para as crianças começarem a fazer alguma atividade no caderno:

Minhas mãos sobrem e descem,
batem palminhas...

Minhas mãos, sobem e descem...
e ficam quietinhas!”

(TRECHO EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO – 03/03/16).

Novamente, os gestos estão presentes como objetos de discursos em meio às músicas e atos lúdicos propostos em sala. A ideia é a mesma, ao cantar e brincar, cria-se um efeito de esvaziamento e descolamento dos gestos com sua significação, mascarando a intenção de inscrever sentidos que versam pela reprodução e controle dos modos de agir das crianças. Dando ordens como: “é proibido conversar, mover-se, mexer as mãos”, “minhas mãos, sobem e descem, ficam quietinhas”, o suposto ato lúdico revela-se, sobretudo, como um chamado à ordem, um pedido de atenção, concentração e controle das conversas, das expressões e do corpo, porém, de maneira velada.

Apesar de as professoras utilizarem essas técnicas com bastante frequência, intentando a atenção das crianças para o trabalho escolar, não sabemos até que ponto elas têm consciência dos efeitos que os signos dessas canções podem engendrar nas formas de pensamento, expressividade e gestualidades das crianças. Essas ações estão tão naturalizadas nos fazeres escolares, que a sua construção e as ideologias que orbitam em tais situações parecem não serem refletidas. Ora, como bem disse Ruth Rocha: “então os grandes diziam que sempre tinha sido assim: ia ser assim o resto da vida” (ROCHA, 2012, p. 3).

Além das canções voltadas ao controle do corpo (ordem e disciplina para o início da aula), outras técnicas foram observadas. Algumas professoras não cantavam, entretanto, para conseguir atenção utilizavam outras estratégias muito análogas, como a de falar “Pã-pã-rã-rã-rã” e esperar a turma responder “pãpã”. Nesse instante, todos devem fazer silêncio e se imobilizarem. Ou, também, falam: “quem está me ouvindo põe a mão na cabeça; põe a mão no nariz; fica em silêncio!”.

Essas técnicas de gestão dos gestos das crianças por intermédio de canções ou frases de



ordem são tomadas como processos de desencorajamento em relação a comportamentos de desobediência e, além disso, como via útil de incentivar avanços paulatinos quanto aos processos de aceitação das regras, normas e incorporação de signos que marcam as rotinas escolares (ficar imóvel, em silêncio, obedecer, pensar, ser sério etc.).

Compreendemos que as atividades lúdicas (canções e danças) utilizadas tinham como escopo central canalizar a atenção das crianças para as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Estas, por sua vez, naturalizam as ordens pela participação nessas atividades pelo arrebatamento espontâneo, dado que era uma atividade não habitual naquele contexto. Assim, aprendem que têm de obedecer às ordens das professoras, corporificadas pelas palavras proferidas nas canções. Ressaltamos que não discordamos da necessidade de regras na escola, analisamos, sim, o excessivo controle imposto aos corpos, já que são raros os casos em que as crianças expressam sua liberdade no tocante à gestualidade e à cultura lúdica. Quando elas agem dessa forma, ou seja, expressam-se, criam seus jogos e violam a ordem posta, são advertidas e, muitas vezes, punidas.

Em outros momentos observados, as professoras propuseram vários tipos de brincadeiras, que não eram eleitas pelas próprias crianças. O processo de brincar era controlado e se articulava bem com as propostas de alfabetização e conhecimentos de outras áreas. As professoras buscavam trabalhar brincadeiras como: bingo com letras e números, amarelinha para aprender os números, pular corda para aprender alfabeto, organização de fila com as iniciais dos nomes, *quiz* para soletrar, desenhos de brinquedos, entre várias outras propostas. As brincadeiras objetivavam formas de fazer com que as crianças acessassem (ou desenvolvessem) outros conhecimentos para além das brincadeiras, assim, tornando o jogo utilitário. As brincadeiras eram um meio de utilizar algo da cultura infantil para atrair as crianças para os conteúdos escolarizados.

Assinalamos que a atividade lúdica, geralmente, assumida como uma espécie de valorização da liberdade das crianças, é revertida

em um método eficaz de flexibilizar os exercícios repetitivos de memorização relativos à pedagogia tradicional, em que, de fato, não há liberdade. Nesse viés, no discurso educa-se para o exercício da liberdade, porém, na prática, a liberdade no brincar é controlada e direcionada.

Também é comum encontrarmos o uso do brincar como moeda de troca ou punição.

As crianças não param de brincar dentro da sala, tiraram os brinquedos das bolsas, estão correndo, pulando nas cadeiras, brincando de lutinha, vendo quem grita mais alto. Essas brincadeiras não foram planejadas e nem permitidas pela professora. Sem conseguir conversar com a turma, ela faz a seguinte ameaça: “Quem não se comportar, vai ficar sem brincar!”. Sem resultado e pior, com as brincadeiras aumentando, ela fala em voz alta: “Quem é que vai ficar de castigo comigo lá em baixo?”. Vendo que não há solução, ela resolve cortar o recreio dizendo em voz alta: “Olha, se continuar ninguém vai brincar hoje! Vocês não brincaram no almoço e não vão de novo! Vocês não vão brincar hoje!” (TRECHO EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO – 25/02/16).

Analisamos como uma situação de brincadeira é negociada e utilizada como moeda de troca por um certo tipo de comportamento dentro da aula. De maneira extrema, para conseguir a atenção da turma, sabendo da importância do recreio para as crianças, a professora do citado excerto ameaça a retirada do brincar.

Em outros momentos nas aulas analisadas, devido às intervenções excessivas das professoras no desenrolar das brincadeiras, estas deixavam de ser uma ação das crianças e se restringiam apenas às vontades e metas docentes. Esse é um cuidado pedagógico que precisa ser tomado em relação aos jogos utilitários em aula, isto é, devem ser problematizados e não excessivamente diretivos.

As professoras ao visualizarem situações de transgressão pelas crianças nessas brincadeiras propostas, passaram a chamar a sua atenção, mudando a entonação da voz, trocando-as de lugar para separar os grupos, excluindo algumas



das atividades, colocando-as perto da sua mesa, ameaçando (deixar recado para os pais, advertências, suspensão etc.). A intensidade dessas ações estava diretamente ligada à quantidade de atos de transgressão que as professoras enxergavam durante as brincadeiras dirigidas. Tais atitudes, entendidas como ações pedagógicas, eram aplicadas para prevenir e impedir que o brincar transgressor, sem autorização, emergisse.

Algumas professoras ficavam em silêncio ou tentavam gritar mais alto do que todos para impactar as conversas. Em outras situações, percebemos que as professoras assumiam papel de juízas durante o brincar e sem a sua presença ali a brincadeira geralmente deixava de acontecer, pela falta de entendimento e autonomia para com as regras e pela falta de oportunidade na escolha da brincadeira por parte das crianças. Quando as brincadeiras consideradas mais livres ou mais dinâmicas não davam certo, eram escolhidas brincadeiras em que as crianças ficavam sentadas como escravos de Jó, batata quente ou morto-vivo.

A professora começaria a passar vídeos para ideias de brinquedos para a caixa do recreio. Ela perde a paciência e decide tirar um menino que estava brincando na sala. Quando ela sai e deixa a turma sozinha vários alunos levantam, se empurram, dão estrela e uma menina fala: "O tio tá aqui, senta!" [um dos pesquisadores fazendo observação]. Outra menina responde: "Ele não é professor, ele não vai contar nada!" Por alguns momentos eles ficaram na dúvida, mas decidiram continuar brincando, rindo, pulando, se jogando no chão. A primeira menina começa a cantar a música da vaca amarela: "Vaca amarela, pulou a janela, quem falar primeiro, come a bosta dela!". Nesse momento a turma toda canta a música junto com ela e assim voltam para os lugares, sentando-se em silêncio. Logo em seguida a professora volta para sala e vê as crianças cantando a música. Ela fala que na semana que vem ninguém fará aula no vídeo, porque não estão aproveitando o espaço, estão brincando demais. Além disso, complementa:

Não tem problema brincar, no meio da aula a gente parou para brincar não foi? [tinham feito o morto-vivo]. Mas tem que saber brincar na hora certa, não dá

para brincar o tempo todo!" (TRECHO EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO, 06/04/2016).

É possível observar que o brincar era tema principal da aula, já que as turmas estavam discutindo sobre a construção da caixa de brinquedos do recreio. No entanto, quando o brincar é manifestado como ato no meio da atividade proposta, ele é repreendido, e após várias chamadas de atenção, a professora decide levar o menino para a diretoria, uma vez que o ato de brincar naquele momento foi significado como um mau comportamento, algo que estava atrapalhando a aula, por isso, passível de punição.

Chama a atenção, nesse excerto, as múltiplas significações atribuídas ao brincar, que circulam ao mesmo tempo durante a aula. Assim como o uso por parte das próprias crianças de um verso usualmente repetido para provocar o silêncio, a já tradicional "vaca amarela!", que repete o já mencionado controle por meio do lúdico. Nesse sentido, as crianças têm incorporado, de tal forma, os mecanismos de controle que, mesmo na ausência da professora, repetem o que ela faria. Como nos lembra Ruth Rocha, "tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saiam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que estranhavam sair dos vidros" (ROCHA, 2012, p. 3).

Vinão Frago (1998) e Foucault (2011) analisam que um dos escopos das estratégias disciplinares é a regularidade. Imobilizar o corpo, a rigidez e a inflexibilidade quanto à autonomia das crianças e a homogeneização de ritmos de aprendizagens e comportamentos, fundamentalmente, são mecanismos disciplinares de vigilância e produção de discurso que objetivam não deixar que ocorram desvios de comportamento. Temos a constituição de uma ética da obediência que tem como cerne separar, comparar, avaliar e hierarquizar os corpos. Quando se desvia desse caminho, cabe a punição com um duplo sentido: exemplo para que os outros não transgridam as regras; forma de restrição moral para o transgressor.



[...] apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem (ENGUITA, 1989, p. 158).

Assim, acreditamos que a criança não vivencia a escola por via de reflexões, interpretações e problematizações (salvo algumas exceções) que possibilitam um exercício de liberdade de expressão, autonomia, tomada de decisão e compreensão dos sentidos das próprias ações. A escola precisa ser um meio sociocultural dinâmico e dialógico, voltado à formação crítica e transformadora, pelo qual o aprendiz não seja compreendido como um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizado, mas sim, respeitado em sua existência e história, nas suas relações autorais com esse contexto. Um Ser que age no mundo conscientemente transformando-o (FREIRE, 2011). Se a necessidade da escola é controlar os corpos, o lúdico poderia ser, então, possibilidade de transgressão dessa forma de regulação. Seria uma possibilidade da livre expressão do Ser. A resistência e contraposição ao discurso naturalizado de normatização. O corpo lúdico seria uma espécie de *outsider* na visão da escola.

QUANDO A TRANSGRESSÃO E A RESISTÊNCIA SE REVELAM

Em oposição às ideias de corpo controlado pela escola, apresentadas anteriormente, Dayrell (2001) afirma que os sujeitos na escola não são, apenas, agentes passivos diante da estrutura institucional. As crianças se constituem numa relação de contínua construção, fomentada por negociações, produto da ação recíproca entre os sujeitos e a instituição. Nessa perspectiva, podemos considerar que a escola “é um cenário permanente de conflitos” (ENGUITA, 1989, p. 147), ou seja, um espaço de embate entre diferentes culturas, concepções, valores, enfim, um ambiente de interação que produz uma cultura própria.

O lúdico, nesse contexto, emerge como uma possibilidade privilegiada de transgressão, voz e autonomia das crianças no que concerne ao excesso (latente ou manifesto) de regras e normas escolares. Embora exista uma compilação de vertentes teóricas acerca do lúdico, uma das definições mais concisas e significantes, com a qual compactuamos, considera o lúdico como possibilidade de “liberdade de expressão” manifestada no jogo, no brincar ou em outras atividades e comportamentos que engendram desafio, prazer, e, também, desprazer, tensão, evasão, incertezas, absorção, transgressão, divertimento ou outros sentimentos (GRILLO, 2018).

Liberdade entendida como a capacidade de o homem pensar e agir por si próprio. Uma possibilidade de o homem expressar-se e reafirmar a sua potência de agir ou a sua força de existir. A liberdade, sob esse viés, não quer dizer ausência de regras ou ainda a sua total renúncia. Aqui a liberdade é entendida na perspectiva de Baruch Spinoza. Para esse autor, a liberdade não se opõe à regra, posto que pertence a um processo de ação do homem na sociedade, pelo qual este está disposto a agir de variadas formas e, por consequência, ser abrangido pelo mundo de múltiplas maneiras. No âmbito do lúdico, reafirmamos que a liberdade de expressão não subsiste sem regras (GRILLO, 2018).

Cazeneuve (1967), por sua vez, mostra-nos a noção do lúdico como uma expressividade humana, uma linguagem singular presente no âmago de várias práticas sociais como o jogo, a dança, a literatura, as artes plásticas, a música, as ciências, o trabalho, a vida política, o teatro, entre outras, que possibilita ao homem dialogar, criar e romper com as suas limitações. Para esse autor, pelo lúdico, o homem encontra um lugar de distensão que alivia as coerções do cotidiano, por isso, o lúdico pode ser algo “transgressor”. Hinman (1975), por sua vez, entende a atividade lúdica como substrato da atividade humana criadora e artística.

A partir desses referenciais, compreendemos o corpo lúdico, na escola, como uma possibilidade de liberdade de agir, um impulso à potencialização que objetiva descarregar uma força que propende a expandir.

O corpo lúdico seria análogo à ideia de corpo que desobedece, não no sentido da libertinagem e da zombaria, mas da superação, da expressão de um senso crítico, da construção e desconstrução em se tratando da relação homem-mundo, das formas de potência e criação. Uma ação contra os artifícios e mecanismos de controle na escola, mostrando que normas naturalizadas não são tão evidentes quanto se acredita, assim, o lúdico é uma via pela qual as crianças agem não aceitando o que está vigente na escola.

Concebemos que as brincadeiras e os jogos livres, os comportamentos lúdicos, as diversas manifestações da cultura lúdica das crianças, são, também, manifestações humanas voltadas à criação (GRILLO; SPOLAOR; PRODÓCIMO, 2016). O *modus operandi* desse processo de criação, seria, então, o corpo lúdico como impulso à potencialização e à liberdade de expressão, com especificidade transgressora e irreverente.

Nessa perspectiva, compreendemos que o corpo lúdico como uma possibilidade de expressão das crianças, se encontra para além de qualquer normatização ou coerção que inflja um critério extrínseco de conduta ao homem. É um modo de transgressão, posto que é um ir além de normas e coibições impostas continuamente pelo cotidiano escolar.

Nas situações observadas, pôde-se perceber que as crianças faziam outras coisas durante as aulas, inclusive brincar (brincadeiras verbais, imitação das professoras, andar pelo espaço fazendo caretas, deitar e fingir que estão dormindo) e isso, na maioria das vezes, não era visto como um comportamento admissível pelas professoras e pela própria instituição escolar.

Observamos que, algumas crianças, mesmo com a aplicação de várias estratégias de controle e de coerção pelas professoras, não reclamavam ou contestavam situações de brincar e outros comportamentos lúdicos de seus pares, eram coniventes com esse brincar. Esses atos fora das normas emergiam, principalmente, quando as professoras estavam explicando algum conteúdo ou ainda ensinando outras brincadeiras.

Nesse sentido, o corpo lúdico parece ser significado pelas professoras como uma forma de

bagunça, falta de limites, mas que também podemos entender como uma possibilidade de resistência, de transgressão da ordem imposta, das normas postas sem diálogo. As crianças expressavam seu descontentamento em estar naquele espaço, seguindo aquelas regras (muitas vezes sem as entendê-las) e sendo obrigadas a brincar ou realizar outras atividades sem terem vontade. Durante as observações, notamos algumas situações de brincadeiras que não davam certo na ótica das professoras, já que outras brincadeiras ou comportamentos lúdicos eram realizados ao mesmo tempo: em uma queimada em que a dinâmica da bola era muito lenta, as crianças começavam a brincar de pega-pega no canto da quadra; ou, quando ficavam imóveis em uma fila para pular corda (com o objetivo de aprender alfabeto), elas fingiam que eram super-heróis (jogo protagonizado) e saíam correndo da fila para brincar.

Diante dessa faceta do corpo lúdico, as professoras, com suas metas e intencionalidades diferentes para a atividade livre e criativa das crianças, tentavam coibir tais ações, repreender esse brincar dentro do brincar, uma vez que essa atitude transgredia sua proposta pedagógica. Esse brincar ocorria no meio do brincar, ou mesmo no meio de um exercício escolar em aula, como em momentos que as professoras estavam na lousa ou pediam para as crianças fazerem alguma atividade no livro, emergiam situações lúdicas como a construção de robôs, carros ou jogos com os materiais escolares (borracha, lápis, clipes, régua, canetas, compassos). Compreendemos isto como uma evidência concreta de que o corpo lúdico das crianças resiste constantemente ao processo disciplinar no cotidiano escolar.

Outra situação observada ocorria na ausência das professoras. Quando estas se ausentavam (para conversar com o diretor, ir ao banheiro, buscar material para as atividades, atender algum chamado da inspetora), as crianças, sem a vigilância dos adultos, recorriam ao brincar e ao comportamento lúdico de maneira explícita. Levantavam, corriam de um lado para o outro, deslizavam no chão da sala, davam cambalhotas, desenhavam na lousa, subiam no mobiliário escolar, saltavam, tiravam os brinquedos das bolsas, iam às janelas e faziam



piadas com outras crianças que estavam no pátio e outras atitudes não aceitas pelas normas escolares.

Consideramos que a cultura lúdica das crianças é transgressora quando levada para o interior da escola. Percebemos que grande parte das brincadeiras e conversas que eram proibidas nas salas pelos professores realizavam-se em outros locais, longe dos olhares vigilantes, como banheiro, pátio, recreio (pontos de encontro). Como exemplo, observamos uma organização prévia para o jogo livre, brincadeiras e comportamentos lúdicos que aconteceriam no recreio. Para tal, o banheiro se tornava um ponto de encontro para decidir quem seria o pegador, quais seriam as duplas de lutinha que se enfrentariam no intervalo e os times do futebol. Isso mostra como os espaços da escola podem ser ressignificados de diferentes formas pelas crianças.

Pelo apontado, consideramos que o corpo lúdico se faz presente como uma possibilidade de transgressão quanto às prescrições, determinações e mecanismos de controle da escola. Idealizamos o espaço escolar como possibilidade de o corpo lúdico existir e se expressar com liberdade. Ao assumirmos, em diálogo com Freire (2011), o exercício da liberdade como Princípio da Educação, não pretendemos ignorar a importância da existência das regras, acordos e obrigações para a vida em sociedade. Todavia, salientamos que, para fazerem sentido, precisam ser desnaturalizadas e construídas em diálogo com os envolvidos. Ao apostarmos nessa postura pedagógica, reconhecemos, justamente, a necessidade da valorização do aprendizado da liberdade assim como da responsabilidade, para com os efeitos dos atos próprios, como elementos fundantes da vida em sociedade. Garantir a pluralidade de expressão no corpo lúdico, significa assumir a liberdade como princípio de transformação social.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo desse artigo foi interpretar as manifestações do corpo lúdico na escola e

identificar as estratégias de controle que constituem a cultura escolar, no sentido de disciplinar os corpos, as expressões e os modos de agir das crianças.

Diversas estratégias de controle são utilizadas no contexto escolar, dentre elas, destacamos, no presente estudo, uma deturpação do lúdico que, em sua essência, refere-se à livre expressividade e que, na escola, muitas vezes, é tratado como mecanismo para silenciar, aquietar, imobilizar os corpos e seu potencial expressivo; como recurso para obtenção de objetivos externos a ele, transformando-o em utilitário, que não tem um fim em si; ou como moeda de troca. Na intenção de inscrever nos corpos, signos e sentidos que versam pela reprodução e naturalização da cultura escolar, propunha-se o brincar, o cantar, o jogar e revelava-se estratégia de esvaziamento e descolamento da gestualidade com a possibilidade de compreensão da sua significação. Retirava-se o potencial autoral e criativo do agir das crianças, em nome do controle e homogeneização.

Embora haja uma tendência por parte das crianças de se moldarem aos padrões estabelecidos, isso não ocorre sem resistência. O lúdico, em seu sentido original, pôde ser encontrado, além dos poucos momentos da rotina em que era oficialmente permitido, em ações de resistência por parte das crianças, transgredindo as regras, ocupando espaços e tempos de rompimento com a lógica normalizadora, revelando-se, mesmo, como um brincar dentro do brincar.

Analizar o corpo lúdico na escola implica compreender as ações das crianças em espaços normatizados, de vigilância e punição, como produto de processos dinâmicos e dialógicos que ocorrem de maneira visível ou oculta aos olhos da instituição e que, por seu turno, engendram a transgressão dessas normas e regras. Estudar o corpo lúdico nos ajuda a problematizar a produção de saberes escolares e valorizar a criatividade e a imaginação, a expressividade e liberdade como princípios para se pensar a educação.

Enfim, consideramos que o corpo lúdico, embora tido como um elemento proibido em muitas práticas escolares, nos permite analisar e

repensar a escola como um espaço pedagógico comprometido com a produção de conhecimentos, com convívio social, com a formação ética e crítica, como pressupostos da vida na democracia. O corpo lúdico, a despeito da tentativa normalizadora da escola, é uma transgressão, um questionamento à ordem, à

naturalização e possibilita a elaboração de outras formas de Ser e agir no mundo, e, talvez, até mesmo de se pensar a escola atual. “A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...” (ROCHA, 2012, p. 3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENHART, Deise. O corpo como expressão de culturas infantis na escola: marcas de geração e classe social. **Cadernos de formação RBCE**, v. 6, n. 1, p. 91-102, mar., 2015.
- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CAZENEUVE, Jean. L'esprit ludique dans les institutions. In: CAILLOIS, Roger. **Jeux et sports**. Paris, França: Encyclopédie de la Pléiade, 1967.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
- FONTANA, Roseli Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Yara; RUBIO, Katia (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.
- GRILLO, Rogério de Melo. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em educação física escolar**. 2018. 356f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.
- GRILLO, Rogério de Melo; SPOLAOR, Gabriel da Costa; PRODÓCIMO, Elaine. A cultura lúdica e a educação física escolar. **Lúdicamente**, v. 5, n. 10, p. 10-24, 2016.
- HINMAN, Lawrence. **Nietzsche's philosophy of play**. Chicago, EUA: Dissertations Paper, 1975.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./ jun., 2001.



LEMOS, Flavia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e pesquisa em psicologia**, v. 7, n. 1, p. 81-91, abr., 2007.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semionovich Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO e colaboradores (Orgs.) **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos, SC: Pedro e João Editores, 2015.

RAMOS do Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. **Revista Segmento – Dossiê: Foucault pensa a educação**. 2007, p. 36-45.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: ROCHA, Ruth. (Org.). **Este admirável mundo louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2012.

SPOLAOR, Gabriel da Costa. **O ato de brincar na escola**: um estudo sobre o seu processo de significação. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

SPOLAOR, Gabriel da Costa; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e escola: o que o brincar nas filas [re]vela. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1-16, jun. 2020.

SPOLAOR, Gabriel da Costa e colaboradores. 'Prô, quando vamos brincar?' O recreio na Escola de Tempo Integral. **Lúdicamente**, v. 8, n. 15, p. 1-16, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**, n. 8, p. 23-36, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Benito. **Curriculum, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

Dados do autor:

Email: gabriel.spolaor@hotmail.com

Endereço: Avenida Érico Veríssimo, 701, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Unicamp, Campinas, São Paulo, SP, CEP: 13083-851, Brasil.

Recebido em: 26/06/2020

Aprovado em: 15/07/2020

Como citar este artigo:

SPOLAOR, Gabriel da Costa; GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine. O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 144-156, mai./ago., 2020.



“VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR”:
IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E AS RACIONALIDADES DO JOGO
NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“LIVING AND LEARNING THE GAMES”:
EPISTEMOLOGICAL IMPLICATIONS AND GAME RATIONALITIES IN THE
FIELD OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION

“VIVIR Y APRENDER A JUGAR”:
IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y LAS RACIONALIDADES DE LO
JUEGO EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE
EDUCACIÓN FÍSICA

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Centro Universitário de Jaguariúna, Jaguariúna, São Paulo, Brasil

Email: gustavo_rufino_6@hotmail.com

RESUMO

O estudo objetivou analisar e compreender as relações entre o fenômeno do jogo e suas interfaces com o campo da formação de professores, no que se refere às diferentes rationalidades que tangenciam seu ensino e formação e as possibilidades vinculadas ao paradigma da epistemologia da prática no decorrer desse processo. Para isso, dividiu-se o trabalho em três itens: o primeiro se refere às compreensões dos processos de formação na Educação Física e suas rationalidades; o segundo se relaciona às compreensões do jogo dentro dos limites da perspectiva aplicacionista; o terceiro se vincula à investigação dos modos de apropriação do jogo na escola e seus desdobramentos. Conclui-se que a transformação da visão utilitarista do jogo a partir da consolidação do paradigma da complexidade se traduz na eminência de processos formativos que suplantem a lógica aplicacionista pautando-se nos desafios da fundamentação do paradigma da epistemologia da prática e sua rationalidade adjacente.

Palavras-chave: Jogo; Práticas Corporais; Epistemologia da Prática; Formação de Professores; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

The study aimed to analyze and comprehend the relationship between the phenomenon of the game and its interfaces with the field of teacher education in relation to different rationalities that affect its teaching and training and the possibilities linked to the paradigm of the epistemology of practice during this process. For this, the work was divided into three items: the first refers to the understanding of the training processes in Physical Education and its rationales; the second is related to the comprehension of games within the limits of the application perspective; the third is linked to the investigation of the ways in which games are appropriated at school and their consequences. It is concluded that the transformation of the utilitarian view of games from the consolidation of the complexity paradigm translates into the eminence of training processes that supplant the application logic based on the challenges of founding the epistemology of practice paradigm and its adjacent rationality.

Keywords: Games; Body Practices; Epistemology of Practice; Teacher Education; School Physical Education.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar y comprender la relación entre el fenómeno del juego y sus interfaces con el campo de la formación de maestros en relación con las diferentes rationalidades que afectan su enseñanza y formación y las posibilidades vinculadas al paradigma de la epistemología de la práctica durante este proceso. Para esto, el trabajo se dividió en tres ítems: el primero se refiere a la comprensión de los procesos de formación en Educación Física y sus fundamentos; el segundo se refiere a la comprensión de los juegos dentro de los límites de la perspectiva aplicacionista; el tercero está relacionado con la investigación de las formas en que los juegos son apropiados en la escuela y sus consecuencias. Se concluye que la transformación de la visión utilitaria de los juegos a partir de la consolidación del paradigma de la complejidad se traduce en la eminencia de procesos formativos que suplantan la lógica aplicacionista basada en los desafíos de fundar el paradigma de la epistemología de la práctica y su rationalidad adyacente.

Palabras clave: Juegos; Prácticas del Cuerpo; Epistemología de la Práctica; Formación de Maestros; Educación Física Escolar.

INTRODUÇÃO: O JOGO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR ENTRE RISOS E CHOROS

“Muito além do tempo regulamentar
Esse jogo não vai acabar
É bom de se jogar”
(Um a Um, Tribalistas, Sony Music, 2002)

Esse trabalho se insere na temática da busca pela compreensão de perspectivas epistemológicas e suas relações com o jogo. Para isso, as análises estão situadas dentro de um contexto específico, no caso, o campo educativo e, mais precisamente, a escola, entendida como instituição social. Assim, enquanto recorte de pesquisa, procuramos lançar olhares que buscassem circunscrever de que forma diferentes paradigmas sedimentados no campo da formação de professores apresentam fortes implicações vinculadas aos modos com que essa prática corporal é cotidianamente entendida e desenvolvida dentro do âmbito escolar.

A inserção do jogo como conteúdo de ensino (conhecimento a ser tematizado) e como recurso pedagógico educacional (estratégia e método de ensino) na escola tem sido compreendida como um dilema paradoxalmente apresentado. De um lado, tem-se uma série de proposições e o reconhecimento das possibilidades educativas dessas práticas em uma diversidade de correntes pedagógicas. Podemos citar, entre muitos outros, a valorização do jogo por importantes autores internacionais de diferentes matrizes teóricas,

desde o final do século XIX e início do século XX a exemplo de John Dewey, Maria Montessori, Celestin Freinet, Jean Piaget, Lev Vygotsky, etc. No Brasil, movimentos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Escola Nova), além de documentos e políticas públicas mais recentes a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) oferecem lugar de destaque ao jogo em suas proposições, o que nem sempre tem sido implementado na instituição escolar como um todo.

De outro lado, no entanto, como nos alerta Freire (2002), o jogo em sua acepção complexa, multifacetada e dialeticamente produtora de e produzida por múltiplos sentidos e significados potencialmente importantes para a prática educativa tem sido empregado de forma muito limitada, quando não equivocada. Ao ressaltar que muitas vezes a escola, assim como os pais e professores, se assustam com a atividade lúdica e com os riscos implicados ao ato de jogar o autor destaca: “não esperemos que a escola, em sua estrutura atual, contemple com boa vontade a ideia de acolher o jogo” (FREIRE, 2002, p. 77).

Dessa forma, segundo Freire (2002), tanto por romper com o padrão de ordem e disciplina que institui e legitima boa parte das ideias e representações concernentes à instituição escolar quanto também pela própria ignorância com relação ao caráter educativo do jogo, sua implementação no universo escolar tem sido alvo



de inúmeros equívocos. Tais incompREENsões resultam em um fenômeno cada vez mais corriqueiramente encontrado: a atribuição de um caráter meramente utilitário ao jogo no seio da escola. Conforme analisaremos no decorrer desse trabalho, essa perspectiva utilitarista intensificada inclusive por parte dos currículos e proposições de políticas públicas no campo educativo origina-se, em partes, na forma como essas práticas corporais são compreendidas e desenvolvidas pelo campo da formação de professores.

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social, apresenta uma série de incongruências na compreensão do jogo, sendo ora negligenciados, ora utilizados em uma perspectiva utilitária para o desenvolvimento infantil, ora como passatempo aos momentos de lazer, sem, contudo, preocupar-se sistematicamente com as potencialidades do jogo enquanto manifestação da cultura de movimento, como salienta Freire (2005). Entre as incompREnsões acerca dos potenciais educativos dessas práticas e sua utilização desarticulada de proposições pedagógicas mediadas de intencionalidade por parte dos professores, emergem problemáticas que carecem de maior reflexão acadêmica.

Brougère (1998) aponta que historicamente houve uma distinção entre a escola e o jogo uma vez que enquanto o âmbito escolar é representado pela seriedade na execução das ações, o jogo é baseado na frivolidade da atividade lúdica, constituindo polos que soaram incompatíveis, sobretudo até o século XIX. Ainda em uma perspectiva crítica acerca da ténue relação entre escola e jogo, esse mesmo autor aponta que esta instituição não pode apropriar-se do jogo somente com a intenção de “seduzir” os alunos em termos de interesse e motivação, de modo a descaracterizar o jogo enquanto manifestação simbólica permeada pela ludicidade e subjetividade (BROUGÈRE, 1998).

Como salienta Benjamin (1984), demorou-se muito tempo para que a educação pudesse compreender que a criança não é um adulto em miniatura e que ela apresenta desejos, necessidades, vontades e interpretações próprias acerca de suas compreensões sobre si mesma, sobre os outros, sobre os objetos ao seu redor,

enfim, sobre suas visões de mundo. Paralelamente a essa visão, podemos considerar que parte do papel da escola à luz da modernidade se decorreu a partir da compreensão do ato de jogar e da utilização dos brinquedos como modo de facilitar o treinamento e a construção de habilidades necessárias para a vida adulta. Trata-se de uma visão propedêutica muito comum em diversas acepções do processo educativo, de forma que se jogava para aprender a viver em sociedade, ou para preparar-se para o mundo do trabalho, entre outras intencionalidades paulatinamente encampadas pela escola ao longo da história das tradições pedagógicas. Essa visão contribuiu fortemente com o processo de constituição do utilitarismo fomentado pelo campo escolar ao abordar a cultura lúdica.

Não de outro modo, a Educação Física, assegurada como componente curricular obrigatório do processo de escolarização, tem se apropriado de diferentes entendimentos acerca do jogo como prática corporal, ora contribuindo para a manutenção de equívocos que resultam em sua visão utilitarista, ora oferecendo subsídios para uma transformação paradigmática que possa romper com os amálgamas disciplinares que enrustedem e alicerçam a cultura escolar. A própria noção de cultura corporal de movimento preconiza a importância dessa manifestação e suas raízes sociais e históricas. Tal assertiva reforça a proeminência do jogo compreendido como prática corporal. Tamanha é essa potencialidade que autores como Freire e Scaglia (2003) asseguram ao jogo papel de destaque como a principal manifestação corporal da Educação Física na escola.

Esse entendimento do jogo como uma prática complexa, ampla e multifacetada presente na Educação Física escolar nos auxilia a romper com visões unicamente utilitárias que o caracterizam como “mera atividade destituída de intencionalidade”, ou como um “passatempo recreacional”, ou ainda a partir do “laissez-faire” representado pela falta de mediação educativa do professor. Mais recentemente, é possível observar a emergência da compreensão de “gamificação” e seu involucro “hedonista” que também carece de problematizações. Assim,



enquanto categoria ampliada, o jogo fundamenta e está no alicerce das representações concernentes às demais práticas corporais. Na visão de Freire e Scaglia (2003, p. 33): “O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam”.

Sob essa perspectiva de análise, apoiados em autores como Freire (2002), Freire (2005), Freire e Scaglia (2003) e Scaglia (2003), podemos considerar que a ruptura com a visão utilitarista para o desenvolvimento do jogo no campo escolar está assentada em grande medida em sua compreensão como um fenômeno complexo. O paradigma da complexidade permite uma ampliação das visões sobre o jogo que transmutam potencialidades educativas realmente transformadoras e significativas para todos os atores sociais envolvidos no processo, tal como alunos e professores. Todavia, dentro da estrutura escolar anacrônica que tangencia boa parte do *modus operandi* da prática educativa na instituição escolar, usualmente a escola simplifica essa visão complexa e, via de regra, acaba apoiando-se no entendimento do jogo dentro do viés utilitário, fazendo com que essas práticas corporais estejam subordinadas à disciplinarização e ao exercício do controle e do poder, tal como representado pela importante crítica enunciada por Foucault (2001).

Toda essa conjuntura de problemáticas alicerçadas nas formas de se compreender o jogo e na estruturação da prática educativa no contexto escolar estão muito vinculadas ao campo da formação profissional, mais especificamente, da formação de professores. Nesse sentido, os modos nos quais são concebidos os processos formativos de novos profissionais que atuarão na escola, bem como daqueles que já estão em serviço (por meio da formação continuada) estão fortemente relacionados com as práticas e intervenções desenvolvidas no campo profissional da escola.

Embora nas últimas décadas tem havido forte incremento de publicações e análises que buscaram majorar a produção científica acerca do jogo e suas interfaces com as aulas de

Educação Física escolar, não se tem o mesmo número de investigações concernentes ao campo da formação de professores. Assim, existem lacunas no que se refere aos modos organizacionais nos quais disciplinas e conteúdos sobre a temática do jogo é abordado por meio dos processos de formação docente. Mais especificamente, faltam 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 na escola.

De modo ainda mais específico, no embasamos em autores que reconhecem uma série de desafios alicerçados ao âmbito da formação docente, a exemplo de sua orientação disciplinar, valorização dos conhecimentos científicos em detrimento dos saberes profissionais e falta de interlocução com os contextos de intervenção da prática profissional (TARDIF; LESSARD, 2014; GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012). Em meio a tal quadro de problemáticas formativas, de que forma o jogo tem sido compreendido e abordado dentro dessa conjuntura?

Nesse sentido, se de um lado as compreensões de jogo que busquem romper com visões ingênuas, simplistas e utilitárias e galguem formas de entender esse fenômeno humano com base no paradigma da complexidade são atualmente fundamentais, por outro lado, alguns elementos presentes na formação podem se distanciar desse entendimento. Como resultado, ocasionam-se descompassos e disparidades que reverberam nas formas nas quais o jogo se apresenta dentro da estrutura escolar atual. Em suma, é preciso que se ampliem a tessitura de análises críticas que possibilitem outorgar novas relações ao jogo no campo da formação docente.

A emergência de novas perspectivas de entendimento do jogo na escola deve então confluir para estruturas formativas que compreendam a complexidade como paradigma operante das atuais estruturas sociais. Isso exige também um repensar das estruturas e concepções formativas que oferecem sustentação à formação e ao desenvolvimento profissional dos



professores. Como ponto de partida, nos pautamos no importante reconhecimento preconizado por Freire (2002, p. 8):

O fenômeno humano, como a natureza de modo geral, é complexo e não pode ter soluções simplistas. Porém, ter olhos para a complexidade exige bem mais que um certo esforço de mudança. Somente a ruptura com paradigmas clássicos e o surgimento de outros que os substituam podem permitir aos pesquisadores enxergar o mundo, talvez, como ele seja de fato.

Portanto, com base nessa problematização, apoiados nos autores supracitados, objetivamos no presente estudo analisar e compreender as relações entre o fenômeno do jogo e suas interfaces com o campo da formação de professores no que se refere às diferentes rationalidades que tangenciam seu ensino e formação e as possibilidades vinculadas ao paradigma da epistemologia da prática no decorrer desse processo.

Para isso, lançamos mão de um ensaio teórico baseado em autores que navegam entre o campo sociocultural do jogo, da Educação Física e da formação de professores. Como forma de facilitar a abordagem didática ao tema, além da introdução, dividimos o texto em três subitens: o primeiro se refere às compreensões acerca dos processos de formação de professores de Educação Física e suas rationalidades; o segundo se relaciona à busca pelas compreensões conceituais do jogo dentro dos limites da perspectiva aplicacionista; o terceiro, por sua vez, se vincula à investigação concernente aos modos de apropriação do jogo na escola, seja como conteúdo a ser tematizado ou como método e recurso pedagógico. Compõe ainda o manuscrito as considerações finais, as quais abordamos as possibilidades do desenvolvimento da compreensão do conceito de epistemologia da prática para o jogo na escola.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE A RACIONALIDADE TÉCNICA E A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Historicamente, a formação de professores está assentada no paradigma da rationalidade técnica. Em linhas gerais, essa concepção fundamenta e estrutura os processos formativos para o trabalho docente por meio de conhecimentos de origem científica nas mais diversas áreas de conhecimento os quais, por sua vez, devem ser assimilados e incorporados pelos novos profissionais para que sejam posteriormente aplicados nos contextos de intervenção, isto é, nas escolas. Trata-se do tecnicismo que tem no primado da técnica sua conduta seminal. Assim, tal perspectiva também é denominada de visão aplicacionista à medida que tem na ideia de aplicação seu principal fundamento, como ilustra Schön (1983).

Segundo Schön (1983) as profissões de modo geral seguem um estatuto ontológico e epistemológico vinculado ao modo como são capazes de apresentar profissionais rigorosamente comprometidos com conhecimentos de origem científica, adquiridos por meio de extensa formação acadêmica, preferencialmente em nível superior. Dessa forma, a rationalidade técnica se configura como meio estruturante da formação à medida que tem no suporte da égide científica seu principal norte e direção para as condutas práticas dos profissionais, cabendo a eles apenas aplicar tais conhecimentos durante sua atividade cotidiana.

Ao tecer um amplo inventário analítico acerca do processo de estruturação do pensamento rationalista a partir do século XVI no iluminismo, Schön (1983) ressalta que sobretudo com o advento do Positivismo enquanto corrente teórica que ganhou preponderância a partir do século XIX a rationalidade técnica aflorou como paradigma hegemônico. Dentro dessa perspectiva, ao questionar a forma como entendemos a prática profissional o autor assinala:

A resposta a essa pergunta está nos últimos trezentos anos da história das ideias e instituições ocidentais. A rationalidade técnica é a herança do positivismo, a poderosa doutrina filosófica que cresceu no século XIX como um relato da ascensão da ciência e da tecnologia e como um movimento social destinado a aplicar as realizações



da ciência e da tecnologia ao bem-estar da humanidade. A racionalidade técnica é a epistemologia da prática do positivismo. Tornou-se institucionalizada na universidade moderna, fundada no final do século XIX, quando o Positivismo estava no auge, e nas escolas profissionais que garantiram seu lugar na universidade nas primeiras décadas do século XX (SCHÖN, 1983, p. 31, tradução nossa).

Essa perspectiva está intrinsecamente relacionada com o movimento de academicização e universitarização que aos poucos encampou boa parte das áreas de conhecimento e, no caso do ensino, se constituiu de forma proeminente a partir da metade do século XX. Nesse sentido, processos formativos que eram realizados fora da tutela direta do campo acadêmico, passaram a ser desenvolvidos dentro das cercanias das universidades e faculdades. Um exemplo emblemático no Brasil se referiu aos cursos normais de magistério para formação de pedagogos, paulatinamente substituídos pelos cursos de pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES). Esse movimento foi determinante para a constituição da hegemonia da racionalidade técnica no campo da formação docente.

Segundo Formosinho (2009) o processo de universitarização da formação de professores representou, sobretudo, um processo de academicização objetivando transformar a formação inicial em uma educação teorizada e afastada das preocupações práticas tangíveis da profissão de professor. Para esse autor, dentro dessa lógica acadêmica, o estatuto está vinculado ao afastamento das preocupações pragmáticas que estruturam boa parte do agir profissional.

Goodson (2008), por sua vez, analisa que esse processo se deu via academicização da profissão, isto é, buscou estruturar a formação docente a partir dos alicerces da certeza científica. Dentro desse panorama, o professor é compreendido como um perito, um executor de técnicas fundamentadas nos pressupostos validados da produção das ciências nos mais diversos campos de conhecimento vinculados à docência e, por isso, deve agir de acordo com as orientações e deliberações institucionais,

aplicando tais conhecimentos à medida que abre mão de sua autonomia.

No caso da Educação Física, Kirk (2010) assevera que o processo de academicização da formação se iniciou a partir da década de 1960 na Europa, momento em que as qualificações passaram das certificações diversas para os diplomas universitários. Segundo o autor, tem-se por meio desse movimento a passagem de uma estrutura organizada por meio de pequenas associações, clubes esportivos, entidades específicas (federações, confederações, etc.), para a institucionalização universitária com sua dinâmica de forte base científica disciplinar, focalizada na transmissão de conhecimentos desenvolvidos por meio das pesquisas e ensinados nos cursos de graduação. Como consequência, entre inúmeras outras questões, ganha relevo o paulatino aumento da carga horária dos cursos superiores e, por outro, a diminuição das disciplinas e atividades práticas (KIRK, 2010).

O processo de academicização e universitarização da formação docente na Educação Física repercutiu em profundas alterações na organização da formação de professores desse componente, tornando-se o modelo hegemônico, com base na disciplinarização das áreas de conhecimento e sua aplicação em contextos de intervenção. Kirk (2010) salienta que tal processo permitiu galgar maior *status* e reconhecimento científico para a Educação Física embora, por outro lado, afastou-a de sua identidade vinculada à prática pedagógica.

No caso do contexto brasileiro, um estudo importante nesse cenário pode ser representado pelo trabalho de Betti e Betti (1996), o qual buscou analisar as mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de formação em Educação Física no país. Segundo os autores, seguindo o modelo internacional, o processo de academicização se deu a partir da transformação de um modelo de currículo tradicional-esportivo (centrado nas disciplinas denominadas práticas), para um modelo de orientação técnico-científica (focalizado na valorização das disciplinas teóricas, sua fundamentação nos pressupostos científicos e sua posterior aplicação nos



contextos práticos). Esse processo implicou na ampliação das diferenças entre os conhecimentos ditos 'práticos' daqueles intitulados 'teóricos', ocasionando profundas desarticulações na própria concepção de formação, a qual se distanciou da realidade da prática profissional.

No caso dos jogos e brincadeiras dentro do campo da formação profissional de professores de Educação Física, podemos compreender que à medida que o processo de academicização e universitarização ocorreu, disciplinas específicas e/ou conjunto de componentes curriculares legitimados cientificamente passou a ser a tônica de seu ensino ao longo do processo, tendo em vista sua apreensão pelos docentes em formação para sua posterior aplicação dentro do âmbito escolar. Se, por um lado, ganhou-se em robustez teórica e concatenação de pressupostos com diversas áreas de conhecimento a exemplo da psicologia, sociologia, aprendizagem motora, história, lazer, entre outras, por outro, afastou-se cada vez mais dos currículos perspectivas práticas assentadas na realidade concreta da atividade profissional.

O jogo ganhou projeção e destaque em muitos currículos de cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil, reforçando sua importância e pertinência social. Todavia, a forma de estruturação da formação altamente disciplinar e pouco dialógica com os contextos de intervenção prática contribuiu para a sucessiva reverberação dessas práticas dentro da visão aplicacionista. Por outro lado, em um conjunto importante de cursos de formação, tal estrutura galgada na rationalidade técnica vem contribuindo para certa desvalorização do jogo nos currículos, concebidos "apenas" como disciplinas de caráter prático, cuja representatividade e importância é dirimida frente à componentes curriculares tidos como mais importantes justamente por apresentar forte inclinação com a ciência tradicional e a área da biodinâmica. Nessa conjuntura, podemos compreender uma série de limitações advindas da perspectiva aplicacionista.

O JOGO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES DA PERSPECTIVA APLICACIONISTA

A ideia de aplicação está historicamente atrelada aos modos de se conceber os processos formativos. De acordo com Rugiu (1999), desde os processos denominados de "escolas de ofício" na Idade Média as estruturas de formação profissional estão arraigadas ao ideal de se aprender fazendo por meio da observação assídua de um mestre artesão, isto é, aprender um ofício era "copiar" para depois "aplicar" as habilidades aprendidas de alguém especializado e com *expertise* em uma determinada área.

Com o advento da perspectiva da profissionalização do ensino, a ideia de uma nova rationalidade passou a compor cada vez mais os debates no campo da formação de professores. Como Tardif (2012) salienta, o movimento de profissionalizar o trabalho dos professores exigiu uma ampliação nas compreensões de saberes que pudessem ir além dos conhecimentos científicos, uma vez que na realidade prática concreta diversos outros saberes vinculados às experiências, às tradições pedagógicas e à cultura escolar como um todo também estão intrinsecamente amalgamados.

Nesse sentido, um dos principais entendimentos para essa transformação paradigmática se deu justamente na compreensão do conceito de prática. Essa foi uma mudança fundamentalmente crucial e tangenciou a passagem de uma ideia de prática como lugar de aplicação de conhecimentos para a representação da prática como um *lócus* de criação, apropriação, transformação e validação de um amplo conjunto de saberes que além de estarem embasados em conhecimentos científicos, são também galgados fortemente nas experiências pessoais dos indivíduos e dos grupos sociais.

Conforme ressaltado, a perspectiva da rationalidade técnica, isto é, a visão aplicacionista vinculada ao campo da formação, limita sobremaneira os modos de compreensão do jogo enquanto fenômeno social. Justamente pelo potencial pedagógico do jogo e sua complexidade inerente, a própria ideia de que aprender um "receituário" no curso superior seja



o suficiente para sua posterior “aplicação” na escola é, em si, pouco representativa desse entendimento. Todavia, em muitos contextos essa é a perspectiva hegemônica, sendo uma das razões para a ampliação exacerbada de proposições didáticas que buscam apresentar-se como “manuais e receitas para se ensinar jogos”, os quais têm se tornado cada vez mais frequentes e consumidos por professores de Educação Física em todo o Brasil. Por detrás dessa conjuntura está a ideia de que o docente dessa disciplina deve ter um grande “arsenal” de jogos (preferencialmente apreendidos durante a formação inicial) para ser aplicado em suas aulas, causando diversão em seus alunos, em uma espécie de “*pot-pourri*” de práticas, independente se elas estão atreladas à pressupostos pedagógicos mais amplos ou vinculadas à orientações curriculares que norteiam e permitem um entrelaçamento de ações tendo em vista os objetivos da prática pedagógica.

Nesse sentido, tendo em vista toda a complexidade e dinamicidade da prática pedagógica como um todo e das práticas corporais do jogo de forma específica, a perspectiva da racionalidade técnica se apresenta atualmente de forma muito limitada. Compreender outras rationalidades é um empreendimento que pode ampliar os entendimentos, tecendo novos paradigmas. A ideia de racionalidade prática apresenta-se na confluência dessa necessidade e, apesar de ter sido pensada há mais de trinta anos, ainda vem amadurecendo conceitualmente dentro do campo da formação profissional.

O conceito de epistemologia da prática, central para essa mudança de paradigma, tem sua origem com as proposições de Schön (1983) que o cunhou justamente ao analisar as formas nas quais profissionais concebidos como reflexivos apresentam processos de reflexão durante suas ações. Esse autor analisou alguns profissionais em situações reais de prática, propondo o paradigma alternativo que comprehende o conhecimento da prática como um hábil fazer (SCHÖN, 1983).

Opondo-se ao paradigma positivista da racionalidade técnica, Schön (1983) propõe uma

nova visão de epistemologia da prática, a qual está imbrincada com o processo por vezes artístico e deveras intuitivo no qual alguns profissionais (tidos como reflexivos) realizam suas práticas em situações que são, fundamentalmente, de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Para esse autor, um profissional competente não é aquele que apenas aplica conhecimentos científicos, mas que em situações de incerteza e urgência, consegue tomar melhores decisões e agir de forma reflexiva a partir de um amplo conjunto de saberes os quais, por sua vez, emergem justamente de sua prática.

Tardif (2012, p. 255) indica que a epistemologia da prática pode ser entendida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Ainda segundo esse autor, a finalidade da epistemologia da prática é justamente buscar revelar os saberes e compreender como eles são integrados concretamente nas ações profissionais. Nesse sentido, procura-se entender como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformar seus saberes, compreendendo sua natureza e seu papel tanto no processo de trabalho docente quanto na constituição de sua identidade profissional (TARDIF, 2012).

Durante a realização de um jogo na escola, por exemplo, os alunos e alunas estão imbrincados em formas de expressão subjetivas (e também objetivas) alicerçadas no lúdico e que necessitam de uma constante tomada de decisão e descobrimento de modos de se expressar e sentir que não podem ser “aplicados”. Na verdade, um jogo é sempre único e, mesmo que se repita em outras aulas, são outras expressões, sentimentos e sensações que emergem. Dessa forma, a epistemologia da prática pode ser uma forma potencialmente importante de se compreender o jogo na escola ao entender o processo de construção de saberes que emergem das experiências do jogo. Dentro dessa conjuntura, Freire (2002) apresenta uma importante consideração que pode nos ajudar nessa validação da ideia de epistemologia da prática do jogo. Para o autor:

O jogo é uma coisa nova feita de coisas velhas. Quem vai ao jogo, leva, para jogar, as coisas que já possui, que pertencem ao seu campo de conhecimento, que foram aprendidas anteriormente em procedimentos de adaptação, de suprimento de necessidades objetivas. Os ingredientes do jogo, portanto, são as coisas velhas fechadas pela objetividade que marcou sua aprendizagem. No entanto, quando do jogo, o jogador lança-as como lançaria as pedrinhas, a esmo, reabrindo-as para novas disposições. Durante o jogo, formarão novos arranjos imprevisíveis, sempre diferentes a cada vez, como o que ocorre com as peças coloridas de um caleidoscópio (FREIRE, 2002, p. 119).

Assim, aqueles que jogam o fazem à medida que utilizam uma série de saberes e experiências já aprendidos anteriormente (as coisas velhas). Todavia, novas experiências e saberes emergem a cada nova vivência lúdica que mobiliza o sujeito de diferentes formas (as coisas novas). Mesmo que se conheça as regras e mesmo que se tenha jogado um determinado jogo outras inúmeras vezes, cada novo jogo é único e capaz de absorver e envolver os jogadores de modos muito específicos. Da mesma forma que um jogador, ao jogar, não vai apenas "aplicar" regras e técnicas aprendidas anteriormente, mas também criar e se expressar a partir das situações que emergirem e de suas intencionalidades nas relações consigo e com os outros, o campo da formação profissional de docentes de Educação Física não pode imaginar que um professor deve se tornar um exímio "aplicador" de cartilhas de jogos sem entender os saberes que são construídos e ressignificados durante as práticas. Ao inviabilizar processos de formação de profissionais reflexivos, além da perda de autonomia, perde-se também a própria capacidade de entender o jogo em sua potencialidade e complexidade, restando apenas entendimentos limitados, muitas vezes alicerçados em visões utilitaristas e reducionistas com relação a essas práticas corporais.

Jogo é expressão da subjetividade humana em sentido de representação simbólica, de poesia. Podemos compreender sob esse viés de

análise que o jogo é signo no qual significante e significado estão atrelados de forma tão imbrincada que produzem subjetividades ao mesmo tempo que delas são produzidas em uma dialética alicerçada pelo lúdico. Como aponta Huizinga (1992), mais do que atividade puramente fisiológica ou reflexo psicológico, o jogo é uma função significante, ou seja, encerra um determinado sentido de forma que ele transcende as ações instintivas de todos os seres que jogam, fato que levou esse autor a considerar o jogo como fato anterior à cultura uma vez que os animais também jogam ao considerar as atividades permeadas pela ludicidade.

Os equívocos e incompREENsões que dificultam o exercício de todas as potencialidades pedagógicas do jogo na escola são refletidos, muitas vezes, nas dificuldades em se entender essas práticas como fenômenos socioculturais. À medida que o campo da formação docente reduz os entendimentos sobre o jogo e afasta-se de seu entendimento como um fenômeno, perde-se parte de seu potencial educativo.

Nesse sentido, o primeiro entendimento que carece de maior reflexão dentro do campo da formação docente na Educação Física se dá, em um primeiro momento, na compreensão do jogo como um fenômeno. A ideia de manifestação e prática corporal arrolada à 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. O paradigma da rationalidade técnica não é capaz de promover e fomentar esse entendimento.

De fato, cabe salientar que o jogo é um fenômeno tão complexo e multifacetado que suas definições etimológicas e a polissemia com que vem sendo concebido como conceito pelas diversas sociedades abarcam inúmeros e complexos significados (BROUGÈRE, 1998; CAILLOIS, 1990). Se as definições ajudam à medida que nos permite constranger as margens conceituais para a compreensão, elas também inviabilizam a caracterização efetiva face essa ampla complexidade e diversidade de sentidos e significados.



Outro importante equívoco com relação ao jogo no campo formativo se dá nas incompREENsões acerca de quais devem ser os papéis e representações dos professores na proposição e na mediação dessas atividades lúdicas durante as aulas de Educação Física. Ora assumindo o papel de legislador e árbitro do jogo ou ainda como o “Senhor do jogo” (FREIRE, 2002), ora como mediador estratégico e, ainda, por vezes, como mera figura sem representação efetiva no decorrer das vivências lúdicas dos alunos, o professor muitas vezes acaba por não entender seu papel nesse cenário. Inclusive, consideramos que a formação docente problematiza pouco essa questão tão crucial ao desenvolvimento da prática pedagógica dessas manifestações corporais na escola.

O que há de mais ou menos claro na literatura é que o professor deve desempenhar um papel que permita a transformação das vivências dos alunos em experiências de fato significativas sem coibir sua autonomia. Ainda, o processo de mediação, democraticamente estabelecido, deve ser respaldado por intervenções que potencializem as atuações dos alunos e suas interações. Nesse contexto, tem-se atualmente cada vez mais estabelecido a compRENSÃO de que o jogo realizado na escola, sob a mediação do professor de Educação Física e inserido dentro da instituição escolar deve apresentar certas características e direcionamentos que sejam por vezes diferentes do jogo espontaneamente jogado pelas crianças em contextos fora da escola, a exemplo da rua ou dentro das residências dos estudantes.

Nesse sentido, Freire (2005), ao analisar os papéis e representações docentes, questiona-se sobre como o jogo deve ser praticado de forma que sem a presença do professor ele não aconteceria. Em sua tese, o autor salienta que nas aulas de Educação Física na escola é preciso ter uma compRENSÃO ampliada acerca da complexidade do jogo para que se potencialize suas contribuições didáticas e pedagógicas ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. Essa problematização precisa ser mais aprofundada e desenvolvida no campo da formação docente.

Importante salientar que essa mediação desenvolvida pelos professores de Educação Física com relação ao ensino do jogo na escola se impõe como um importante desafio atual. De um lado, o jogo “da” escola, especialmente dentro das aulas de Educação Física, não deve ser um mero transplantar dos jogos e brincadeiras existentes fora da escola, ou seja, uma apropriação literal dessas práticas sem nenhuma intencionalidade didática específica, visão que mitiga tanto o papel do professor quanto os potenciais educativos a serem preconizados dentro da instituição escolar.

Todavia, por outro lado, o jogo não deve ser implementado dentro das aulas de Educação Física na escola como um mero instrumento a ser utilizado irrestritamente sem nenhuma reflexão adjacente, perspectiva que tem sido denominada de visão utilitarista. Dito de outra forma, à medida que o jogo se apresenta de modo subordinado aos mecanismos opressores e às relações de poder e disciplinarização presentes no campo escolar, perde-se boa parte de suas expressividades e potencialidades.

Essa mediação entre o estabelecimento de objetivos didáticos e pedagógicos claros que estejam em consonância com o currículo escolar e as possibilidades criativas e criadoras desenvolvidas pela complexidade e busca pela autonomia faz com que o jogo esteja hoje na fronteira da prática pedagógica na escola, problematizando outras formas de se pensar essa instituição social. Parte dessa problemática se insere justamente nos modos nos quais o jogo se apresenta e se manifesta na escola, ora como conteúdo de ensino, ora como método e estratégia didática, foco da última parte de nossa análise.

ENTRE FORMAS E CONTEÚDOS: AS APROPRIAÇÕES DO JOGO NO CAMPO ESCOLAR

Freire (2002), ao analisar as relações entre jogo e educação é taxativo ao reforçar a ideia de que essa prática corporal apresenta potenciais pedagógicos que, antes de tudo, estão à serviço do processo de humanização das pessoas. Para o



autor, o jogo é uma das mais educativas atividades humanas e seu processo de educação não se deve apenas ao ensino da matemática, do português ou do futebol, por exemplo, mas para que possamos ser mais gente, isto é, nos humanizar.

Nesse sentido, conforme já ressaltado, Freire (2002) advoga em torno da ideia de que o jogo é um dos principais alicerces constitutivos da inteligência humana e que por fomentar a aprendizagem e a criatividade, deve ter lugar de destaque no contexto escolar. A escola, por sua vez, orienta a aprendizagem por meio de modelos externos a partir de um mecanismo simplista de transmissão de dados. O jogo, nesse cenário, emerge com sua face utilitária, servindo a escola para camuflar seus conteúdos (FREIRE, 2002). Dessa forma:

Uma vez que a sala de aula torna insuportável o ambiente de ensino, porque não sabe tratar criança como criança, nem adolescente como adolescente, acaba recorrendo ao jogo para criar um clima agradável e motivador. O jogo passa a ser, então, apenas um veículo através do qual se altera a metodologia do enfado comum da sala de aula (FREIRE, 2002, p. 107).

Esse dilema, conforme apresentado no subitem anterior, não deve ser concebido como forma de desconectar o jogo do contexto escolar e nem de o transformar em ferramenta a ser utilizada pela escola e pelos componentes curriculares de modo irrestrito e irrefletido. Conforme ressalta Freire (2002), as pessoas denominadas de defensoras do purismo do jogo se esquecem que o que é feito na escola deve ter a marca da escola, as intencionalidades educativas devem ser explícitas para que os processos de ensino e aprendizagem sejam de fato conquistas efetivas, uma vez que são direitos de todos os alunos.

É nessa confluência de problemáticas que a ideia do jogo como conteúdo de ensino e como recurso pedagógico educacional ganha espaço. O jogo é uma das manifestações compreendidas como práticas corporais que deve ser tematizado no decorrer do processo educativo, sobretudo, pela Educação Física escolar. Trata-se de um importante conteúdo historicamente criado e

culturalmente desenvolvido cuja importância é crucial.

Entretanto, o jogo também pode ser empregado como um meio para se atingir um outro fim, isto é, a aprendizagem de um outro conteúdo ou conhecimento, a exemplo do jogo como estratégia para o ensino da matemática, por exemplo. Trata-se de um recurso didático cujo potencial é imensurável à medida que possibilita a facilitação dos processos de ensino e aprendizagem e traz significado e envolvimento aos alunos que, imersos nesse contexto, aprendem e aprimoram suas competências e habilidades em diversas áreas.

A ideia de utilidade e, sobretudo, a visão de utilitarismo presente no emprego do jogo na escola pode ser vinculada tanto à compreensão dessas práticas como conteúdo, quanto como estratégia didático-pedagógica. À medida que reduzimos os potenciais educativos do jogo e o descaracterizamos enquanto fenômeno complexo, afastamos as iniciativas de se entender o ambiente de jogo, suas estruturas e funcionalidades e, sobretudo, a criatividade e funcionalidade da inteligência no decorrer das experiências desenvolvidas na escola. A visão aplicacionista de manuais e cartilhas de jogos ou a atual corrente de “gamificação” de todo o processo de ensino e aprendizagem escolar caminham erroneamente por essa direção.

A crítica da visão utilitária encontra eco na magistral explanação proferida por Alves (2004) em sua análise sobre a relação entre, de um lado, a compreensão de utilidade e, de outro, o entendimento de usufruto e fruição. Segundo o autor, as experiências de vida não devem ser justificadas pela utilidade e sim pelo prazer e pela alegria. Nesse sentido, o autor constrói a analogia de que o corpo carrega duas “caixas”, sendo a primeira a de “ferramentas”, vinculadas às utilidades e utensílios que representam algo que se usa para se obter outro fim (as ferramentas são extensões do corpo). A segunda se refere à de “brinquedos”, os quais não apresentam utilidade alguma, apenas existem para provocar prazer e, portanto, representam a ordem da fruição, do usufruto e o desfrutar, tendo fim em si mesmo. Evidentemente, à medida que a escola encampou a concepção de



utilidade para o jogo, acabou por deixar de lado sua relação com o fruir tão característico de sua constituição enquanto prática cultural.

Assim, em ambas as formas de análise – jogo como conteúdo ou como método de ensino – a formação de professores apresenta grande relevância à medida que possibilita não apenas a aprendizagem de formas de se abordar as práticas corporais do jogo na escola como também promovendo a fundamentação de estratégias didáticas a serem adotadas em diversos contextos. Ainda mais relevante, a formação docente deve possibilitar a reestruturação das crenças do *habitus* dos professores em formação (ou já formados, quando em atuação), o qual, segundo Bourdieu (1983) representam as subjetividades socializadas, isto é, as estruturas estruturadas e estruturantes que engendram as práticas dos sujeitos, especificamente acerca das práticas de jogo, muitas vezes advindas das experiências de vida de cada pessoa e que devem ser ressignificadas à luz de fundamentações científicas alicerçadas na prática pedagógica, entendendo os ditames da prática como elemento central desse processo. Um professor que compreenda a necessidade de se colocar na vanguarda da análise do jogo e que entenda a produção de saberes a serem desenvolvidos durante sua atuação profissional deve ser um elemento balizador da formação de professores.

Problematizar a compreensão do jogo no campo da formação docente apresenta-se como pano de fundo de uma questão ainda maior: buscar compreender e analisar o espaço da cultura do lúdico e das atividades lúdicas no contexto formativo. Jogado a reboque de disciplinas ditas “práticas” e elencado como mera estratégia em prol do ensino, as atividades lúdicas têm sido um tanto quanto negligenciadas pela formação. Tal fato é decorrência de sua desvalorização pela ciência enquanto área de conhecimento e investigação pelo campo acadêmico. Dirimida em sua proeminência, a cultura lúdica acaba por encontrar espaços em proposições pouco fundamentadas científicamente e que mantém o *modus operandi* do aplicacionismo como seu eixo legitimador. Se, de um lado, dificilmente encontra-se uma

proposta que não se rotula como “lúdica”, reconhecendo-a como uma espécie de “vitrine” a ser preconizada no campo escolar, por outro tal discurso não se coaduna muitas vezes com o paradigma da complexidade e não passa de uma narrativa que a comprehende apenas dentro da visão utilitarista, mantendo-se a mesma estrutura de escola e, por conseguinte, a mesma estrutura de formação.

Podemos considerar então que a presença do jogo na escola acaba por se tornar um fenômeno diametralmente antagônico de sentidos e significados diversos e que se encontra de modo abstruso no interior do currículo escolar. Sua ressignificação no campo da formação docente contribuiria sobremaneira com a mitigação de eventuais incompreensões que se refletem no interior da prática pedagógica das aulas de Educação Física e da escola como um todo.

Scaglia (2003) em sua tese de doutoramento, assim como Freire (2002) em sua tese de livre docência (transformada em livro) são signatários da importância de se compreender o paradigma da complexidade como forma de entender o jogo em sua plenitude de sentidos e significados. Segundo esses autores, a armadilha de dividir e fragmentar as características do jogo em partes se embasa no obsoleto paradigma positivista. No campo da formação profissional o positivismo também é base da crítica apresentada por Schön (1983) ao discorrer sobre a racionalidade técnica. Tanto no campo da formação quanto no contexto do ensino do jogo, ao que tudo indica, a emergência de novos paradigmas que rompam a racionalidade técnica e com as visões simplistas sobre essas práticas são condições *sine qua non* para se avançar na formação, na ciência e na produção acadêmica, no ensino e no desenvolvimento da prática pedagógica como um todo.

Com efeito, em termos de implicações práticas em decorrência dessa mudança de paradigma é possível compreender que o desenvolvimento de processos formativos mais alicerçados no “terreno” da prática profissional ocasionaria uma reinterpretação da forma de se compreender o ensino do jogo dentro da instituição escolar. Não mais como aplicadores, os professores poderiam ser compreendidos

como produtores de saberes vinculados ao jogo. Cada nova estrutura, cada variação empregada balizada em seu contexto e cada nova propositura poderiam compor um amplo conjunto de possibilidades pedagógicas. Como finalidade desse processo, a cada novo jogo, os alunos também poderiam ser entendidos como produtores de saberes a partir da mediação ativa do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO PARADIGMA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E O JOGO

Como uma das mais importantes práticas historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas pelos seres humanos, o jogo representa uma das mais importantes formas de expressão e manifestação da cultura, cujos potenciais pedagógicos são amplamente compreendidos e desenvolvidos dentro do contexto escolar. Apesar disso, sua apropriação dentro da escola tem sofrido inúmeros processos de perda de legitimidade e potencialidade educativa, sobretudo ao vincular-se a visões reducionistas ou alicerçadas na perspectiva do utilitarismo. Essas visões, amplamente hegemônicas na atualidade, encontram ressonância no interior dos processos formativos, os quais, alicerçados no paradigma da rationalidade técnica, via de regra entendem os professores como aplicadores de jogos e brincadeiras.

Tendo como mote essa complexa problemática procuramos desenvolver algumas análises que pudessem compreender as relações existentes entre as diferentes rationalidades presentes no campo da formação profissional com relação ao jogo. Assim, o presente estudo teve como principal objetivo analisar e compreender as relações entre o fenômeno do jogo e suas interfaces com o campo da formação de professores no que se refere às diferentes rationalidades que tangenciam seu ensino e formação e as possibilidades vinculadas ao paradigma da epistemologia da prática no decorrer desse processo.

Em que pese o exímio trabalho realizado por uma série de educadores e educadoras comprometidos e dedicados e que entendem os potenciais pedagógicos do jogo, em linhas gerais, temos ainda muitos problemas no entendimento e na solidificação do paradigma da complexidade nas análises e apropriações dessas práticas. Compreendê-las como um fenômeno sociocultural é um passo importante desse processo.

Todavia, dentro das estruturas formativas atuais, as quais revelam processos que oferecem poucas possibilidades de transformação das práticas pedagógicas, o jogo acaba sendo deveras negligenciado ou tido como aspecto de menor importância. Muitas vezes, essas manifestações tangenciam os currículos como atividades práticas que devem promover vivências aos professores em formação (quando nos cursos de formação inicial) ou aos docentes em serviço (quando nos processos de formação continuada), sem propiciar um aprofundamento nas análises e, sobretudo, uma ressignificação nos modos de compreender as rationalidades que norteiam e orientam tais processos.

Nesse sentido, podemos considerar que o paradigma da complexidade possibilita uma série de compreensões inovadoras e representativas dentro do universo do jogo e suas interfaces pedagógicas. Todavia, tais perspectivas transcendem a forma com que o âmbito da formação docente tem buscado compreender essas manifestações corporais. Ao entender a prática como aplicação de conhecimentos teóricos a formação reforça a ideia de valorização do utilitarismo com que essas práticas têm sido empregadas em muitos contextos.

Dessa forma, a compreensão da epistemologia da prática no contexto da formação profissional no campo da Educação Física é uma proposta de compreensão paradigmática que permite fundamentar o jogo no contexto da escola tendo em vista sua compreensão enquanto fenômeno complexo, sem perder suas caracterizações e identidade epistemológica e, portanto, sem desvirtuar o ambiente de jogo. Entre os muitos desafios presentes na prática pedagógica da Educação

Física escolar, compreender as nuances e formas com que o jogo tem sido entendido e utilizado e, a partir disso, propor outras possibilidades é uma iniciativa na qual o campo científico não pode se furtar em desenvolver e fomentar.

Certamente, as atividades lúdicas são por si, de acordo com sua lógica interna, um ato revolucionário e, como tal, opõem-se à dureza e estrutura da escola contemporânea. O jogo pode possibilitar potencialidades de ensino muito maiores se estiver alicerçado em paradigmas

inovadores os quais, como vimos, embasam-se, entre outros, na complexidade e na racionalidade prática. Em momentos como os atuais, o maior ato revolucionário de um professor é uma boa aula. Nesse sentido, Freire (2005, p. 3 e 4) arremata: “uma aula, por quanto eficaz, não se basta e não se esgota no momento de sua realização, de forma que a missão de cada disciplina é, mais que ensinar conteúdos específicos, ensinar a viver”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. A caixa de brinquedos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 de julho de 2004. Coluna. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Terceira versão revista. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física: 3º e 4º ciclos. Brasília, DF, 1998.
- BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15. 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.
- FORMOSINHO, José. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto, Portugal: Porto, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, João Batista. Da escola para a vida. In: FREIRE, João Batista; VENÂNCIO, Silvana (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



GAUTHIER, Clermont e colaboradores. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e vida profissional:** estudos sobre educação e mudança. Porto, Portugal: Porto, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KIRK, David. **Physical education futures.** Abingdon, Inglaterra: Routledge, 2010.

RUGIU, Antonio S. **Nostalgia do mestre artesão.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés:** todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. EUA: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Dados do autor:

Email: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Endereço: Azarias de Melo, 380, apto. 123B, Taquaral, Campinas, SP, CEP: 13076-008, Brasil.

Recebido em: 05/07/2020

Aprovado em: 15/07/2020

Como citar este artigo:

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. “Vivendo e aprendendo a jogar”: implicações epistemológicas e as rationalidades do jogo no campo da formação de professores de educação física. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 157-171, mai./ ago., 2020.



A ELABORAÇÃO DE UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS

THE DESIGN OF A REFERENTIAL MATRIX FOR TEACHING TEAM SPORTS

EL DISEÑO DE UNA MATRIZ DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE JUEGOS DEPORTIVOS COLECTIVOS

Thiago André Rigon

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Email: thiago.rigon@usp.br

Rafael Batista Novaes

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Email: batistaeefe@gmail.com

Mariana Harumi Cruz Tsukamoto

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Email: maharumi@usp.br

RESUMO

No cenário atual, a perspectiva mecanicista vem cedendo espaço para propostas sistêmicas de ensino e treinamento do esporte. Isso significa que os exercícios para o desenvolvimento da técnica, realizados sem oposição, vêm sendo substituídos por atividades contextualizadas, que integram a técnica à tática. De maneira geral, entende-se que a melhor forma de se aprender a jogar é jogando, principalmente a partir de versões modificadas de jogo, que se popularizaram pelo termo Jogo Reduzido (JR). Visando auxiliar na construção de atividades de natureza sistêmica, o presente trabalho tem como objetivo oferecer uma matriz original para classificação e elaboração do JR, concebida a partir da reflexão sobre a utilização do jogo como ferramenta de ensino e a definição de objetivos pedagógicos, com exemplos no futebol e futsal. Pretende-se indicar contextos para a implementação do JR que podem ser estendidos, inclusive, para outras modalidades esportivas.

Palavras-chave: Jogo Reduzido; Ensino; Futebol; Futsal.

ABSTRACT

Currently, the mechanistic perspective has been giving way to systemic proposals for teaching and training sports. This means that the exercises used to develop the technique, carried out without opposition, has been replaced by contextualized activities, which integrate the technique with the tactic. In general, it is understood that the best way to learn to play is playing, mainly from modified versions of the game, named Small-Sided Games (SSG). Assisting in the construction of activities of a systemic design, the present work aims to offer an original matrix for the classification and elaboration of the SSG, conceived from the reflection on the use of the game as a teaching tool and the definition of pedagogical objectives, with examples in football and futsal. It is intended to indicate contexts for the implementation of the JR that can be extended, including, to other sports.

Keywords: Small-Sided Games; Teaching; Soccer; Futsal.

RESUMEN

Actualmente, la perspectiva mecanicista ha dado paso a propuestas sistémicas para la enseñanza y el entrenamiento deportivo. Esto significa que los ejercicios para desarrollar la técnica, realizados sin oposición, han sido reemplazados por actividades contextualizadas, que integran la técnica con la táctica. En general, se entiende que la mejor manera de aprender a jugar es jugando, principalmente a partir de versiones modificadas del juego, llamadas de Juego Reducido (JR). Con el objetivo de ayudar en la construcción de actividades sistémicas, el presente trabajo tiene como objetivo ofrecer una matriz original para la clasificación y elaboración de la JR, concebida a partir de la reflexión sobre el uso del juego como herramienta de enseñanza y la definición de objetivos pedagógicos, con ejemplos en fútbol y futsal. Está destinado a indicar contextos para la implementación del JR que pueden extenderse, incluso, a otros deportes.

Palabras clave: Juego Reducido; Enseñanza; Fútbol; Futsal.

INTRODUÇÃO

O jogo pode figurar de maneiras distintas no contexto da Educação Física, sendo objeto e conteúdo da área de estudo, denotando seu caráter autotélico; ou na qualidade de uma ferramenta pedagógica cuja finalidade transcende o “jogar” (FREIRE, 1989). Em que pese a profusão dessas possibilidades didáticas, nos últimos tempos, tem ganhado popularidade no meio acadêmico e profissional, a criação e utilização de “novos” jogos para o ensino de práticas culturalmente já estabelecidas. As ideias que fundamentam essa estratégia de ensino emergem da crítica ao paradigma tradicional, mecanicista, e têm influência das teorias de aprendizagem construtivistas e perspectivas sistêmicas (GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999; RIGON, 2019).

De acordo com a didática tradicional do esporte, predominam nas sessões de prática exercícios centrados no domínio de técnicas consagradas de movimento e na repetição de ações individuais sem oposição, fora de contexto real de jogo. Por conta de sua dinâmica, esse tipo de intervenção é considerado um ambiente de aprendizagem desmotivador, monótono, e que não prepara para as demandas que o jogo requer, como a complexa relação entre companheiros e adversários e a constante necessidade de tomada de decisão. Portanto, como alternativa para que o processo pedagógico seja otimizado, estudiosos da Pedagogia do Esporte, interessados nos jogos esportivos coletivos, passaram a propor que as sessões de prática deveriam incentivar os alunos a resolverem problemas no contexto de jogo, aliando o “porquê fazer” e “quando fazer”

(tática) ao “como fazer” (técnica) (GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999). Desse modo, são priorizadas atividades desafiadoras e que representam os problemas do jogo em um contexto de disputa mais próximo do real. De maneira geral, esses autores advogam que a melhor forma de se aprender a jogar é jogando (SANTANA; RIBEIRO; FRANÇA, 2016; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; SCAGLIA et al., 2013; FREIRE, 2003).

Não se trata de promover nas aulas e treinos somente as formas institucionalizadas do jogo, ou como chamaremos no presente trabalho, do jogo formal (JF). Isso porque as exigências do jogo podem estar desafinadas com a capacidade e necessidade dos praticantes. Há que se recorrer, então, a versões modificadas, que preservam o contexto do jogo alvo da aprendizagem, visando, portanto, adaptar as exigências do jogo ao nível dos participantes e enfatizar a solução de determinados problemas. Essas versões do jogo, com finalidade pedagógica, foram designadas por diferentes terminologias, mas se popularizaram entre os treinadores e professores do Brasil como Jogo Reduzido (JR) (RIGON, 2019).

O JR pode ser definido como uma atividade orientada intencionalmente para o ensino e treinamento de esportes a partir da modificação de estruturas do JF, ajustando o jogo ao nível dos praticantes e enfatizando o desenvolvimento de determinados comportamentos (OMETTO et al., 2018). Por conta de manter as principais características do JF, o JR oferece a possibilidade de transferência dos saberes aprendidos para o cenário oficial de disputa. Além disso, pretende-se com esse tipo de atividade, elevar o nível de motivação dos praticantes e promover um



envolvimento maior com os problemas do jogo. Devido à sua importância pedagógica, o JR tem sido considerado objeto de estudo de pesquisadores e pedagogos do esporte (GRAÇA; MESQUITA, 2007; SCAGLIA et al., 2013).

Por conta da magnitude e relevância do esporte no contexto contemporâneo, o JR se tornou uma importante ferramenta pedagógica tanto na iniciação ao jogo (aprendizagem), como no cenário do alto-rendimento (treinamento). Porém, mesmo que sua utilização esteja sendo disseminada de forma crescente no contexto de ensino e treinamento do esporte, ainda são muitos os questionamentos acerca de diferentes configurações do JR e seus efeitos sobre o desempenho dos jogadores, especialmente no âmbito técnico-tático. O uso pouco refletido do JR não é raro, o que conduz a sessões tão descoladas da realidade e ineficientes quanto aquelas que oferecem ênfase na repetição de gestos técnicos fora de contexto, construídas a partir da perspectiva tecnicista.

Visando auxiliar na construção de atividades de natureza contextual, o presente trabalho tem como objetivo oferecer uma matriz original de classificação e elaboração do JR, concebida como ferramenta de ensino e objetivos da prática pedagógica. Pretende-se indicar contextos para a implementação do JR que podem ser estendidos, inclusive, para outras modalidades esportivas. A utilização dessa matriz pode se tornar substancial no auxílio da sistematização de aulas e treinos esportivos, pois permite a definição e hierarquização dos conteúdos e competências do jogo a serem desenvolvidos, passos essenciais para a construção de currículos esportivos.

A CONCEPÇÃO DO JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O termo Jogo Reduzido (JR) apresenta definições análogas na literatura, como: Jogos Condicionados (GARGANTA, 1998), Formas de Jogo Simplificadas (ARAÚJO; MESQUITA, 1996), Exercícios Complexos (MAHLO, 1974), Exercícios Complexos de Treino (SÁ, 2001), Estruturas Funcionais (GRECO, 2007) e Jogos

Modificados (NOVAES, 2013; LOPEZ E CAMPO, 2016).

Os JRs são versões modificadas do JF, considerados ferramentas pedagógicas de modalidades esportivas (OMETTO, et al., 2018). Têm como característica essencial a conservação da essência do jogo que representa, mantendo em sua estrutura de funcionamento o mínimo de complexidade referente aos processos de percepção, decisão e execução motora (MAHLO, 1974). Por aproximarem-se das condições do JF, o JR exercita problemas (técnico-táticos) em contextos que permitem aos praticantes a transferência das aprendizagens para o cenário real de disputa. Destaca-se que nas condições de prática impostas em atividades dessa natureza, as tarefas dos jogadores, independentemente do nível de jogo, não estão completamente definidas, permitindo a inovação e a criação na solução dos problemas (LOPEZ; CAMPO, 2016).

Em se tratando do jogo como ferramenta pedagógica, Lopez e Campo (2016) partem de uma perspectiva dupla de análise sobre a elaboração e o funcionamento do JR. Em primeiro lugar, avaliam o compromisso do praticante com a sua aprendizagem através de três indicadores: (a) a participação, considerando que a atuação do professor deve assegurar que todos os praticantes participem da atividade de forma similar, por exemplo, tocando o suficiente na bola e apresentando um determinado nível de envolvimento com os problemas do jogo; (b) a diversão no jogo, ou seja, a ênfase do componente lúdico que levaria a uma motivação maior e ao envolvimento dos praticantes com as atividades propostas; e (c) a aplicação, enfatizando que a atenção e o empenho de quem participa das atividades são fundamentais para a eficácia do JR.

De forma a superar as propostas tradicionais ou tecnicistas, importantes autores foram decisivos no que diz respeito à construção de propostas pedagógicas que consideravam o contexto complexo no qual o esporte – como jogo institucionalizado – está inserido. Pela magnitude das proposições, as principais contribuições estão destacadas na Tabela 1.

Quadro 1 – Propostas sistêmicas e reflexões sobre o uso do jogo no ensino do esporte

| Autores | Proposta | Reflexões e contribuições |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Mahlo (1974) | O Acto Tático | Defende uma formação orientada à dimensão tática do jogo, exaltando uma maior participação dos processos intelectuais no desenvolvimento das ações (táticas), quando comparadas à reprodução de técnicas de movimento. |
| Bunker e Thorpe (1982) | Teaching Games for Understanding | Propõem a o ensino do esporte através de seis etapas, que basicamente tratam da reflexão e adaptação dos jogos institucionalizados. |
| Bayer (1994) | O ensino dos jogos coletivos | Propõe que as atividades de treino sejam adaptadas às características dos praticantes. Sugere quatro principais alterações do JF: a alteração do número de jogadores, a modificação do tamanho do terreno de jogo, a mudança dos regulamentos/objetivos e a adaptação do material. |
| Garganta, Graça e Oliveira (1995) | O ensino dos jogos desportivos | Propõem a sistematização do ensino das modalidades esportivas por meio da adaptação dos jogos (Obra organizada por Graça e Oliveira, na qual Garganta trata especificamente do futebol). |
| Griffin, Mitchel e Oslin (1997) | A tactical games approach | Realizaram importantes considerações com relação à dimensão tática das modalidades, situando as questões táticas e técnicas de forma integrada. |
| Garganta (1998) | O ensino do futebol | Propõe que o espaço de jogo menor e o número menor de jogadores por área o permitem ao participante um melhor acesso ao entendimento do jogo geral (futebol), como o cumprimento de seus princípios e regras. |
| Gréhaigne, Godbout e Bouthier (2001) | Decision model | Tratam de tentar compreender a tomada de decisão nos jogos. |
| Paes (2001) | Jogo possível | Defende o tratamento do jogo como ferramenta pedagógica, no contexto escolar e fora dele, por meio do “jogo possível”, utilizado para se compreender a lógica (técnica e tática) dos jogos coletivos. Possibilita o resgate da cultura infantil no processo pedagógico de ensino do esporte. |
| Freire (2003) | Pedagogia da rua | Propõe que o ensino do futebol deva conter elementos da “pedagogia da rua”, em oposição às concepções tecnicistas de ensino do jogo. |
| Scaglia (2003) | A família de jogos de bola com os pés | Propõe a categorização de “famílias de jogos”, facilitando a compreensão da complexidade do fenômeno esportivo (no caso, do futebol), assim como o tratamento metodológico na proposição de atividades que integrem e foquem nas relações sujeito, ambiente e constrangimentos das tarefas de jogo. |
| Greco (2007) | Iniciação Esportiva Universal | Propõe as estruturas funcionais, que permitem a integração do treinamento da técnica e da tática no processo de ensino das modalidades em complexidade crescente. |
| Hastie (2010) | Game Design | Propõe um modelo para a construção de jogos na educação física. De acordo com a classificação das modalidades (de rede, de alvo, de invasão, etc.) oferece estratégias para a gestão de atividades que maximizem o ensino dos alunos e os permitam vivenciarem diferentes papéis de atores que atuam indiretamente no jogo. |

Fonte: construção dos autores

Basicamente, essas propostas indicam o jogo como a principal ferramenta para a construção de

saberes procedimentais (“saber fazer”) no contexto do esporte. Elas também compartilham



da perspectiva de que os praticantes - suas características, interesses, objetivos e possibilidades - devem ser colocados no centro do processo de ensino e treinamento do jogo. Acrescentam ainda que a compreensão das soluções (táticas) é fundamental na atribuição da função e eficácia do JR, e que, caso os conhecimentos declarativos e procedimentais construídos não permitam a tomada de decisões apropriadas durante o jogo proposto, deve-se perceber o que está limitando suas ações. Sendo assim, variáveis relacionadas às técnicas utilizadas, ao nível de dificuldade das regras utilizadas, às condições do tamanho do espaço e ao número de jogadores presentes na disputa podem orientar a participação dos alunos e devem ser manipuladas de forma coerente com os objetivos pretendidos.

Cabe, então, aos professores e treinadores, a partir da compreensão do efeito da manipulação das estruturas do jogo no comportamento dos jogadores, intervirem de maneira eficaz na elaboração e adaptação dos contextos de prática, para que estejam coerentes com os seus objetivos pedagógicos e com as possibilidades dos jogadores.

CONDIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO JOGO REDUZIDO

A elaboração do JR atende a dois objetivos principais (gerais) no processo de ensino e treinamento do esporte: promove a compreensão do funcionamento do jogo e exercita comportamentos (ações) de jogo desejáveis. No primeiro, a aplicação do JR visa permitir que o praticante compreenda a dinâmica de jogo (lógica interna), suas propriedades, regras e funcionamento geral. No segundo caso, pretende que sejam desenvolvidas determinadas competências, ressaltando comportamentos positivos que possam ser transferidos para o contexto de JF (SANTANA; RIBEIRO; FRANÇA, 2016; RIGON, 2019).

Independentemente do nível dos praticantes, o JR tem sido considerado apropriado na aprendizagem e treinamento do esporte. No caso de jogadores de nível iniciante, por exemplo,

observa-se uma dificuldade em identificar os principais problemas do JF e solucioná-los de maneira adequada para se “jogar bem”. Nesse sentido, o contato com formatos reduzidos do jogo permitiria a apropriação do seu funcionamento, direcionando a atenção para um número menor de problemas e facilitando a participação. Da mesma forma, um praticante de nível intermediário ou avançado precisa direcionar sua atenção para aspectos específicos do jogo que precisam ser aprimorados. Assim, apenas o treino do jogo em sua forma institucionalizada, ou seja, sem nenhuma adaptação das suas estruturas, não garante que os problemas específicos que necessitam de exercitação apareçam com a devida constância. Para jogadores desses níveis, interessa que os problemas em destaque se repitam o maior número possível de vezes, na qualidade mais próxima do JF, de maneira que as soluções praticadas possam ser transferidas do contexto do treino para o do jogo (RIGON, 2019).

Com relação aos aspectos procedimentais do JF, o JR pode ser utilizado com o intuito de desenvolver competências de ordem técnico-motora, tático-estratégica, do condicionamento físico e psicológica-social-emocional. Basicamente, o JR atende a dois princípios básicos quando da sua construção: a representação e o exagero. (LOPEZ; CAMPO, 2016). No caso da representação, entende-se que o JR deve simular os problemas do JF, mantendo a relação da execução motora (técnica) integrada à tomada de decisão (tática). A congruência do problema apresentado pelo JF (especificidade) e o nível de tomada de decisão (imprevisibilidade condicionada pela presença de adversário) são condições essenciais para concebê-lo. Por sua vez, por meio das alterações regulamentares, o exagero visa direcionar a atenção do praticante para conceitos ou situações específicas que se pretende desenvolver, enfatizando problemas considerados aspectos-chave do jogo.

Para atingir os objetivos de ensino e treinamento, o JR é elaborado a partir de três estratégias pedagógicas: a facilitação, a indução e a obrigatoriedade da ocorrência de ações do jogo (RIGON, 2019). No primeiro caso, as regras manipuladas do JF tendem a facilitar

determinadas ações dos jogadores, indicando que sejam o caminho mais simples para que os praticantes consigam responder aos problemas de forma apropriada. Por exemplo, em um jogo de superioridade numérica ofensiva, o atacante com a posse da bola recebe uma pressão temporal menor dos adversários, quando comparados com jogos em igualdade e inferioridade numéricas ofensivas, facilitando o controle e direcionamento da bola (passe) para os companheiros. Essas ações, portanto, tendem a aparecer com maior frequência, de forma que os jogadores exercitem um volume maior de soluções apropriadas.

Algumas alterações do JF, por sua vez, induzem, mesmo sem facilitar, determinados comportamentos desejáveis nos jogadores. Ou seja, a construção de determinados cenários leva à intensificação da ocorrência de certas ações por estas serem, de fato, mais requeridas contextualmente. Por exemplo, em jogos de igualdade numérica, por conta de uma baixa oferta de passes e de uma maior pressão temporal no atacante com a posse da bola, as situações de drible são mais exigidas para que se possa criar vantagens sobre o adversário, aumentando a chance de pontuar. O drible não necessariamente é facilitado, mas sim, induzido pela condição que se apresenta, tendendo a ocorrer com maior frequência.

O JR também pode obrigar a ocorrência de determinados comportamentos. Nesse caso, as regras têm caráter de exigência para que os objetivos do jogo sejam atendidos. Por exemplo, o jogo dos “10 passes”, no qual a pontuação das equipes se dá pela troca de dez passes entre os seus jogadores, obriga-se a ação do passe para se pontuar. Dessa forma, garanta-se a ocorrência de determinada ação – e a resolução de problemas referentes à ela – em contexto de jogo.

Independentemente da estratégia que se lança mãos para a elaboração do JR, por conta de sua propriedade prototípica, pode-se medir sua eficácia pela capacidade de transferência dos problemas exercitados para o contexto do JF. Ou seja, o JR deve permitir que os saberes aprendidos possam ser replicados em cenário de competição. Caso contrário, compromete-se sua

utilidade ou funcionalidade como ferramenta pedagógica.

MATRIZES DE CLASSIFICAÇÃO E CONTEXTOS PARA A UTILIZAÇÃO DO JOGO REDUZIDO

Alguns dos autores que assumiram a importância da adaptação do JF para um otimizar o processo de ensino e treinamento do esporte, trataram de agrupar os jogos reduzidos (JRs) em diferentes categorias (SCAGLIA et al., 2013; GARGANTA, 1995). De fato, além de facilitar a construção de cenários de prática congruentes com os objetivos do treinamento, esta iniciativa também permite definir e a hierarquizar os principais conteúdos e competências do jogo a serem desenvolvidos, passos essenciais na construção de currículos esportivos.

Com a finalidade de contribuir ainda mais com essa temática, auxiliando na construção de atividades desta natureza, segue uma proposta original de criação de matrizes e classificação do JR com foco no futebol e futsal, baseadas no modelo do jogo construído por Novaes, Rigon e Dantas (2014). Essas proposições também tiveram influência das concepções dos autores Garganta (1995), Graça e Mesquita (2007), Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009), Scaglia et al. (2013) e Santana, Ribeiro e França (2016), que trataram da criação e utilização de jogos para o ensino do esporte.

De acordo com as propriedades estruturais e os objetivos de aplicação do jogo, foram tomadas como referência para a classificação (I) o intuito principal da aplicação do jogo (ou seja, o objetivo da atividade), (II) a condição coletiva do jogo (ou seja, se apresenta dois ou mais jogadores da mesma equipe no cenário de disputa), (III) a possibilidade de alteração do objetivo final do jogo (ou seja, se é autorizada a marcação de pontos de outras formas que não por meio do “gol”, no caso do futebol e do futsal), (IV) a presença de transições (ou seja, se apresenta as alternâncias e passagens entre a função ataque e defesa) e (V) a manutenção da dinâmica integral do JF (ou seja, se as condições de funcionamento são idênticas às condições do

JF quanto ao número de jogadores, espaço de jogo e regras).

O JR foi dividido em quatro matrizes: (1) Tarefa Situacional (TS), (2) Jogo Reduzido Integral (JRI), (3) Jogo Reduzido Fracionado

(JRF) e (4) Jogo Formal Direcionado (JFD). Segue a definição das matrizes para a classificação e ilustrações de cada uma delas com exemplos nas modalidades futsal e futebol.

Legendas:

 **goleiro**

 **bola**

 **sentido do ataque**

 **jogador da equipe
com a posse da bola**

 **golzinhos**

 **jogador da equipe
sem a posse da bola**

1 – Tarefa Situacional (TS): Diz respeito a situações mais simples do jogo, que são utilizadas para desenvolver e refinar técnicas de movimento contextualizadas, e destacar problemas pontuais do jogo. Nesse tipo de atividade, as situações não se obrigam à condição coletiva do jogo, não apresentam o objetivo final do jogo ou recorrem somente a ele (ex. atacante contra goleiro - 1xG), não possuem fluidez na transição ataque/defesa e defesa/ataque e não apresentam a dinâmica integral do JF. Segue três exemplos de TS (Figura 1):

1) bobinho: jogam quatro atacantes contra dois marcadores, em meio campo. O objetivo dos atacantes é manter a posse da bola, e os marcadores devem tirá-la do espaço de jogo. Feito isso, dois dos quatro atacantes devem assumir agora a função de marcadores, os dois antigos marcadores se transformam em atacantes, e o jogo se inicia com uma reposição de lateral. Essa atividade destaca elementos relacionados à

ação de passe, de desmarcação e de fechamento de linhas de passe.

2) cada um com uma bola (resta 1): jogam “cada um por si” em meio campo. O objetivo dos jogadores é manter a posse da sua bola no espaço do jogo e cortar a bola dos adversários para fora desse espaço. Feito isso, o jogador que teve sua bola cortada – ou que perdeu o seu controle e saiu com ela do campo – sai do jogo até que reste apenas um jogador com a posse da bola. Essa atividade destaca elementos relacionados à ação da condução de bola, de drible e de interceptação/corte da bola do adversário.

3) 1xG: jogam um atacante contra o goleiro, em meio campo. O atacante parte de uma região intermediária do campo e deve enfrentar o goleiro para marcar. O atacante tem apenas uma chance de finalizar e pegar o rebote. Essa atividade destaca elementos relacionados à ação de finalização, de drible e de defesa da meta (goleiro).

Figura 1 – Atividades TS


Fonte: construção dos autores

2- Jogo Reduzido Fracionado (JFR): Diz respeito a jogos que destacam problemas pontuais e situações um pouco mais complexas que a TS. Dão ênfase para o desenvolvimento de ações individuais e/ou grupais, a partir de situações que focam em problemas específicos em apenas um momento do jogo (ataque, defesa ou transição). Neste tipo de atividade as situações não se obrigam à condição coletiva do jogo, apresentam o objetivo final do jogo (pelo menos um dos jogadores ou equipes em disputa), não se obrigam à fluidez na transição ataque/defesa e defesa/ataque e não apresentam a dinâmica integral do JF. Segue três exemplos de JRF (Figura 2):

1) 1x1 gol caixote: jogam um contra um em campinhos espalhados em meio campo. Não há goleiros e os confrontos são alterados por tempo. Essa atividade destaca elementos relacionados à ação de drible, de marcação, de criação de linha de finalização e de bloqueio da finalização.

2) 2x1+G: jogam dois atacantes contra um marcador e goleiro em meio campo. Os atacantes

têm 15 segundos para tentarem marcar o gol e os marcadores e goleiro devem impedir, cortando ou ficando em posse da bola. Caso façam o gol, o marcador repete na função. Caso contrário, um dos atacantes assume o lugar do marcador e joga contra a nova dupla de atacantes. Essa atividade destaca elementos relacionados à ação de passe, de desmarcação e de fechamento de linhas de passe.

3) 3x3+G: jogam três atacantes contra três marcadores e goleiro em campo inteiro. Os atacantes devem fazer o gol em três tentativas e os marcadores devem impedir. Caso façam o gol, os atacantes seguem na função e ganham novamente as três tentativas. Caso contrário, os marcadores invertem de função com os atacantes e iniciam o jogo com três tentativas. Ao sair a bola do espaço de jogo, a nova jogada se inicia com a posse da bola dos atacantes no campo de defesa contrário dos marcadores. Essa atividade destaca elementos relacionados à organização de movimentos ofensivos e de manobras defensivas.

Figura 2 – Atividades JRF



Fonte: construção dos autores

3- Jogo Reduzido Integral (JRI): Diz respeito aos jogos que destacam problemas e situações mais complexas que do que o JRF. Dão ênfase para o desenvolvimento de ações grupais e /ou coletivas, a partir de situações que focam em problemas gerais do jogo, com a integração dos momentos do jogo (ataque, defesa e transição). Neste tipo de atividade as situações se obrigam a condição coletiva do jogo, apresentam o objetivo final do jogo (necessariamente as duas equipes), apresentam fluidez na transição ataque/defesa e não apresentam a dinâmica integral do JF. Segue três exemplos de JRI (Figura 3):

1) $3+3 \times 3+G$: jogam três contra três e goleiros em campo inteiro. O jogo mantém as regras do JF, com a exceção do número de jogadores. Essa atividade destaca elementos relacionados à organização e relação de movimentos ofensivos, de manobras defensivas e de comportamentos na transição (ofensiva e defensiva).

2) $G+3 \times 2$ – gols: jogam três contra dois e goleiro em meio campo. Os três devem fazer gol e a dupla deve gol nos dois gols caixotes no centro da quadra. Ao final do tempo, mudam-se as configurações do trio e da dupla. Essa atividade destaca elementos relacionados à organização e relação de movimentos ofensivos em superioridade numérica, de manobras defensivas em inferioridade numérica e de comportamentos na transição (ofensiva e defensiva).

3) $G+4 \times G+4$ – faixas: jogam quatro contra quatro em campo inteiro. Antes de iniciar a partida, definem-se os jogadores que vão ocupar faixas exclusivas no campo (alas ou laterais e centro), das duas equipes. Eles não poderão sair desses espaços delimitados para jogar. Ao final do tempo, alteram-se as posições dos jogadores de ambas equipes. Essa atividade destaca elementos relacionados à organização de posicionamentos ofensivos e defensivos, e de comportamentos na transição (ofensiva e defensiva).

Figura 3 – Atividades JRF


Fonte: construção dos autores

4- Jogo formal direcionado (JFD) – diz respeito ao protótipo mais próximo do JF e do seu caráter institucionalizado, pois mantém sua dinâmica integralmente. Utilizado com a finalidade de aplicação (transferência) dos conhecimentos aprendidos e treinados, aproxima-se ao máximo da situação de competitividade do JF. Neste tipo de atividade as situações se obrigam à condição coletiva do jogo, apresentam o objetivo final do jogo, apresentam fluidez na transição ataque/defesa e apresentam a dinâmica integral do JF. Porém, altera-se apenas a forma de valorização da pontuação (determinadas maneiras de se marcar gols podem valer mais ou menos), da gestão das situações (algumas situações se repetem mais vezes, como forma de premiação ou de reforço, como poder realizar a cobrança do escanteio por duas vezes consecutivas ou ganhar um pênalti a cada três finalizações próximas ao gol, por exemplo) e/ou da repositões/reinícios (pode sugerir que o jogo sempre recomece do tiro de meta ou do lateral ofensivo, por exemplo). Segue três exemplos de JRI (Figura 4):

1) Gol de cabeça vale 2: jogam cinco contra cinco, incluindo os goleiros, em campo inteiro.

As regras do JF são mantidas, porém, caso haja um gol de cabeça, ele valerá dois pontos, diferente do JF. Essa atividade destaca elementos relacionados ao jogo aéreo ofensivo e defensivo (cabeceio, cruzamentos e interceptações).

2) Escanteio duplo: jogam cinco contra cinco, incluindo os goleiros, em campo inteiro. As regras do JF são mantidas, porém, a cada saída da bola para escanteio a equipe poderá fazer a cobrança três vezes para tentar marcar, diferente do JF. Caso após a terceira tentativa não faça o gol, o jogo segue normalmente. Essa atividade destaca elementos relacionados às jogadas e situações de bola parada ofensivas e manobras defensivas e marcações.

3) Começo da meta: jogam cinco contra cinco, incluindo os goleiros, em campo inteiro. As regras do JF são mantidas, porém, a cada saída da bola pelo espaço de jogo, independentemente de onde for, o reinício ou repositão da equipe acontece a partir do seu tiro de meta (goleiro). Essa atividade destaca elementos relacionados às jogadas e situações na repositão de tiro de meta ofensivas e manobras defensivas e marcações.

Figura 4 – Atividades JFD



Fonte: construção dos autores

Uma síntese das principais referências para a concepção do JR, bem como uma

descrição dos tipos e formatos de utilização do JR são apresentadas na Quadro 2.

QUADRO 2 – Condições gerais para a elaboração e utilização do JR

| JOGO REDUZIDO (JR) |
|---|
| Objetivo gerais |
| Compreender o funcionamento do jogo Exercitar comportamentos desejáveis |
| Aplicação |
| Iniciação (aprendizagem do jogo) Nível intermediário (desenvolvimento do jogo) Nível avançado (treinamento/refinamento do jogo) |
| Princípios para a construção |
| Representatividade: (a) congruência com o problema do jogo formal (especificidade) e (b) manutenção do nível de tomada de decisão do jogo formal (presença de adversário, imprevisibilidade) Exagero: enfatizam problemas táticos considerados aspectos chaves do jogo |
| Estratégias para a construção |
| Facilitação da ocorrência das ações Indução da ocorrência das ações Obrigação da ocorrência das ações |
| Eficácia |
| Capacidade de transferência para o JF |

| Tipologia | | | |
|--|---|---|---|
| Tarefa situacional (TS) | Jogo Reduzido Fracionado (JRF) | Jogo Reduzido Integral (JRI) | Jogo Reduzido Formal (JRF) |
| Neste tipo de atividade não se obriga à condição coletiva do jogo, não se apresenta o objetivo final do jogo ou se apresenta somente o objetivo final do jogo (ex. 1xG), não apresenta fluidez na transição ataque/defesa e defesa/ataque e não se mantém a dinâmica integral do JF. | Neste tipo de atividade não se obriga à condição coletiva do jogo, se apresenta o objetivo final do jogo (pelo menos um dos jogadores ou equipes), não se apresenta fluidez na transição ataque/defesa e defesa/ataque e não se mantém a dinâmica integral do JF. | Neste tipo de atividade se obriga à condição coletiva do jogo, se apresenta o objetivo final do jogo (para as duas equipes), se apresenta a fluidez na transição ataque/defesa e defesa/ataque e não se mantém a dinâmica integral do JF. | Neste tipo de atividade se obriga à condição coletiva do jogo, se apresenta o objetivo final do jogo, se apresenta a fluidez na transição ataque/defesa e defesa/ataque e se mantém a dinâmica integral do JF. Porém, altera-se apenas a forma de valorização da pontuação, da gestão das situações e/ou das repositões/ reinícios. |
| Objetivos específicos, utilização e orientação | | | |
| Utilizado para desenvolver e refinar técnicas contextualizadas e habilidades requeridas no jogo. Foca em ações individuais e correções técnico-táticas básicas. | Utilizado para desenvolver e refinar competências técnico-táticas em situações específicas do jogo. Foca em ações individuais e/ou grupais, em recortes de ataque, defesa ou contra-ataque. | Utilizado para desenvolver competências técnico-táticas em situações gerais do jogo. Foca em ações grupais e/ou coletivas, em situações de jogo que integram ataque, defesa e contra-ataque. | Utilizado para aplicar conhecimentos aprendidos e treinados em contexto de competição. Foca em ações coletivas e em situação de jogo formal que envolvem a competitividade. |

Fonte: construção dos autores

Sugere-se uma “trilha” para a construção do JR para que seja utilizado em uma sessão de ensino e treinamento do esporte de maneira eficaz. Inicialmente, devem ser definidos os objetivos pedagógicos pretendidos (gerais e específicos), em função do nível dos jogadores. Em seguida, devem ser destacadas as estruturas do jogo que podem ser modificadas e os princípios e estratégias que permitem que os objetivos sejam atendidos. Por último, deve se fazer uma previsão do desempenho dos jogadores na atividade, de maneira que sejam indicadas possíveis orientações (verbais, visuais)

que otimizem o aprendizado. Pretende-se, com isso, oferecer um referencial teórico heurístico, que possa orientar e fundamentar a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente disseminação da utilização do jogo como ferramenta de ensino e treinamento do JF, torna necessária a criação de parâmetros para a concepção do JR, de maneira que atenda a diferentes finalidades pedagógicas. O presente



trabalho tratou de propor, à luz de outras importantes contribuições teórico-práticas sobre o tema, uma matriz original de classificação do JR, que estabelece critérios para a sua elaboração e utilização que atendem diferentes objetivos, a partir da manipulação das estruturas do jogo. Entende-se que a criação dessa matriz possa ser utilizada de maneira substancial, pois possibilita a sistematização de aulas e treinos esportivos e a construção de currículos esportivos.

Foram oferecidos exemplos práticos quanto à implementação do JR no futsal e futebol, que podem servir como referência para a construção de atividades de mesma natureza para se ensinar e treinar outras modalidades esportivas coletivas,

especialmente de invasão. Para além da simples reprodução do JR, sugere-se que os profissionais da Educação Física e do Esporte que desejam desenvolver o trabalho por meio de jogos, se apropriem não apenas da matriz referencial usada na elaboração e classificação do JR proposta neste ensaio, mas também – e talvez, principalmente – das perspectivas que fundamentaram essa concepção. Dessa maneira, pretende-se tornar ainda mais eficaz o processo de ensino e treinamento do jogo, à medida que demonstra um possível caminho trilhado para fundamentação do JR como principal ferramenta pedagógica do próprio jogo, permitindo que seja adaptado para diferentes contextos de prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Rui; MESQUITA, Isabel. Organização do ataque à recepção do serviço em voleibol: comparação de dois programas de treino, (exercícios analíticos vs formas de jogo simplificadas). In: MOUTINHO, Carlos; PINTO, Dimas (Edits.) **Estudos CEJD**. Porto, Portugal: FCDEF-UP, 1996.
- BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1994.
- BUNKER, David; THORPE, Rod. A model of teaching games for secondary school. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. **Pedagogia do futebol**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- GARGANTA, Júlio. O ensino dos jogos desportivos colectivos. **Movimento**, ano IV, n. 8, p. 19-27, 1998.
- GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. (Orgs.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, Portugal: FCDEF-UP, 1995.
- GARGANTA, Júlio; GRÉHAIGNE, Jean-Francis. Abordagem sistémica do jogo de futebol: moda ou necessidade. **Movimento**, v. 5, n. 10, p. 40-50, 1999.
- GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.
- GRECO, Pablo Juan. **Iniciação esportiva universal**: metodologia de iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2007.

GRÉHAIN, Jean-Francis; GODBOUT, Paul; BOUTHIER, Daniel. The teaching and learning of decision making in team sports. **Quest**, v. 53, n. 1, p. 59-76, 2001.

GRiffin, Linda; MITCHELL, Stephen; OSLIN, Judy. **Teaching sport concepts and skill**: a tactical games approach. Champaign, IL: Human Kinetics, 1997.

HASTIE, Peter. **Student-designed games**: Strategies for promoting creativity, cooperation, and skill development. Champaign, IL: Human Kinetics, 2010.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009.

LOPEZ, Luis Miguel García; CAMPO, David Gutiérrez Díaz de. **Aprendiendo a enseñar deporte**: modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva, Barcelona, Espanha: INDE, 2016.

MAHLO, Friendrich. **O acto tático no jogo**. Lisboa, Portugal: Compendium, 1974.

NOVAES, Rafael Batista Novaes; RIGON, Thiago André; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Modelo do jogo de futsal e subsídios para o ensino. **Movimento**, v. 20, n. 3, p. 1039-1060, 2014.

NOVAES, Rafael Batista. **Efeitos de um programa de ensino em futsal, baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático**. 2013. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

OMETTO, Lucas e colaboradores. How manipulating task constraints in small-sided and conditioned games shapes emergence of individual and collective tactical behaviours in football: a systematic review. **International journal of sports science & coaching**, v. 13, n. 6, p. 1-15, 2018.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico no ensino fundamental. Canoas, RS: ULBRA, 2001.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

RIGON, Thiago André. **O comportamento de variáveis de desempenho tático em jogos reduzidos de futsal**. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em Atividade Física, Saúde e Lazer). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2019.

SÁ, Pedro João Ramos Amorim. **Exercícios complexos de treino**: influência das variáveis espaço, tempo e número de jogadores na intensidade do esforço de um exercício de treino. 2001. 100f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2001.

SANTANA, Wilton Carlos, RIBEIRO, Danilo Augusto, FRANÇA, Vinícius dos Santos. **70 contextos de exercitação tática para o treinamento do futsal**. Londrina, PR: Companhia Esportiva, 2016.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.



SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

Dados do autor:

Email: thiago.rigon@usp.br

Endereço: Rua Coronel Camisão, 347, apto. 123, Vila Gomes, São Paulo, SP, CEP: 05590-120, Brasil.

Recebido em: 05/07/2020

Aprovado em: 17/07/2020

Como citar este artigo:

RIGON, Thiago André; NOVAES, Rafael Batista; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. A elaboração de uma matriz de referência para o ensino de jogos esportivos coletivos. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 172-186, mai./ago., 2020.



DOS JOGOS TRADICIONAIS ÀS TÉCNICAS CORPORAIS: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE JOGO E CULTURA LÚDICA

FROM TRADITIONAL GAMES TO BODY TECHNIQUES: A STUDY FROM THE RELATIONS BETWEEN GAME AND LUDIC CULTURE

DE LOS JUEGOS TRADICIONALES A LAS TÉCNICAS CORPORALES: UN ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE EL JUEGO Y LA CULTURA LÚDICA

Alcides José Scaglia

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: alcides.scaglia@fca.unicamp.br

Débora Jaqueline Farias Fabiani

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: de_fabiani@hotmail.com

Luís Bruno de Godoy

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: godoy.luisb@gmail.com

RESUMO

A contemporaneidade influencia o uso dos corpos, afetando as relações sociais, a dinâmica cultural e o jogo. Nesse sentido, é necessário problematizar as inter-relações entre sociedade contemporânea, cultura lúdica e suas técnicas corporais, desenvolvidas pelos jogos tradicionais. Assim, esse estudo exploratório objetiva compreender o papel do jogo na dinâmica cultural, enfatizando os processos criativos e o impacto dos períodos históricos e seus contextos socioculturais nas técnicas corporais, evidenciado a partir dos jogos tradicionais. Constatou-se as estreitas relações entre sociedade, técnicas corporais, jogo e brinquedo, em meio aos processos criativos de co-construção e ressignificação da cultura lúdica pelas crianças. Portanto, é evidente que as mudanças advindas da contemporaneidade configuram-se impactantes, pois ao alterar tempos e espaços, transformam os jogos tradicionais, provocando uma complexa reação em cadeia ao longo dos anos e significativas alterações na expressão e uso do corpo no jogo e, consequentemente, nas técnicas corporais.

Palavras-chave: Cultura Lúdica; Jogo Tradicional; Sociedade Contemporânea; Técnicas Corporais.

ABSTRACT

Contemporaneity influences the use of bodies, affecting social relationships, cultural dynamics and play. In this sense, it is necessary to problematize the interrelationships between contemporary society, playful culture and its body techniques, developed by traditional games. Thus, this exploratory study aims to understand the role of play in cultural dynamics, emphasizing the creative processes and the impact of historical periods and their socio-cultural contexts on body techniques, evidenced from traditional games. The close relationships between society, body techniques, play and toy, in the midst of the creative processes of co-construction and resignification of playful culture by children, were noted. Therefore, it is clear that the changes coming from contemporaneity are impacting, because by changing times and spaces, they transform traditional games, causing complex chain reactions over the years and significant changes in the expression and use of the body in play and, consequently, in body techniques.

Keywords: Ludic Culture; Traditional Game; Contemporary Society; Body Techniques.

RESUMEN

La contemporaneidad influye en los cuerpos, afectando las relaciones sociales, dinámicas culturales y juegos. Es importante problematizar las interrelaciones entre la sociedad contemporánea, la cultura lúdica y sus técnicas corporales, desarrolladas por los juegos tradicionales. Este estudio exploratorio pretende comprender el juego en la dinámica cultural, los procesos creativos, el impacto de los períodos históricos en las técnicas corporales, evidenciadas por los juegos tradicionales. Se constataron relaciones entre la sociedad, las técnicas corporales, el juego y el juguete, en los procesos creativos de co-construcción y resignificación de la cultura lúdica en los niños. Así pues, es evidente que los cambios derivados de la contemporaneidad son impactantes, porque al cambiar los tiempos y los espacios, transforman los juegos tradicionales, provocando complejas reacciones en cadena a lo largo de los años y cambios significativos en la expresión y el uso del cuerpo en el juego y, por consiguiente, en las técnicas corporales.

Palabras clave: Cultura Lúdica; Juego Tradicional; Sociedad Contemporánea; Técnicas Corporales.

INTRODUÇÃO

O "eu" de cada cultura se manifesta em seus jogos.

(Pierre Parlebas)

Como no jogo, subvertemos a ordem e optamos por iniciar este estudo apresentando nossa intenção. Almejamos compreender o processo organizacional sistêmico que se estabelece na relação entre o jogo e a dinâmica cultural da sociedade, enfatizando os processos criativos que culminam na construção ativa da cultura lúdica. Para compreendermos essa reação em cadeia, o ponto de partida do nosso estudo exploratório são os jogos tradicionais e os evidentes impactos nas técnicas corporais.

Em 1934 Marcel Mauss apresentou pela primeira vez o conceito denominado técnica corporal. Nas palavras do autor: "Entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo". (MAUSS, 2003, p. 401).

Ao longo do seu livro, Marcel Mauss vai esclarecendo o conceito, deixando evidente, a partir de descrições etnográficas, que as técnicas corporais constituem-se em meio aos hábitos de uma sociedade. Hábitos que se evidenciam em decorrência da dinâmica cultural, que marcadamente se expressa na forma com que cada sociedade se vale de seus corpos para externalizar suas intenções em suas ações

(MAUSS, 2003). Esse conceito pode ser complementado pelos estudos sobre o folclore brasileiro, de Luís Da Câmara Cascudo (2003), em seu clássico livro "História dos nossos gestos".

Se nossas ações identitárias, adquiridas em meio a experiências culturais cotidianas, que se expressam a partir de nossas técnicas corporais eficazes (MAUSS, 2003), forem aliadas ao entendimento de que a cultura é uma teia de significados imersa em um sistema simbólico (GEERTZ, 2013), temos a justificativa para a profícua e necessária análise crítica sobre a forma como se estabelece o processo de construção das técnicas corporais advindas dos jogos tradicionais, pois estes são decorrentes de tempos históricos e sofrem constantes processos de ressignificação, provenientes das mudanças dos hábitos e valores sociais que impactam e se revelam nas diferentes culturas, desencadeando ajustes interpretativos (LAVEGA et al., 2006).

Nesse sentido, Mauss (2003, p. 407) afirma que "Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em quê o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral". Assim, o entendimento construído a partir dos estudos científicos sobre os jogos tradicionais dão sentido à tessitura de interpretações que se estabelece como marco teórico para suportar as ideias aqui desenvolvidas.



Desse modo, Adriana Friedmann (1990; 1996) estabelece que o jogo tradicional é transmitido de forma intergeracional e suas manifestações simbolizam costumes, práticas e valores socioculturais, sendo compreendidas como fundamentais para o desenvolvimento da cultura lúdica e da cultura infantil. Nessa perspectiva, Marin (2017) reconhece que o jogo tradicional e seus elementos simbólicos e materiais, como a bolinha de gude, a pipa e o pião, por exemplo, podem ser considerados como patrimônio imaterial e material da humanidade.

Em linha semelhante, Kishimoto (1998, p. 15) defende que o jogo tradicional é um elemento folclórico e, portanto, “[...] assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”, além de possibilitar a difusão da cultura infantil, por meio da expressão oral e também de permitir que os jogadores apropriem-se dos espaços coletivos de socialização. Ademais, “Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo”. (KISHIMOTO, 1998, p. 15).

Complementando o exposto, Zimmermann (2014) estabelece que a dimensão e as características das manifestações do jogo possibilitam que essa atividade cultural engendre tradições, porém, o caráter subversivo do jogo e dos jogadores não admite uma aceitação passiva das regras, costumes e de um legado pronto, isto é, o jogo tradicional admite modificações sem perder a sua originalidade e a essência de humanidade. “Aquilo que por alguma razão permanece carrega consigo a contribuição de muitos e pode ser um elo que nos une ao passado, mas concomitantemente, algo que nos permite renovações ou rupturas”. (ZIMMERMANN, 2014, p. 158).

Para Lavega e colaboradores (2006), os jogos tradicionais constituem-se por suas peculiaridades lúdicas impregnadas de características culturais locais, gerando identidade cultural. Ademais, os autores afirmam que esses jogos:

[...] longe de serem obras menores e obsoletas, são manifestações que ativam valores, mensagens e símbolos

carregados de significado e sentido para a sociedade do século XXI; o diálogo intergeracional, o respeito pelos outros ou a relação sustentável com o meio ambiente [...] Por esse motivo, parece sensato afirmar que 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 (LAVEGA et al., 2006, p. 19, tradução dos autores).

Nessa linha, o renomado Florestan Fernandes (2003, p. 66), acrescenta que por meio dos jogos tradicionais “[...] a criança se prepara para a vida [...] introjeta em sua pessoa técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivados culturalmente”, contudo nos adverte que essa tradição, apesar de evidenciar identidade cultural, é por essência carente de atualizações, aberta a novas subjetivações, que devem emergir no processo cultural concomitantemente a atuação social, por exemplo, das crianças junto da exploração lúdica de seus jogos, o que nos remete a necessidade de compreender o jogo em meio a sua relação com a cultura, como um fenômeno maior e complexo (SCAGLIA, 2005).

Para Sarmento (2003), os jogos infantis perpassam o tempo e tornam-se patrimônios preservados que são transmitidos pelas próprias crianças de maneira intrageracional, sem a intromissão ou os ditames da figura adulta. Ou seja, jogos e brinquedos, os quais as próprias crianças tornam possíveis mediante suas interações e ressignificações, constituídas nas brincadeiras entre pares, como é o caso da tampinha de garrafa que vira uma bola, a caneta e a régua que juntas formam um avião ou a folha de papel que se transforma em uma capucheta. Para o autor essas ações integram à cultura da infância “[...] modos específicos de significação e de uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares e que são distintos dos processos adultos”. (SARMENTO, 2003, p. 7).

Portanto, considerando o jogo como “[...] uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica,

ou quando as crianças brincam". (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 33), as brincadeiras e os jogos tradicionais podem ser compreendidos como manifestações do jogo e o brinquedo como objeto cultural, que reflete contextos e especificidades sociais, além de ser suporte material para os jogos (BENJAMIN, 2009; BROUGÈRE, 1997; KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 1989; VOLPATO, 2017).

METODOLOGIA

Em síntese, o conceito de ensaio o descreve como um texto relativamente breve, menos formal e didático (muitas vezes), com objetivo claro de expor ideias, críticas e reflexões (éticas e filosóficas) acerca de um tema. Contudo, na ciência, seara em que reinam textos truculentos, rígidos e, em sua maioria, pouco didáticos, com ênfase no conteúdo, os ensaios, muitas vezes, sofrem preconceito, adverte Adorno (1994), no clássico texto "O ensaio como forma".

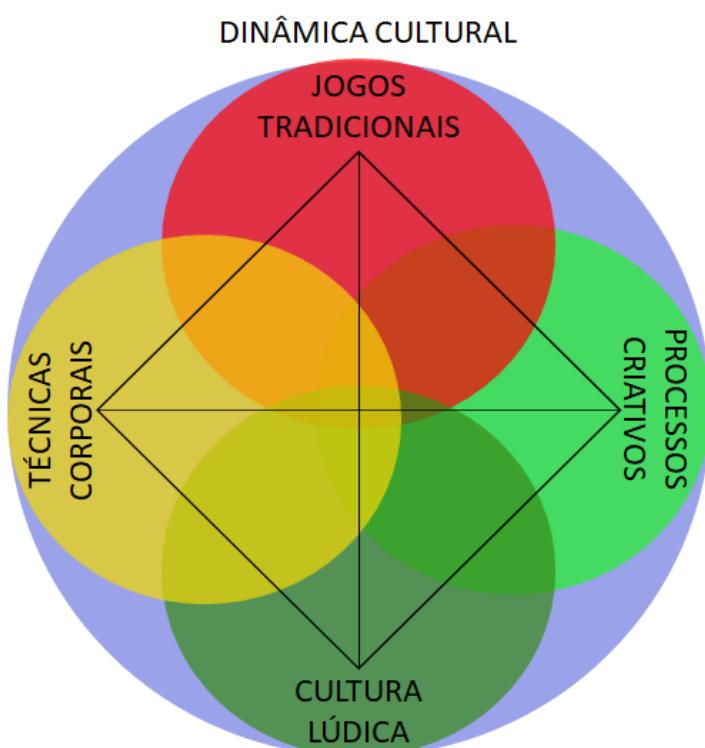
Adorno (1994) afirma que o ensaio empresta do poético, da arte, a preocupação com a forma, sem desqualificar o conteúdo, gerando

autonomia estética, e liberdade de expressão do pensamento científico. Nas suas palavras, "[...] o ensaio não quer captar o eterno nem destilá-lo do transitório; prefere perenizar o transitório [...]" (ADORNO, 1994, p. 175).

Desse modo, novamente com a ousadia advinda do jogo, nosso artigo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido a partir da combinação do ensaio, na perspectiva de Adorno (1994), com as diretrizes do método exploratório, uma vez que esse tipo de pesquisa tem a finalidade de desenvolver hipóteses, criar e aprimorar conceitos, com base em referenciais teóricos delimitados em função do problema da pesquisa (GIL, 2002; 2008).

Para o desenvolvimento desse método híbrido, inicialmente fizemos um levantamento interdisciplinar dos marcos teóricos acerca do jogo como um fenômeno, do jogo tradicional, da cultura lúdica, da técnica corporal, dos processos criativos e da sociedade contemporânea. Após essa fase, investigamos nessas obras as ideias que sustentam os entrelaçamentos entre os diferentes conceitos, com o intuito de atingirmos o objetivo proposto no estudo.

Figura 1 – Campos de Pesquisa



Fonte: construção dos autores



A partir dos resultados que seguem, apresentamos as ideias fundamentadas nos distintos campos teóricos, as quais engendraram novas formas de olhar para conceitos já discorridos em outros âmbitos, corroborando com Adorno (1994), quando apoiando-se em Lukács, o qual afirma que o ensaio explora algo que já está formado, transitando no espaço e tempo da ciência, porém as ideias são ordenadas de forma nova, possibilitando que o destacado tema ganhe nova interpretação, ou mesmo, melhor entendimento, como expressam nossos resultados.

Sendo assim, nosso ensaio exploratório, a partir de delineamento próprio, exigiu um cuidadoso e rigoroso exercício interdisciplinar que contemplou o arcabouço já constituído por cada um dos pesquisadores envolvidos, passando por um olhar de atravessamento que possibilitou mais do que uma mera integração de saberes, deslocamentos perspectivos, capazes de gerar outros olhares para os problemas aqui colocados.

Mais do que um paralelismo, esse exercício interdisciplinar gerou tensões nas disciplinas, transcendendo os conceitos já instituídos, levando a ressignificações constantes desses conceitos, mediadas por debates e trocas que atravessaram os saberes de cada um dos pesquisadores, em imbricamento e tessitura complexa com os autores que se fixam como marco teórico neste estudo (POMBO, 2005).

Além disso, nunca é demais reforçar que os jogos tradicionais não são o único meio de modelação das técnicas corporais, mas nesse estudo eles são utilizados como objeto da pesquisa, que concentra toda a exploração reflexiva, e servem de apoio para que se materialize a dinâmica cultural, expressando as relações em meio à ludicidade humana, como podemos vislumbrar a seguir.

JOGO E CULTURA

Na clássica obra *Homo Ludens* (2019), seu autor, Johan Huizinga, logo nas páginas prefaciais afirma ser o jogo anterior ao homem. De imediato, poderíamos cometer o equívoco de pensar que o jogo é anterior a cultura,

considerando essa atividade como algo dado, pronto, concreto e palpável.

Contudo, Huizinga (2019), ao relatar que os animais também jogam, quer reforçar sua perspectiva de interpretar o jogo para além da objetividade e da racionalidade, afirmando que existe sempre algo em jogo, pautado por um sentido que se encerra em si, aludindo a existência de um elemento não material em sua essência.

Nessa perspectiva, para Huizinga (2019), a cultura humana em nada acrescentou a essência do jogo, pelo contrário, para ele “[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. (HUIZINGA, 2019, p. 24). Logo, a essência lúdica do jogo é motor potente para o processo cultural civilizatório pelo qual passou a humanidade ao longo da sua contínua evolução.

Outro destacado estudioso do jogo, Roger Caillois (2017), em sua obra “Os jogos e os homens”, interpreta e corrobora as ideias de Huizinga, alegando que para o referido autor a cultura decorre do jogo: “Todas as manifestações importantes da cultura basearam-se nele” (CAILLOIS, 2017, p. 106).

No entanto, na mesma obra, Caillois (2017) adverte que existe outra perspectiva de interpretação, sendo que essa outra “tese” é atribuída ao senso comum, com suas limitações reflexivas e superficialidade inerente. Para o senso comum, o jogo não origina a cultura, mas decorre de degradações progressivas das atividades sérias dos adultos. Assim, essas atividades sérias entendidas como construções culturais, contrariamente consideram o jogo como uma consequência, logo, proveniente da cultura.

Com o intuito de resolver essa antinomia, Caillois (2017) apresenta um número considerável de exemplos para defender cada uma das teses, como as zarabatanas, os arcos, as pipas, as máscaras, entre outros, os quais podem confirmar o desuso pelo adulto, nas suas atividades sérias, para o uso pela criança em suas atividades lúdicas. Mas, ao mesmo tempo em que lança luz a exemplos que comprovam a tese popular (senso comum), encontra uma infinidade de jogos que não esperaram a degradação adulta para existirem, como, por exemplo, os jogos de

tabuleiro (*Monopoly* ou Banco Imobiliário) e as pistolas de água, colocando em dúvida a rigorosidade das evidências.

[...] não está de forma alguma confirmado que as crianças pré-históricas não jogassem com arcos, fundas e zarabatanas improvisados, na altura em que os respectivos pais os usavam, ‘a valer’ ou ‘a sério’, como se diz, de maneira bem reveladora, em linguagem infantil. Duvido que tenha sido necessária a invenção do automóvel para se brincar às diligências. O jogo Monopólio reproduz o funcionamento do capitalismo, não lhe sucede (CAILLOIS, 2017, p. 83).

Ao mostrar que uma atividade séria não se degrada para ser imitada e transformada em divertimento pelas crianças, Caillois (2017) faz com que a tese popular seja facilmente combatida e criticada, o que não quer dizer que a proposição apresentada por Huizinga seja a detentora da verdade, mesmo que construída com base no rigor do método, pois Caillois (2017) vai dizer que: “O espírito do jogo é essencial à cultura, mas jogos e brinquedos, ao longo da história, são realmente os resíduos dessa cultura” (CAILLOIS, 2017, p. 107). Desse modo, Caillois (2017) implica um desfecho ao recontro ideológico, alegando ser de menor importância o fato de se tentar descobrir quem precedeu quem, o jogo ou a atividade séria – cultura – mas sim, para além de uma abordagem pretérita, o autor propõe um estudo sociológico a partir do jogo, o que permitiria entender o destino das culturas.

[...] persuadido de que existe, forçosamente, entre os jogos, os hábitos e as instituições relações estreitas de compensação e de convivência, parece-me razoável investigar se o próprio destino das culturas, a sua hipótese de sucesso e o seu risco de estagnação não estarão, igualmente, incluídos na preferência dada a uma ou a outra das categorias fundamentais em que considerei possível dividir os jogos, diferentes que são na sua fecundidade. Melhor dizendo, não esboço simplesmente uma sociologia dos jogos. A intenção é lançar as bases de uma sociologia a partir dos jogos (CAILLOIS, 2017, p. 119-120).

Com base nas proposições expostas por Caillois (2017), de que por meio do jogo se pode compreender a cultura de uma dada sociedade, podemos dizer que jogo e cultura são contíguos e se encontram justapostos, ou seja, mantém íntimas relações de cumplicidade. O jogo advém da cultura e ao mesmo tempo a estabelece em meio a significações e convenções produzidas pelos indivíduos. O jogo é processo cultural ao mesmo tempo que gera “produtos” culturais (objetivas manifestações culturais), isto é, “[...] Trata-se de fato de um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específicas e ao mesmo tempo é produzido por uma cultura”. (BROUGÈRE, 1998, p. 29).

Nesse sentido, jogo e cultura se desenvolvem em meio à ludicidade, sendo o lúdico entendido como liberdade de expressão (SCAGLIA, 2005; 2011), frente à significação e à representação advinda do sentido atribuído ao jogo pelo sujeito que joga e ao mesmo tempo é jogado pelo jogo, como estabelece Gadamer (1999), movimento que propicia a (re) produção da cultura, em meio a sociedade.

Considerando o jogo como uma forma de aprender a/com a vida cotidiana, Brougère (2012, p. 136) reconhece que “Há um cotidiano do jogo, em particular nas crianças, e, no entanto, o jogo se inscreve num mundo que sai do cotidiano para pô-lo em cena de modo fictício num espaço que lhe é próprio, construindo um quadro específico para a experiência [...]. De maneira semelhante, Sarmento (2003) afirma que no jogo simbólico a criança em sua imaginação faz com que o objeto e o espaço sejam transmutados. O objeto outrora constituído em uma representação do mundo adulto pode, pelo universo infantil, tornar-se algo com uma significação própria: um apagador que se transforma em carrinho, um pedaço de madeira se torna uma espada, ou, a própria criança passa a figurar como um personagem criado em seu universo: um super herói, um policial, um animal ou qualquer outra figura que sua imaginação permita, sem que deixe de ser ela mesma ou perca sua própria identidade. Isso permite a criança transitar entre duas realidades: a concreta e a imaginária.

Além disso, se o meio social modifica e delineia a aquisição e a produção da cultura



lúdica, logo o jogo é também transformado e/ou adaptado segundo as exigências, as quais os indivíduos são condicionados. É de se imaginar que isto refletirá no corpo, mais especificamente no modo pelo qual os indivíduos fazem uso do corpo, expresso por meio das técnicas corporais (MAUSS, 2003).

Portanto, o corpo é moldado, adestrado e modificado pela cultura (MAGNANI, 2003), que é concebida em simbiose com o jogo, evidenciando uma reação em cadeia, logo, é necessário entendermos com mais densidade esse processo de organização lúdico-cultural.

A CULTURA LÚDICA EM DESENVOLVIMENTO A PARTIR DO JOGO

Gilles Brougère (1998, p. 23) comprehende a cultura lúdica como um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. Logo, podemos dizer que a cultura lúdica é o que propicia o início das brincadeiras, sendo necessário o jogador adquiri-la para interpretar como jogos algumas práticas que, *a priori*, poderiam não parecer, principalmente aos olhos de quem não tem referências para julgá-las, como observadores externos pertencentes ou não a tal cultura.

Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. [...] Não dispor de referências é não poder brincar. Seria por exemplo reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

Como parte integrante da cultura geral, “A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 3), estando, portanto, sujeita a constantes modificações. Corroborando o exposto, Lavega e colaboradores (2006, p. 19, tradução dos autores) reconhece que “O jogo tradicional [...] Participa de uma identidade em cada comunidade que manifesta cenários lúdicos, originais e intimamente ligados às formas de vida local, suas crenças e paixões”.

Podemos afirmar então, em consonância com Brougère (1998), que existe um duplo movimento interno e externo, confirmando o que dissemos a respeito da relação estabelecida entre jogo e cultura, pois a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando (jogando). Ao jogar, a criança coloca-se em um terreno de jogo profuso e potencialmente desafiador, no qual tem a possibilidade de viver experiências distintas, provenientes dos processos culturais e interações simbólicas em toda a sua complexidade (DENZIN, 1975; BROUGÈRE, 1998; VIGOTSKI, 2007).

Vale destacar que ao falarmos de experiências podemos partir de duas perspectivas distintas, sendo uma a que comprehende a experiência como o que acontece, que é apenas vivencial; já a outra, na concepção de Jorge Larrosa (2017), é a conceitual, que entende por experiência aquilo que nos deixa marcas, gera afetos, algo único e insubstituível, desse modo, que nos passa, nos atravessa.

Por meio da experiência, a partir de Larrosa (2017), existe um acúmulo de conhecimentos lúdicos, como as relações estabelecidas com companheiros de jogo, a manipulação de objetos e brinquedos, a criação de situações imaginárias e o seguimento de regras convencionadas pelo grupo ou pela tradição. Sendo que esse arcabouço lúdico e cultural não é transmitido de indivíduo para indivíduo, mas sim, co-construído, uma vez que a cultura lúdica é aprendida e origina-se a partir das interações e dos encontros (BROUGÈRE, 1998).

Visto que a cultura lúdica se alterna de local para local, indivíduo para indivíduo, (BROUGÈRE, 1998), comprehendemos que o contexto influencia diretamente nesse processo de construção do arcabouço lúdico. Portanto, “Pode-se então ver no jogo um modo original de aprender com a vida cotidiana, reproduzindo-a, fazendo dela uma representação, imitando-a e deformando-a.” (BROUGÈRE, 2012, p. 136).

Desse modo, se para Brougère (1998) a criança é co-construtora desses aspectos lúdicos, podemos entender a importância dos estímulos contínuos e vê-los como potencialmente favoráveis nesse processo criativo de aquisição e,

ao mesmo tempo, de transformação lúdico-cultural constante.

A criança, diferente do adulto, não restringe a representação das coisas de maneira fechada para o fim que foram concebidas, ela cria diante aquilo que seu arcabouço lúdico permite imaginar, logo esse processo de co-construção é criativo, na perspectiva vigotskiana, como se confirma neste excerto:

As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do vivenciou, mas uma reelaboração de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Na idade adulta tomamos a cadeira como um objeto para sentar-se, hora ou outra para subir e trocar uma lâmpada, no entanto a cadeira é e permanece uma cadeira. Na infância, o objeto assume funções diversas, a criança cria frente aquilo que tem, seja um carrinho, um lençol, uma cadeira ou um pedaço de madeira, que são ressignificados durante a brincadeira (DENZIN, 1975; VIGOTSKI, 2007). Huizinga (2019) destaca ao falar sobre a seriedade do jogo e seu aspecto de “não vida corrente”, que uma fila de cadeiras torna-se um trem para a criança que brinca, e essa é vista com seriedade para aquele que joga.

A criança transforma e cria para além da função específica do elemento material, convertendo este em objeto extremo (BROUGERE, 1997), trazendo a terceira dimensão para a imaginação; ou novamente recorrendo às palavras de Vigotski (2018, p. 18): “Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade”.

Walter Benjamin (2009) afirma que o grande equívoco em relação aos brinquedos industrializados é o fato de que estes são sempre pensados como produções para as crianças e não como criações das crianças. Assim, não é

permitido que a criança pense ou participe na produção de seus brinquedos, como reconhece Rubem Alves (2013). A arte de fabricar alguns brinquedos tradicionais é secular, a pipa (papagaio, pandorga, peixinho, raia, etc.), por exemplo, é um legado cultural advindo do oriente, como relatou Kishimoto (1998), mas apesar deste brinquedo ainda sobreviver a esta nova era, a arte de confeccioná-lo já não é mais transmitida em consonância com a aprendizagem e a vivência de se empinar, como outrora, pois, por um preço baixo tem-se a comodidade e o conforto de comprar uma bela pipa com rabiola e linha. Logo, por que aprender a fazer?

Para muitos autores, dentre eles Vigotski (2018), os processos criativos passam pela necessidade de se criar um olhar para além do engessado sobre determinada coisa, o que se aproxima muito do olhar concebido pela criança. Frente a luz da razão estruturamos apenas aquilo que temos como certeza, no entanto, diante da incerteza somos capazes de abrir uma nova forma de conceber o próprio mundo que nos cerca (HARA, 2017). Seria um desperdício que os indivíduos deixassem os fluxos passarem por eles sem ao menos poderem notá-los.

Ao se dispor no campo de jogo, o indivíduo torna-se vulnerável a todos os fluxos contínuos, sendo esses tudo aquilo que está em potencial, que direta ou indiretamente é capaz de responder às ações do sujeito que joga (GODOY, 2019), em nosso caso particular, as crianças em meio aos jogos tradicionais herdados e ressignificados.

Enfim, diante de todos esses fluxos internos e externos a criança torna-se agente no seu processo de aquisição cultural e a partir do momento em que responde a esses movimentos, seja pela ação, pela imitação prestigiosa (MAUSS, 2003), ou pela tentativa de interpretá-los, isso passa a fazer parte de seu arcabouço lúdico cultural, em outras palavras, sua cultura lúdica.

Sarmento (2003) considera que as crianças possuem uma capacidade própria e sistematizada de criação, elas elaboram seu mundo mediante significações e ações intencionais, que por sua vez se diferenciam da maneira com que os adultos o fazem, aquilo que o autor vai chamar de *culturas da infância*. Os processos de

formação e desenvolvimento da criança tornam-se possíveis mediante as condições que são dadas por todo um contexto social e cultural no qual ela está inserida, e esse ambiente atrelado ao imaginário infantil possibilita que o desenvolvimento tanto da personalidade quanto da racionalidade aconteça. “É no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interacções entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”. (SARMENTO, 2003, p. 5).

No entanto, não podemos esquecer que apesar dessa autonomia diante de todos esses movimentos, ainda assim há um cerceamento que provém da cultura geral, com forte tendência globalizante, características de nosso tempo moderno, no qual a criança está inserida, e que estabelece todos os pré-requisitos para o jogo (INGOLD, 2015).

AS INEVITÁVEIS CONSEQUÊNCIAS DA REAÇÃO EM CADEIA AO LONGO DOS TEMPOS ENTENDIDA A PARTIR DOS JOGOS TRADICIONAIS

Diante do exposto, é necessário, antes de qualquer discussão a respeito da cultura lúdica e sua relação com os jogos tradicionais, entender os mecanismos que sustentam a cultura geral na contemporaneidade, isto é, numa sociedade fragmentária, instituída em pilares frágeis e em constante arruinamento (BAUMAN, 1998), e ao mesmo tempo com tendências ao vazio e a personalização (LIPOVETSKY, 2005), tensionando a secularidade da modernidade, de onde emergem os liames da pós-modernidade.

Nesse sentido, é perceptível um processo transitório impactante na última década, por meio do qual as relações com as pessoas, os objetos ou os próprios modos de existência estão significantemente mais efêmeras, isto é, se constroem e se destroem em um pequeno fragmento de tempo. Bauman (1998) dedicou parte de seu trabalho a esses esfacelamentos na sociedade contemporânea, ou como cunhado por ele a “liquidez”, característica desse período

histórico, no qual nada mais se sustenta enquanto algo certo e seguro:

[...] neste mundo tudo pode acontecer e tudo pode ser feito, mas nada pode ser feito uma vez por todas – e o que quer que aconteça chega sem se anunciar e vai-se embora sem aviso. Neste mundo, os laços são dissimulados em encontros sucessivos, as identidades em máscaras sucessivamente usadas, a história da vida numa série de episódios cuja única consequência duradoura é a sua igualmente efêmera memória. (BAUMAN, 1998, p. 36).

Assim, não se modifica somente o tempo em que as coisas acontecem, mas também a forma pela qual as pessoas se relacionam, ao serem cerceadas por uma tensão e insegurança constantes da contemporaneidade, geradora do medo e todo um aparato protetivo do Estado, que implica uma liberdade cerceada (BAUMAN, 1998). As relações tornam-se então, regidas pela insegurança, tendendo a manter proximidades restritas e frágeis entre as diferentes pessoas.

Desse modo, uma vez que a cultura lúdica é parte integrante da cultura geral e se transforma junto com ela, é importante ter consciência dos impactos provenientes desse processo sociocultural constituinte da sociedade contemporânea e o quanto esse influencia a cultura lúdica. É nesse sentido que Brougère (1998) salienta a relevância de investigarmos o processo de produção da cultura lúdica, uma vez que ela “Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas” (BROUGÈRE, 1998, p. 26), sendo co-construída pelos indivíduos, principalmente as crianças, que dela se apropriam.

De modo a evidenciar essa reflexão, temos na tela “Jogos de criança”(1560), pintada por Pieter Brueghel (1525-1567), um manifesto antropológico sobre as brincadeiras pertencentes ao universo da cultura lúdica infantil do século XVI, que atravessou os tempos históricos, estabelecendo as bases dos muitos jogos tradicionais que ainda permanecem vivos em grande parcela das sociedades contemporâneas.

Figura 2 – “Jogos de crianças” (Jeux D’Enfants) – Pieter Bruegel (1560)

Fonte: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Jeux_d%27enfants_\(Brueghel\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Jeux_d%27enfants_(Brueghel))

Ao vislumbrarmos o quadro, identificamos vários jogos tradicionais: pega-pega, balanço, 5 Marias (5 pedrinhas, ou saquinhos, ou ainda ossinhos), pião, plantar bananeira, cata-vento, perna de pau, pula cela (um na mula, anamula), balança caixão, arco, cadeirinha, bonecas, bafo, brincar na água, construir castelo na areia, birosca (bolinha de gude), trenzinho, passa anel, cabra cega (cobra cega), cavalo de pau, cavalo de barril, cambalhota, rolar, equilibrar a vassoura no dedo, lutinha, pomponeta, subir na árvore, batuque, cirandas, fita, dança da cadeira, tiro ao alvo, cavalo de guerra e trepa-trepa.

Nesse sentido, Lavega e colaboradores (2011, p. 5) reiteram que “[...] os jogos tradicionais dependem diretamente das condições espaciais dos entornos e em consonância com os hábitos de vida dos que o desenvolvem e recriam. Significa dizer que os jogos tradicionais têm relação intrínseca com a identidade cultural dos grupos étnicos”.

Logo, inúmeros outros jogos e brinquedos – alicerce das brincadeiras e núcleo constante da cultura lúdica (BROUGÈRE, 2010) – tornam-se muito difíceis de serem identificados, pelos menos pelos autores do texto. Podemos afirmar isto porque só conseguimos identificar os jogos que fazem parte da nossa cultura lúdica (limites particulares) e interpretá-los de acordo com ela, sendo assim, somente Bruegel poderia precisar,

ratificando quais foram os jogos que buscou retratar em sua tela no contexto ao qual pertencia.

Contudo, antes de nos atermos a esta discussão acima levantada, que representa o tema central deste texto, faz-se necessário e importante dedicarmos um pouco mais de atenção a este quadro e as relações entre jogos tradicionais e técnicas corporais.

Como dissemos anteriormente, o quadro foi pintado em 1560. Logicamente, todas as brincadeiras faziam parte do universo cultural da sociedade da época, e da cultura lúdica do pintor, em particular, que, evidentemente, fora adquirida e co-construída, por processos criativos, ao longo de sua existência (nasceu em 1525), e mais provavelmente, com maior intensidade durante a sua infância.

Posto isso, podemos dizer que estas brincadeiras, em simbiose com a cultura lúdica, delineavam o uso do corpo pelas crianças. Por meio das exigências impostas pelas brincadeiras as crianças serviam-se dos seus corpos, desenvolvendo e ampliando assim suas técnicas corporais.

Muitas das brincadeiras são representações simbólicas e/ou imitações prestigiosas, para usar outro termo de Mauss (2003), em que as crianças imitavam simbolicamente as atividades dos adultos, como por exemplo brincar de andar de

cavalo de pau. Primeiro aprendia-se a fazer o cavalo de pau ou se dispor de algum objeto que representasse simbolicamente o cavalo, para depois aprender a andar de cavalo de pau e nele cavalgar por muito tempo, como um/a bravo/a cavaleiro/a.

O ato de cavalgar um cavalo de pau ou barril era eficaz para que um dia se aprendesse a montar um animal de verdade, isto não quer dizer que a técnica corporal fosse eficiente e transferível do cavalo de pau ao de cela, mas que a eficácia simbólica concretizada no ato de brincar com o cavalo, num gesto de imitação prestigiosa, coloca o infantil cavaleiro de pau na condição de pretenso cavaleiro real. Como confirma e complementa Phillippe Ariès (1981) sobre o que faziam as crianças que foram proibidas de assistir e participar dos famosos torneios entre cavaleiros:

As crianças logo começaram a imitar os torneios proibidos: o cavaleiro do brevíário de Grimani mostra-nos torneios grotescos de crianças, entre as quais alguns pensaram reconhecer o futuro Carlos V: as crianças cavalgam barris em vez de cavalos. (ARIÈS, 1981, p. 117)

Outro fato deflagrado à primeira vista do quadro e depois à data, é que as mesmas brincadeiras da Europa do século XVI, retratadas pelo pintor holandês, atravessaram séculos e com elas a cultura lúdica (transmitida, ressignificada e co-construída), bem como suas respectivas técnicas corporais.

Ariès (1981) vem novamente confirmar e detalhar o processo de transmissão e transformação pelo qual passou os jogos e brincadeiras tradicionais pertencentes à cultura lúdica que atravessou os tempos, mais pontualmente quando descreve o diário do médico do, então, príncipe Luís XIII, no século XVIII.

Essas brincadeiras com suas tradicionais e eficazes técnicas corporais foram passando de geração em geração de forma oral e por meio de vivências lúdicas, como nos relata Daolio (1995, p. 47):

Qualquer técnica corporal pode ser transmitida por meio do recurso oral. Pode ser contada, descrita, relatada. Mas

pode também ser transmitida pelo movimento em si como expressão simbólica de valores aceitos na sociedade. Quem transmite acredita e pratica aquele gesto. Quem recebe a transmissão aceita, aprende e passa a imitar aquele movimento. Enfim, é um gesto eficaz.

Corroborando o exposto, Kirk (2010), fundamentado nos conceitos de Mauss, reconhece que as técnicas corporais são desenvolvidas socialmente nas comunidades de prática. Ademais, afirma que:

A contribuição de Mauss permite-nos apreciar até que ponto todas as técnicas corporais são transmitidas e aprendidas, e não apenas aquelas que requerem instruções explícitas. Isto, por sua vez, permite-nos ver que as técnicas corporais são construídas e reconstruídas socialmente ao longo do tempo, que são significativas e carregadas de valor, e que são intencionais. (KIRK, 2010, p. 166, tradução dos autores).

Seguindo a linha de raciocínio construída até aqui, pode-se entrever fortes abalos nas estruturas simbólicas dessa transmissão cultural que, desde então, avançava num ritmo contínuo até por volta de meados do século XX. Inevitavelmente, há uma tendência de cada vez mais crianças identificarem um número menor de brincadeiras num olhar atento ao quadro de Bruegel, pois não são mais as mesmas brincadeiras que alimentam o imaginário das crianças, não são mais os mesmos símbolos representados, logo não são mais as mesmas técnicas corporais delineadas que se expressam no uso dos corpos infantis (RODRIGUES; MARRONI, 2013).

OS IMPACTOS DA CONTEMPORANEIDADE NOS JOGOS TRADICIONAIS: DELINEANDO NOVAS TÉCNICAS CORPORais

Evidentemente, todos os jogos apresentados na tela de Bruegel assumem a denominação de jogos tradicionais infantis ou folclóricos, considerados então, pertencentes à cultura lúdica popular (KISHIMOTO, 1998). Esses jogos,

enquanto manifestações espontâneas da cultura lúdica popular, perpetuam a cultura infantil, desenvolvendo e explicando formas de convivência social. Assim, conseguimos entender o motivo pelo qual identificamos um certo número de brincadeiras no quadro apresentado.

Nós, os brasileiros, fomos colônia portuguesa e por meio de tal condição acabamos não absorvendo apenas o idioma, mas também toda sua cultura e em particular a sua cultura lúdica, que por sua vez sofreu influência de toda a Europa e países do oriente. Além da contribuição direta de Portugal na formação da cultura lúdica da criança brasileira, Kishimoto (1998) alerta para a importante e decisiva contribuição dos negros africanos e dos indígenas, além de todos os imigrantes que se instalaram ao longo de todo período de colonização, formação e consolidação do Brasil enquanto nação. A nossa cultura foi construída em meio a uma rica diversidade de influências.

Desse modo, Nogueira (2016) revela a implantação dos jogos tradicionais europeus no Brasil Colônia por meio das escolas dos jesuítas, os quais apresentaram os jogos e os brinquedos (pião, cabra-cega e amarelinha) – retratados no quadro de Pieter Bruegel (1560) – como possibilidades educativas, porém sem eliminar os jogos já realizados pelos autóctones, os quais possuíam sua própria cultura lúdica.

Porém, essa rica e diversificada cultura desenvolvida principalmente pela oralidade, não fica cristalizada, como destacado por inúmeros autores ao longo do texto, mas particularmente por Kishimoto (1998, p. 15) que reforça: “Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo”. Ou então, acabam por evoluir ao ritmo das representações culturais que eles veiculam, segundo Brougère (1997).

Ao longo do processo de colonização e formação do Brasil, muitos jogos tiveram os seus conteúdos simbólicos modificados e adaptados de acordo com as representações emergentes em cada época. Por exemplo, durante o período do engenho até os nossos dias, as crianças criaram algumas variações para a brincadeira de pegador, como: capitão do mato, *cowboy* e índio até

chegar à primeira versão do polícia e ladrão, pois o mesmo não mais representa a sociedade atual (KISHIMOTO, 1998).

Importante destacar o alto teor de representação simbólica explícita no conteúdo de cada brincadeira citada acima. Não foi somente o nome que mudou, mas outra sociedade foi representada, impactando a cultura geral, logo novas técnicas corporais foram surgindo em decorrência da necessidade de representar os papéis exigidos por cada diferente variação da brincadeira. Corroborando o exposto, Brougère (2012, p. 136-137) afirma que:

A colocação em jogo da vida cotidiana (no jogo de imitação infantil, por exemplo) permite apropriar-se dele de maneira reflexiva, a distância, ensaiar papéis e assim tentar compreendê-los [...] Isto, sem dúvida, nem sempre funciona; trata-se de um espaço de encenação da vida cotidiana que permite experimentar. Certamente, o que é encenado está longe de se limitar ao cotidiano da experiência, mas engloba o cotidiano da mídia e da ficção. As crianças reproduzem aí narrações, apropriam-se delas e as transformam, maneiras de entrar no imaginário social.

Ariès (1981, p. 119), ao tentar explicar este processo estabelece que “[...] talvez a verdade seja que, para manter a atenção das crianças, o brinquedo deva despertar alguma aproximação com o universo dos adultos”. Neste ponto podemos julgar entender nossa provável afirmação de que as crianças dos grandes centros urbanos estão cada vez mais, reconhecendo menos brincadeiras folclóricas, como as retratadas pelo pintor do século XVI.

Afirmando o exposto, Kishimoto (1998) reconhece que muitos estudiosos, historiadores de nossa cultura popular e folcloristas, comentam, com certo pesar e saudosismo, o gradual esquecimento destes jogos, tão queridos em tempos não muito pretéritos por todas as crianças, como corrobora Câmara Cascudo (2001; 2003), Fernandes (2003; 2004) e Araújo (2004a; 2004b).

Brincadeiras como “Cinco Marias”, rolar o arco e as cirandas, por exemplo, que reinavam absolutas no cotidiano de inúmeras crianças,

quer no campo ou nas cidades, praticamente já não fazem mais parte da memória – quiçá visual – das crianças de hoje em dia. Brinquedos, como as bonecas, os cata-ventos, os carrinhos, que atravessaram séculos, tendo as suas respectivas confecções sendo ensinadas de pais para filhos, ou de criança para criança, atualmente são industrializados.

Nesse sentido, Lavega e colaboradores (2011, p. 2) afirmam que “[...] os jogos populares perdem seus significados diante das novas condições de vida geradas pelo processo de industrialização e urbanização da sociedade moderna. Através de um processo de dominação cultural, as manifestações culturais perdem seus significados originais”.

Atualmente, os jogos tradicionais folclóricos que sobreviveram à avassaladora devassa contemporânea, acontecem, nos poucos momentos livres que lhes restam, em locais fechados e, na maioria das vezes não de forma espontânea, mas deliberada, em instituições formais, ou não formais, sobre o olhar atento e a vigia, muitas vezes castrante, dos adultos, quer sejam monitores, recreacionistas ou professores.

Desse modo, Nogueira (2016) aponta que alguns jogos considerados tradicionais, como esconde-esconde e pega-pega, permanecem de forma ressignificada como parte da cultura lúdica de diferentes contextos e tempos históricos, em consonância com o constatado por Fabiani e Scaglia (2018), Fernandes e colaboradores (2016), Rossetti; Smarssaro e Pessoti (2009) e Silva e colaboradores (2004), nas pesquisas realizadas com crianças em diferentes contextos educativos, nos quais os jogos supracitados figuraram no rol de atividades desenvolvidas pelas crianças.

Os fatos apresentados e discutidos por autores como Brougère (1997; 1998), Ariès (1981) e Kishimoto (1998), nos permitem, para além de compreender, visualizar e evidenciar esse processo sistêmico de organização gradual de modificação dos jogos e da cultura lúdica, refletir sobre mais um ponto importante de destaque, e que pode ser considerado o mote originário que veio a desencadear este texto, isto é, o fato de que esses jogos, que transpassaram os séculos, vêm sofrendo um abrupta

transformação, principalmente a partir da metade do século XX, como reforçam e corroboram os estudos atuais de Rodrigues (2000), Albuquerque (2001), Erthal (2007) e Lipovetsky (2005).

Em meados dos anos 90 enfrentávamos o problema concernente ao brinquedo autônomo/eletrônico, mal sabíamos que ainda enfrentaríamos o esfacelamento concreto do objeto. O brinquedo ora palpável que podia ser manipulado enquanto algo físico, hoje torna-se uma projeção pixelada em *smartphones*, *tablets*, *laptops* e televisores, a forma então torna-se uma representação visual do objeto antes físico. Fantin (2006, p. 11) confirma o exposto, reconhecendo que “[...] numa sociedade cada vez mais protagonizada pelas mídias como é a nossa, os meios também estão “ensinando” as crianças a brincar oferecendo repertórios para suas atividades lúdicas [...]”.

Nesse sentido, Salgado e Scaglia (2020) reconhecem que os jogos digitais são um fenômeno social, ressignificado em consonância com os contextos culturais e, desse modo, surgem os *exergames*, os quais engendram novas formas de jogar e, consequentemente, novas linguagens e técnicas corporais, pois permitem que os jogadores utilizem seu próprio corpo como meio de interação com o ambiente virtual, unindo exercício e jogo.

Os *exergames* compõem-se por narrativas que transportam o usuário para o mundo cibernetico. Através de ambientes virtuais próximos à realidade, fazem com que o jogador se sinta imerso à circunstância vivida, na procura de soluções aos desafios gerados nas relações de causa e efeito em meio virtual (ARRUDA, 2011). A interação não é exclusiva da coordenação óculo-manual, mas sim de todo o corpo, que combinam a atividade física ao prazer lúdico dos jogos eletrônicos (VAGHETTI; BOTELHO, 2010; TORE; RAIOLA, 2012; REIS; CAVICHIOLLI, 2008). (SALGADO; SCAGLIA, 2020, p. 2).

Entretanto, apesar de os *exergames* possibilitem que as crianças se expressem corporalmente, tendo um papel mais ativo na interação com o jogo eletrônico, os gestos são padronizados, diminuindo, portanto, a resolução

de problemas e o potencial criativo dos jogadores, o que consequentemente impacta no desenvolvimento das técnicas corporais.

Além disso, há uma escassez de tempo livre e de lazer das crianças (HERTEL, 2015; ROCHA, 2016; TCHOSKE e colaboradores, 2012; TURINO, 2006) e principalmente nos grandes centros urbanos, cada vez menos as brincadeiras são desenvolvidas em espaços abertos e livres, como por exemplo as ruas, praças e parques. Godoy (2019, p.87) considera que esses ambientes que antes eram do convívio: “[...] tornam-se um espaço marginal no qual fazemos uso limitado pela necessidade de estarmos em trânsito, e existe apenas como um território de passagem, não é mais lugar de permanência”.

Ana Carlos (2007, p. 66) complementa o exposto, afirmando que: “[...] o espaço público se transforma – esvaziando-se de sentido porque limita e coage os modos de apropriação –, o uso das ruas, por exemplo, modifica-se profundamente e elimina os pontos de encontro e, com isso, rompe as possibilidades do próprio encontro [...]”.

Kishimoto (1998) reitera que as ruas já deixaram de figurar como lugar para as crianças abastadas brincarem desde o início do século XX, pelo menos em São Paulo. Já as crianças menos favorecidas financeiramente se deleitaram por mais tempo neste rico ambiente, porém com a desenfreada violência e a desconcertada urbanização, nem elas encontram mais nesse lugar ou nos terrenos baldios das redondezas, espaço para satisfazer a sua necessidade vital, o ato de brincar livremente (FRIEDMANN, 1990), co-construindo a sua cultura lúdica, ressignificando-a em meio aos jogos e com suas respectivas técnicas corporais.

Esta falta ou abandono dos espaços públicos está atrelada a inúmeros fatores, seja pelo avanço tecnológico, medo, desinteresse, falta de tempo livre e tantos outros, o que não se pode negar é que com esse desuso cria-se um distanciamento considerável dos encontros possíveis e do uso dos corpos no brincar, consequentemente um novo delineamento e ajustamento no que tange às técnicas corporais.

Desse modo, os próprios estímulos para o criar são minimizados, o potencial de ressignificação é esvaziado, cercado e desfavorecido pelo ambiente cultural, sendo engolido por espaços rotineiros, monótonos, sem desafio, logo com poucas surpresas: “[...] sob a forma de rotina, o cotidiano perdeu o lado criativo, uma vez que a norma e o modelo invadem todos os interstícios da vida, eliminando aquilo que dá a dimensão do sentido do mundo”. (CARLOS, 2007, p. 52).

Na sociedade contemporânea o medo é algo recorrente, esse não se trata somente do outro, é um medo que toma a vida em sua totalidade, medo do diferente, do desconhecido, medo de se deslocar por um terreno novo, por outra forma de pensar que não a já constituída. A rua se torna um espaço inabitável, ou como dito por Godoy (2019, p. 87) “A rua ganha um status de utilidade capitalista, inclusive o maior tempo em que estamos em trânsito é justamente naquilo que chamamos de “horário comercial” das 9 horas às 18 horas”. Com isso, vemos uma proliferação de shoppings, galerias, e outros tantos espaços comerciais utilizados com a tentativa de suprir a carência por espaços de trocas e convívio (CARLOS, 2007), e que ao mesmo tempo sejam capazes de gerar certo conforto e segurança.

Tuan (2013) ao tratar das diferenciações entre espaço e lugar considera que apesar de ambos estarem interligados, o espaço torna-se lugar na medida em que é dotado de significações dadas por aqueles que dele fazem uso. Já para Carlos (2007, p. 43):

[...] o plano do lugar pode ser entendido como a base da reprodução da vida e espaço da constituição da identidade criada na relação entre os usos, pois é através do uso que o cidadão se relaciona com o lugar e com o outro, criando uma relação de alteridade, tecendo uma rede de relações que sustentam a vida, conferindo-lhe sentido.

Assim, quando os locais são apropriados por outros meios que não são relacionados a trocas sociais, que não permitem permanência ou relações de convívio, esses passam a figurar meros espaços que sem as significações ou as subjetividades daqueles que ali pertenciam esvaziam-se de sentido, estando cada vez mais

suscetíveis ao abandono do convívio em detrimento de um medo constante que passa a cercear esses locais pouco habitáveis, tornando-os espaços marginais.

Para Bauman (1998), na sociedade contemporânea as linhas de fronteira estão mais evidentes e diante do medo passam a ser cada dia mais delimitadas, de forma que essas demarcações asseguram o conforto e os costumes, e qualquer um que esteja para além dessas é considerado estranho. O medo dos estranhos está justamente na “[...] sua tendência a obscurecer e eclipsar as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas”. (BAUMAN, 1998, p. 37). A rua passa então a ser território dos estranhos, o qual poucos ousam ultrapassar, devido ao medo de serem contaminados, violentados e corrompidos, evidenciando o motivo pelo qual esse espaço caiu em desuso.

Além da falta de espaço adequado para o extravasar de sua cultura corporal de forma espontânea, outro fator que influenciou tão abrupta reestruturação lúdico cultural foi o avanço tecnológico, da mídia televisiva e da internet. De acordo com Brougère (1998, p. 28) “A televisão e o brinquedo (industrializado) transmitem hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação de cultura lúdica que vem se tornando internacional”. Ademais, o mesmo autor afirma que: “A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”. (BROUGÈRE, 1997, p. 50).

Contudo, apesar dos conteúdos expressos nas imposições dos adultos/pais superprotetores (impregnados pelo medo social), na televisão, nos brinquedos industrializados, na internet impulsionadora das imobilizantes telas de *smartphones* com seus vídeos e aplicativos, muito menos podemos deixar de pesar a imposição de muitas escolas que, em vez de preservar e ampliar os horizontes culturais das crianças, as entopem de conteúdos, muitos deles sem relações diretas com suas necessidades prementes, que as impedem de usufruírem de tempo livre, cerceando assim o extravasar da criatividade.

Assim, apesar de parecer desfavorável, com a ajuda dos autores que sustentam a argumentação desse artigo, particularmente Brougère (1997; 1998) e Vigotski (2018), sabemos que as crianças não recebem passivamente e de forma direta essas influências em meio aos processos criativos de co-construção e, ao mesmo tempo, ressignificação das respectivas culturas lúdicas, sempre partindo da cultura herdada, ludicamente manifestada e representada pelos jogos tradicionais.

ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS EM MEIO ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é nossa intenção chegar a conclusões que atribuam qualquer juízo de valor, afirmando que os jogos tradicionais precisam ser perpetuados e cristalizados, ou então que o avanço tecnológico, ou mesmo as mudanças evidentes da contemporaneidade são prejudiciais às crianças. Queremos, ao entender esse processo de organização que se estabelece na dinâmica cultural da sociedade, intermediada pelos processos criativos que desencadeiam a construção ativa da cultura lúdica, compreender quais consequências existem e podem refletir, não somente imediatamente, mas a *posteriori*, talvez até um futuro próximo, se seguir-se o ritmo abrupto das transformações lúdico culturais pelas quais passamos na contemporaneidade.

Rapidamente, podemos citar alguns breves troncos de consequências, que acabam depois por se ramificarem, desencadeando em cadeia outros efeitos, sendo elas: os brinquedos e brincadeiras concretas e virtuais cada vez mais utilitários e funcionais; crianças menos ativas e corporalmente menos criativas, pois servem-se de seus corpos (técnicas corporais) de maneira diferente ou somente padronizada; eminente desaparecimento de um legado lúdico-cultural que atravessou séculos e o acentuado esvaziamento de sentidos e significados de uma cultura lúdica que se estabelece por meio das relações com outros, com a disputa entre diferentes.

Dentre os troncos citados, podemos, nesta busca por fechar o texto, comentar e, em certa medida, generalizar as reflexões e consequências a partir do brinquedo, principalmente quando nos apoiamos fortemente nas palavras de Barthes (1999, p. 42), quando fala a respeito dos novos e funcionais brinquedos franceses: “[...] é um brinquedo de imitação, pretende formar crianças-utentes e não crianças criadoras”. Os brinquedos, atualmente industrializados e produzidos em séries, limitam a criatividade das crianças, mesmo quando estas não são totalmente subservientes a eles, mas acabam por se render aos ditames da cultura que as circundam, em nosso particular, a capitalista.

Logicamente, na ótica capitalista, não é interessante que a criança se satisfaça com apenas um brinquedo, ou então, utilize de sua criatividade para que um brinquedo possa servir para brincar de várias outras coisas, reproduzir e ressignificar diferentes contextos. Muito menos que as crianças fiquem muito tempo apegadas a um brinquedo ou jogo específico, pois logo elas devem, ou são levadas a desejar um mais sofisticado, de cor diferente, às vezes, mais caro, e cada vez mais limitando as suas possibilidades de pensar, interagir e criar.

Essa efemeridade é uma consequência da sociedade contemporânea, para além de todo um sistema capitalista e a obsolescência programada das coisas, existe também uma transitoriedade muito maior, nada mais se sustenta por muito tempo, e essa está no campo da virtualidade, como também as próprias relações que se constroem e se esfacelam dentro de um curto período, como apontam Bauman (1998) e Larrosa (2017).

Desse modo, as tecnologias, potencializadoras da virtualidade, não avançaram por acaso, há todo um ambiente propício para que essas mudanças acontecessem, gerando os desencaixes e deslocamentos de espaço e tempo, definidos por Giddens (1991; 2002; 2017), em meio a modernidade reflexiva/tardia, e os

impactos são sentidos violentamente no corpo, por conseguinte nas técnicas corporais.

Assim, podemos dizer que de 1560, data do quadro de Pieter Brueguel, até os dias atuais, o mundo passou por incontáveis avanços e transformações, porém algumas brincadeiras tradicionais sobreviveram a todas possíveis intempéries culturais. Mas na contemporaneidade, em particular, os jogos tradicionais e, por concomitância a cultura lúdica, sofreram intensas ressignificações, reestruturações e modificações, principalmente devido ao intenso avanço tecnológico e profundas mudanças nos hábitos sociais, notadamente, nos grandes centros urbanos. Vivemos uma nova era, com novos jogos que transformam a cultura lúdica, logo, o corpo, e o modo com que os indivíduos valem-se dele mudou, consequentemente, impactando significativamente suas técnicas corporais.

Enfim, de acordo com que o discorremos ao longo de todo o texto, Kofes (1994) vem amarrar a nossa reflexão sobre a dinâmica cultural, reforçando as nossas especulações iniciais de que se a cultura lúdica, expressa por meio do jogo, sofre transformações (como vem sofrendo continuamente), logo, o corpo muda e as técnicas corporais já não são as mesmas, pois o corpo aprende e expressa o que a sociedade ensina, a partir do acúmulo de experiências advindas dos diversos momentos históricos.

Portanto, nossas considerações finais e implicações práticas apontam para a necessidade premente de um estudo cabal sobre nossa cultura lúdica na contemporaneidade, inserida dentro da cultura geral, por meio de seus jogos (brinquedos e brincadeiras), para, de acordo com Caillois (2017) e sua proposição de se conceber uma “sociologia a partir do jogo”, pensar em possíveis intervenções pedagógicas, ou explanações e explicações sobre o corpo que joga, ao mesmo tempo em que é jogado pelo jogo, por meio de uma relação pautada pela subversão.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W.; COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno: sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- ALBUQUERQUE, Leila Marrach Basto de. As invenções do corpo: modernidade e contramodernidade. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 33-39, 2001.
- ALVES, Rubem. **Cenas da vida**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. **Folclore Nacional I**: festas, balaiados, mitos & lendas. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- _____. **Folclore Nacional II**: danças, recreação e música. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- ARIÉS, Philippe. **História social da família e da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morschida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. Lazer e aprendizagem. In: BROUGÈRE, Gilles. ULMANN, Anne-Lise. (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CÂMARA CASCUDO, Luís. **Antologia do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.
- _____. **História dos nossos gestos**. São Paulo: Global, 2003.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DENZIN, Norman K. Play, games and interaction: the contexts of childhood socialization. **The sociological quarterly**, v. 16, n. 4, p. 458-478, 1975.
- ERTHAL, Ana Amélia. O telefone celular como produto de novas sensorialidades e técnicas corporais. **Contemporânea**, v. 1, n. 8, 2007.



FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre, **Lúdicamente**, v. 7, n. 14, p. 1-22, jun./ out., 2018.

FANTIN, Monica. As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos. **Revista espaço pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 9-24, jul./ dez., 2006.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

_____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, Benecta Patrícia Fernandes e colaboradores. Entre o tradicional e o eletrônico: significados do brincar para crianças de uma escola pública de Piracicaba-SP. **Revista brasileira de estudos do lazer**, v. 3, n. 2, p. 74-96, mai./ ago., 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **Jogos tradicionais na cidade de São Paulo**: recuperação e análise de sua função educacional. 1990. 189f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

_____. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FREIRE, João. Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2013.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: Unesp, 2017

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Luís Bruno. **Tensionando o sentido do agir**: o clown e seu potencial criativo. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Campinas. Limeira, SP, 2019.

HARA, Tony. **Saber noturno**: Uma antologia de vidas errantes. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

HERTEL, Ilona. Silêncio! Crianças brincando. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Programa curumim**: memórias, cotidiano e representações. São Paulo: SESC, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.



INGOLD, Tim. **Estar vivo:** ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KIRK, David. Towards a socio-pedagogy of sports coaching. In: LYLE, John; CUSHION, Chris (Eds.). **Sport coaching:** professionalisation and practice. Edinburgh, England: Elsevier, p. 165-176, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **Jogos tradicionais infantis:** o jogo, a criança e a educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil.** 7. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KOFES, Maria Suely. E sobre o corpo, não é o próprio que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUNHS Heloisa Turini. **Conversando sobre o corpo.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LARROSA, Jorge. Bondía. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

LAVEGA BURGUÉS, Pere e colaboradores. Los juegos y deportes tradicionales en Europa: Juega con tu corazón, comparte tu cultura. In: LAVEGA BURGUÉS, Pere (Org.). **Juegos tradicionales y sociedad en Europa.** Barcelona, Espanha: Associação Européia de Jogos e Esportes Tradicionais, 2006.

LAVEGA BURGUÉS, Pere e colaboradores. Os jogos tradicionais no mundo: associações e Possibilidades. **Licere**, v. 14, n. 2, jun., 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço:** cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: UNESP, 2003.

MARIN, Elizara Carolina. Jogo tradicional: patrimônio material e imaterial. Congresso Argentino e Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, 12. 7. **Anais...**, Ensenada, Buenos Aires, Argentina, 2017. Disponível em: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13o-congreso/actas-2017/Mesa%2013_Marin.pdf>. Acesso em 02 jul. 2020.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

NOGUEIRA, Maria Ephigênia de Andrade Cáceres. O lúdico na época de Anchieta. In: KISHIMOTO, Tizuko Morschida; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e brincadeiras:** tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação). São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2005.

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade** (Pesquisas em Educação). São Paulo: Cortez, 2016.

ROSSETTI, Cláudia Broetto; SMARSSARO, Taísa Rodrigues; PESSOTTI, Tatiana Lecco. Inventário das brincadeiras e jogos de crianças em diferentes municípios do estado do Espírito Santo. **Revista psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 388-395, 2009.

RODRIGUES, Divania Luiza; MARRONI, Paula. Carolina T. Pieter Bruegel e os jogos infantis: imagens medievais como origem das práticas corporais contemporâneas. Jornada de Estudos Antigos e Medievais, XI. **Anais...**, Maringá, PR, 2013. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2012/pdf/r-z/39.pdf>>. Acesso em 04 de jul. 2020.

RODRIGUES, Rogério. Sociedade, Corpo e Interdições: contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo. **Conexões**, v. 0, n. 4, p. 129-140, 2000.

SALGADO, Karen Regina; SCAGLIA, Alcides José. Os exergames como recurso didático no ensino do atletismo na educação física escolar. **Journal Physical Education**, v. 31, e3146, 2020.

SARMENTO, Manuel. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2003.

SCAGLIA, Alcides José. Jogo: um sistema complexo. In: FREIRE, João Batista; VENÂNCIO, Silvana. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição e colaboradores. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral. **Psicologia: reflexão & crítica**, v. 19, n. 1, p. 114-121, 2004.

TSCHOCKE, Aline e colaboradores. Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos. **Pensar a prática**, v. 15, n. 2, p. 272-284, abr./ jun., 2012.

TUAN, Yiu-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina, PR. Eduel, 2013.

TURINO, Célio. Educação não formal, jogo e brincadeira. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 107-114, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo**: usos e significados no contexto escolar e familiar. 2. ed. Criciúma, SC: UNESC/ São Paulo, SP: Annablume, 2017.

WIKIPEDIA. **Pieter Bruegel the Elder - Children's Games**. Disponível em: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Jeux_d%27enfants_\(Brueghel\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Jeux_d%27enfants_(Brueghel))#/media/Fichier:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Children%20%99s_Games_-_Google_Art_Project.jpg>. Acesso em: 05 de jul. de 2020.



ZIMMERMANN, Ana Cristina. O jogo: sobre encontro e tradições. In: ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung (Orgs.). **Jogos tradicionais**. São Paulo: Pirata, 2014.

Dados do autor:

Email: alcides.scaglia@fca.unicamp.br

Endereço: LEPE – Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte. Faculdade de Ciências Aplicadas, Unicamp, Campus 2, Rua Pedro Zaccaria, 1300, Limeira, SP, CEP: 13484-350, Brasil.

Recebido em: 05/07/2020

Aprovado em: 22/07/2020

Como citar este artigo:

SCAGLIA, Alcides José; FABIANI, Débora Jaqueline Farias; GODOY, Luís Bruno de. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 187-207, mai./ago., 2020.



DO AMBIENTE DE JOGO À PERSPECTIVA RIZOMÁTICA: CONJECTURAS PARA O ENSINO DAS LUTAS/ARTES MARCIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FROM THE PLAY ENVIRONMENT TO THE RHIZOMATIC PERSPECTIVE: CONJECTURES FOR TEACHING FIGHTS/MARTIAL ARTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

DEL ENTORNO DEL JUEGO A LA PERSPECTIVA RIZOMÁTICA: REFLEXIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LUCHA/ARTES MARCIALES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Álex Sousa Pereira

Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil

Email: alexjhowsp@hotmail.com

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil

Email: fabioreis@ufla.br

Kleber Tuxen Carneiro

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil

Email: kleber2910@gmail.com

RESUMO

Trata-se de um ensaio teórico-metodológico cujo fito central consiste em pensar o ensino-aprendizagem das lutas/artes marciais no interior das aulas de Educação Física escolar. Para isso, no primeiro momento, trazemos à tona o debate que a literatura especializada apresenta sobre o assunto. Em seguida, delimita-se o objeto de ensino da Educação Física, situando as lutas/artes marciais enquanto uma das expressões da cultura corporal de movimento. Logo após, na tentativa de expandir e contribuir com as reflexões destinadas ao ensino desses saberes, propõe-se dois aspectos conceituais: sob a perspectiva rizomática, segundo a qual haveria uma diversidade de práticas corporais codificadas, não sendo compreendidas apenas nas suas diferenças, mas nas interconexões provenientes das similaridades, somadas à ambiência de jogo, na qual os jogadores/lutadores se apropriariam dos saberes concernentes às lutas/artes marciais. Por fim, nas considerações finais, exprimimos algumas impressões e perspectivas para problematizar a temática.

Palavras-chave: Pedagogia Rizomática; Jogo; Lutas/Artes Marciais; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This is a theoretical-methodological essay that aims to ponder on the teaching-learning of fights/martial arts within the Physical Education classes at school. In the first segment we bring up the debate the specialized literature presents on the subject. Then, the Physical Education teaching object is delimited, placing the fights/martial arts as one of the expressions of corporal culture of movement. Soon after, to expand and contribute to the reflections aimed at teaching this knowledge, two conceptual aspects are proposed, the rhizomatic perspective, in which there would be a diversity of codified bodily practices, not understood only in their differences, but in the interconnections that arise from similarities, and the ambience of the game, in which the players/fighters would appropriate the knowledge concerning the fights/martial arts. Finally, there



are final considerations, at which point we express some impressions and perspectives to discuss the subject.

Keywords: Rhizomatic Pedagogy; Play; Fights/Martial Arts; School Physical Education.

RESUMEN

Es un ensayo teórico-metodológico en el que el objetivo central es pensar en la enseñanza-aprendizaje de las peleas/artes marciales dentro de las clases de educación física. Para ello, en el primer momento planteamos el debate que la literatura especializada tiene en relación con el tema. Luego, el objeto de enseñanza de Educación Física se delimita, en efecto, colocando las peleas/artes marciales como una de las expresiones de la cultura corporal del movimiento. Poco después, en un intento de expandir y contribuir a las reflexiones destinadas a enseñar este conocimiento, se proponen dos aspectos conceptuales, la perspectiva rizomática, en la que habría una diversidad de prácticas corporales codificadas, que no se entienden sólo en sus diferencias, sino en las interconexiones provenientes de similitudes, añadidas al ambiente del juego, en el cual los jugadores / luchadores tendrían acceso al conocimiento sobre las peleas/artes marciales. Finalmente, están las consideraciones finales, en cuyo punto expresamos algunas impresiones y perspectivas para problematizar el tema.

Palabras clave: Pedagogía Rizomática; Juego; Peleas/Artes Marciales; Educación Física Escolar.

PREÂMBULO

O intuito deste conciso ensaio de natureza teórico-metodológica será fomentar uma reflexão, em certa medida arrojada, quanto à acepção e a perspectiva didático-epistemológica em relação ao ensino do conteúdo de lutas/artes marciais no âmbito das aulas de Educação Física escolar. Pretende-se, nesse sentido, expandir as margens da compreensão desse objeto, historicamente situado, já que o seu ensino, via de regra, tem-se pautado na transmissão linear de elementos técnicos especializados (PEREIRA, 2018; PEREIRA et al., 2020a).

Além disso, as reflexões e proposições que aqui serão expostas tornam-se pertinentes ao constatarmos que o debate formativo sobre os saberes relativos às lutas/artes marciais na formação inicial (cursos de graduação), bem como em alguns documentos curriculares oficiais, figura de modo descuidado. Foi o que revelou a investigação desenvolvida por Pereira (2018), que analisou vinte (20) propostas curriculares estaduais referentes ao campo da Educação Física, concluindo que esses documentos oficiais não fornecem subsídios teórico-metodológicos adequados para que o futuro educador (ou mesmo o docente em exercício) possa se apropriar e desenvolver o

tema com relativa segurança e coerência epistemológica durante a docência.

Afora o fato de que há resistência de professores para ensinar lutas/artes marciais, conforme desvelou a pesquisa de Carreiro (2008, p. 34), ao constatar que, dentre “os elementos da cultura corporal de movimento que podem ser apresentados na Educação Física Escolar, as lutas são um dos que possivelmente encontram mais obstáculos”. O autor aponta ainda algumas justificativas para tal resistência: falta de espaço, falta de materiais, “falta de roupa adequada, ausência do tema no processo de formação e, sobretudo, [...] associação às questões da violência e agressividade” (CARNEIRO, 2008, p. 34). Soma-se a isso outro aspecto: a ausência de vivências concernentes as lutas/artes marciais por parte dos professores, tanto na esfera pessoal como na acadêmica, consoante ao que revelou a investigação de Pereira e colaboradores (2020a).

Essa a conjuntura nos alentou a empreender reflexões que, adicionadas às propostas metodológicas já existentes, possam contribuir com os avanços no ensino das lutas/artes marciais, tanto na esfera da escolarização como no âmbito da formação inicial e continuada de professores/as.



DIALOGANDO COM ALGUMAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS LUTAS/ARTES MARCIAIS

Inicialmente, salienta-se que não há consenso no âmbito da Educação Física sobre qual nomenclatura utilizar em relação às lutas ou artes marciais, conforme anotam as reflexões de Rufino e Darido (2013). Sabe-se que, muito provavelmente, não exista uma terminologia que compreenda a totalidade dessas práticas corporais, mesmo porque se trata de uma questão polissêmica. A esse respeito, Rufino (2012) adverte para o fato de se tratar de uma perspectiva reducionista a busca por conceitos e definições rigidamente construídas, ainda mais quando o objetivo é compreender fenômenos e realidades culturais distintas.

Contudo, nota-se que, tanto na concepção de lutas como no entendimento de artes marciais, há certa complementaridade, no plano do desenvolvimento histórico no que diz respeito à conformação das práticas corporais, ou de seus processos evolutivos, incluindo a produção de artefatos. Em que pese os riscos (tradições, histórias e elementos contextuais) que existam ao aproximar-las, ainda assim, coaduná-las nos parece indicar um caminho auspicioso na tentativa de ampliar a presença de seus conhecimentos no espaço escolar, razão pela qual optamos pelo binômio: lutas/artes marciais.

Logo no início da seção anterior, aludiu-se que os saberes relativos às lutas/artes marciais, na maior parte dos casos, são ensinados por intermédio de modalidades específicas, uma vez que se trata de uma perspectiva de ensino restrita à reprodução de gestos técnicos mecânicos e descontextualizados (PEREIRA, 2018). Muito provavelmente por isso, o desenvolvimento do trabalho pedagógico docente recorra a judô, caratê-do, kung fu, esgrima, entre outros, pois os movimentos são especializados no processo de ensino dessas modalidades. Em decorrência disso, fica comprometida a apropriação crítica da cultura corporal de movimento por parte dos estudantes, e, com efeito, depaupera-se a possibilidade de que se possa usufruir, compartilhar, produzir e transformar essas práticas corporais (GOMES, 2008).

Nessa esteira de reflexão sobre a transmissibilidade assentada na ótica da supervalorização dos aspectos técnicos, Graça e Oliveira (1995) assinalam a preocupação excessiva de professores com a aprendizagem desses elementos, enfatizada nas abordagens tecnicistas do ensino de modalidades esportivas na escola. De igual modo, Bayer (1994) questiona o ensino das técnicas (como fazer) desvinculado da tática (razões do fazer) no contexto dos processos de ensino-aprendizagem das práticas corporais coletivas. Ciente disso, a pesquisadora Mariana Gomes (2008) sinaliza alguns caminhos para se pensar à apropriação dos saberes concernentes às lutas/artes marciais. Afiança, nesse sentido, que o processo de ensino se inicie com os elementos comuns presentes em todas as manifestações de combate, por efeito se chegaria às especificidades do conhecimento sistematizado e codificado das modalidades. Para tanto, a autora desenvolve uma reflexão baseada na pedagogia do esporte, conjecturando que as lutas/artes marciais devem ser abordadas de maneira global, partindo do todo para as partes. Trata-se de um entendimento abalizado no modelo de Jogos Desportivos Coletivos de Bayer, no qual se advoga que as vivências das atividades se estruturem consoante aos princípios condicionais das práticas de lutas/artes marciais, quais sejam: contato proposital, oponente alvo, fusão de ataque/defesa, imprevisibilidade e regras próprias (GOMES, 2008).

Essa propositura adjudica que as características recorrentes presentes nessas manifestações sejam aproximadas, de maneira que as propostas possam inicialmente ser desenvolvidas. Segundo a autora supracitada, as experiências baseadas nesses princípios podem ser categorizadas pelas distâncias entre os oponentes (curta, média e longa distância), a fim de que a aprendizagem seja mais significativa aos envolvidos. Ao propor essa organização didático-metodológica, Gomes (2008) acaba constituindo um sistema de interação das lutas, permitindo que o processo de ensino produza sentido/significado e fomente a aprendizagem.

Avançando em relação às reflexões relativas aos princípios condicionais, Scaglia e Gomes (2011) desenvolveram uma nova perspectiva de

setorização dessas manifestações, a partir da qual o foco haveria de ser no contato com o oponente, distribuído didaticamente na seguinte sequência: contato contínuo, intermitente e mediado. A primeira classificação engloba as lutas de agarre (curta distância), em que “os oponentes dependem do contato direto e ininterrupto para realizar todas as ações táticas-técnicas” (SCAGLIA; GOMES, 2011, p. 36). Essa especificidade presente em algumas lutas/artes marciais implica projetar o oponente ou finalizá-lo no solo, como, por exemplo, judô, jiu-jitsu e luta olímpica. Já as práticas de contato intermitente agrupam lutas em que o oponente é tocado somente no momento do golpe (média distância), visto que as ações objetivam atingir o outro. “No momento da execução das ações táticas-técnicas, os oponentes necessitam buscar o contato, já que os mesmos são o alvo do combate”, tal qual acontece nas lutas de boxe, caratê, muay thay e taekwondo. As lutas de contato mediado, por sua vez, têm como característica a utilização de artefatos (longa distância), sendo que “para cumprir o objetivo do combate (atingir o alvo de alguma maneira) os oponentes dependem de um implemento/arma” (SCAGLIA; GOMES, 2011, p. 36).

Em última análise, esses autores afiançam que essa proposta de classificação busca explorar os pontos e as intersecções entre as diversas modalidades de luta, no que tange aos objetivos dos combates. O que, por sua vez, tem como finalidade potencializar as ações táticas e técnicas durante o desenvolvimento das atividades e, por conseguinte, contribuir

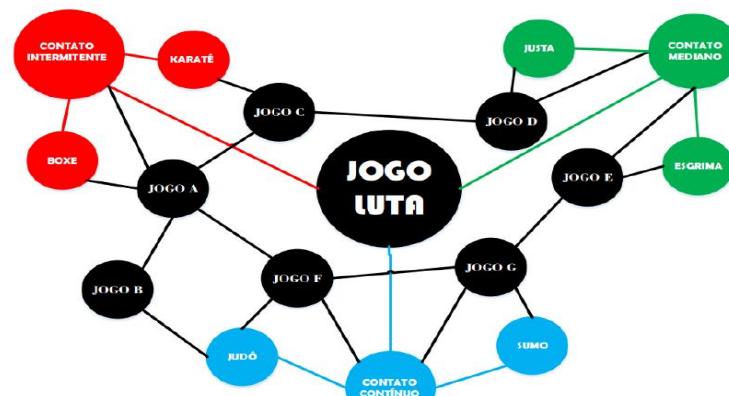
efetivamente ao “lançar luz” para se pensar uma didática do ensino de lutas/artes marciais na escola.

Partindo da prerrogativa baseada em classificar essa manifestação pelo contato, consoante à proposta de Scaglia e Gomes (2011), insurge outra proposição intitulada *Rede de Jogos de Lutas*, apregoada por Pereira e colaboradores (2017, p. 343), na qual:

[...] o conteúdo pode ser identificado por características e semelhanças, agrupadas em sistemas de unidades complexas dentro de um sistema maior. Neste caso, o jogo/luta representa o todo e os tipos de contato, as partes deste todo. Estas se subdividem conforme os vários tipos de lutas, em cada um dos contatos, e conforme os jogos, em cada um dos tipos de lutas. Esta perspectiva sistêmica/complexa estabelece o paradoxo de unidade e de diversidade como uma teia de acontecimentos, movida por ações e interações, em contraposição ao pensamento reducionista que se mostra insuficiente para a compreensão do todo.

Segundo os referidos autores, a rede dos jogos de luta expõe como elemento fulcral a concepção referente ao jogo/luta, de igual modo estabelece conexões com as três possibilidades de contato, anotadas por Gomes e Scaglia (2011), nas práticas de combate. Sob tal acepção, essas interações entremeiam as distintas modalidades especializadas, permitindo múltiplos diálogos entre os conteúdos. A figura a seguir elucida a proposta em questão.

Figura 1 – Rede de Jogos de Luta



Fonte: Pereira e colaboradores (2017)



A ideia central exposta alicerça-se na perspectiva de que os jogos de luta podem infundir características de diferentes grupos situacionais, ou seja, envolverem diversas formas de contato. Ao abrigo desse modelo interpretativo, conjectura-se que as lutas nutrem e traduzem manifestações de jogo que favorecem aos aludidos autores organizarem didaticamente a proposta de ensino. O objetivo central é oportunizar que o professor de Educação Física possa contextualizar melhor as experiências corporais, por efeito planificar e organizar o trabalho pedagógico, de modo que os estudantes reconheçam as lutas/artes marciais, até mesmo em uma simples atividade de deslocar o colega (PEREIRA et al., 2017).

Soma-se às proposições até aqui discorridas a proposta de Pereira e colaboradores (2020a) que adicionam outras três possibilidades para se pensar a organização teórico-metodológica das lutas/artes marciais, a saber: lutas de contato mediado por implementos de lançamento, lutas de contatos mistos e a inspiração filosófica. Para os autores em questão, as lutas de contato mediado por implemento de lançamento compreenderiam manifestações que empregam dispositivo de lançamento. Advertem que, para a consecução dessa prática, deve haver uma grande distância entre os oponentes, a fim de que eles possam manipular e lançar o objeto com êxito e relativa segurança. A esse respeito, explanam que

[...] os oponentes dependem de um implemento/arma que lance projéteis ou que figurem na condição de instrumento cujo teor possa ser lançado no oponente, tal qual: o arco e flecha, facas, lanças, *shurikens* (estrela ninja), *kunais* (lâmina de ferro com um grande furo na base) chakrams (arma de arremesso circular), bumerangues, dentre outros. São “apetrechos” que pertencem categorias de lutas e artes marciais como: o Kyodo, o Ninjutsu, o ShurikenJutsu, etc. (PEREIRA et al., 2020a, p. 48)

No caso das lutas de contato misto, trata-se de manifestações que utilizem duas ou mais formas de contato para alcançar o objetivo de combate. A título de exemplo, cita-se o MMA,

luta na qual há contato misto, dada as possibilidades de relação com oponente

[...] pode ser por meio de golpes de contusão, como socos e chutes, incluindo também se utilizam técnicas de agarre, como imobilizações e finalizações. O Kung Fu pode ser outro exemplo de contato misto, de modo que também utilizam-se implementos (bastões, espadas, lanças) em uma das suas variações de ataque e defesa. Por fim, pode-se classificar o Ninjutsu também como luta de contato misto, pois nessa Arte Marcial os lutadores aprendem a utilizar implementos (bastões, espadas, facas) para aplicar golpes de contusão, mas também para imobilizar o oponente utilizando o implemento. Além de aplicar socos e chutes, podem-se utilizar implementos de lançamento, tais como os *shurikens* (estrelas ninja), favorecendo com que essa prática de luta englobe todas as formas de contato. (PEREIRA e colaboradores, 2020a, p. 50)

Outro princípio norteador para o ensino dessa prática corporal na escola, conforme os autores supracitados, refere-se à inspiração filosófica. Na visão deles (PEREIRA et al., 2020a), as filosofias de vida, os códigos éticos e sociais dos guerreiros sempre estiveram presentes em todas as artes marciais orientais e na maioria das lutas no restante do mundo. Portanto, abordam princípios (atitudinais), cujo teor poder-se-ia mobilizar, ou sensibilizar os/as aprendentes. Trata-se de conteúdos que encontram o elã no Tao da China, no Budô do Japão ou em qualquer outra arte marcial na qual as virtudes morais figurem na qualidade de esteio formativo e coloquem em suspeição valores questionáveis. Sob tal atmosfera, torna-se imaginável desenvolver o respeito mútuo e o senso de justiça entre os combatentes (PEREIRA et al., 2020a). Deve-se cultivar, além disso, uma ambiência pedagógica baseada na reciprocidade, prevalecendo atitudes voltadas à cultura de paz, à cidadania e à vida em comunidade, muito embora seja curioso acreditar que:

[...] na ambivalência dessas práticas corporais se possam problematizar/tematizar os conflitos e, por conseguinte,

os caminhos que conduzam a solidariedade e longanimidade, virtudes que nos aproximam da paz interior e entre os semelhantes. Logo, pensar em estratégias para a elaboração de “contratos éticos” com nossos educandos é bastante importante para que eles realmente se apropriem dos valores implícitos dessas manifestações (PEREIRA et al., 2020a, p. 43).

Ao incluir a dimensão atitudinal como um dos saberes concernentes às lutas/artes marciais, busca-se ancoragem e coerência epistemológica que se alinham ao escopo formativo do trabalho escolar. De igual modo, a assertividade que compõe os aspectos epistemológico-didáticos poderia conferir potência educativa às lutas/artes marciais, assim como delinear contornos relevantes para o processo de humanização confiado ao ensino. Na realidade, ao se colocar em perspectiva diferentes aportes teóricos de natureza epistemológica, de certa maneira distintos em sua formulação, buscou-se aproximar os constructos da pedagogia do esporte e outras teorizações, notadamente aquelas que são forjadas no interior da escola. Assim, procurou-se observar as idiossincrasias e preocupações dessa instituição que, como já explanamos, seria por excelência o espaço da (re)construção crítica do conhecimento, da formação e do desenvolvimento humano. Ao evidenciarmos a escola como *lócus* formativo que produz sentidos aos saberes partilhados, a intenção foi mitigar os efeitos da produção do conhecimento que são desenvolvidos distantes desse espaço educativo (CORREIA; FRANCHINI, 2010).

Lembramos, por fim que, o fito da Educação Física no espaço escolar não diz respeito à formação de atletas, muito menos lutadores e/ou competidores de uma ou outra modalidade esportiva de combate. No entanto, alvitra por movimentar as atividades (intelectivo-corporais) de maneira que os educandos se apropriem, construam, transformem, ressignifiquem e propagem os saberes (contidos nas lutas/artes marciais e demais manifestações da corporeidade) e legados às gerações subsequentes, numa espécie de viagem experencial conferida pela apropriação do

conhecimento (CHARLOT, 2008; PEREIRA, REIS, CARNEIRO, 2020b). Tais prerrogativas são delimitadas e exploradas a seguir.

CONTEXTO DAS LUTAS/ ARTES MARCIAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Pode-se afirmar que as lutas/artes marciais compõem parte do modo de ser das pessoas e da sociedade no que se refere ao patrimônio produzido, praticado e transformado corporalmente ao longo do processo histórico. São manifestações que estão presentes em diversos cenários da vida social, representando, por sua vez, uma diversidade de aspectos, tais como tradição, religião, cultura, filosofia e rituais, além dos aspectos relativos à motricidade (GRAÇA; OLIVEIRA, 1995; PAES, 2001). Daí deriva o interesse epistemológico da pedagogia do esporte a respeito do tema, seja para pensar possibilidades didático- metodológicas, seja para oferecer contribuições mais abrangentes ao campo da Educação Física.

Cabe ressaltar que, na contemporaneidade, as lutas/artes marciais recebem a acepção de categoria esportiva e profissional. Essa nova conotação incidiu significativamente na forma e no conteúdo dessas práticas corporais, ao ponto de afetar princípios filosóficos, estratégias de ensino/treinamento e as regras de competitividade de algumas modalidades, ao passo de torná-las um espetáculo (PEREIRA, 2018). De maneira similar, as representações sociais relativas a elas modificaram-se (e continuam a se transformar), tornando-se mais enredado e desafiador apresentar seus saberes - ou ensiná-los. Se não bastasse a própria dinâmica e a complexidade que compreendem o conhecimento em questão, tem-se ainda a questão da dubiedade em relação ao objeto de ensino e a finalidade da Educação Física no âmbito escolar. Em outros termos, há certa desconfiança formativa (tanto em relação à dimensão teológica, quanto à axiológica) que incide sobre a reconhecença desse componente curricular como legítimo no interior da instituição educacional.



Quando se observam as distintas ingerências históricas e gnosiológicas que afetaram esse campo de conhecimento, nota-se que ele esteve atrelado a diferentes ideias, ora sob o ideário do higienismo, ora abrigo das instituições militares e suas pretensões ideológicas. De igual modo, reproduziram-se os modelos ginásticos europeus, e também já se propalou o movimento de esportivização amplamente difundido no país (DAÓLIO, 1997; CARNEIRO, 2012; DARIDO, 1999; BRACHT, 1999). As diversas finalidades (historicamente) imputadas à Educação Física produziram uma identidade (disciplinar) ambígua e, até certo ponto perniciosa, porque desagregava-la dos objetivos inclusivos e emancipatórios, tão caros à instituição escolar.

Em razão dessa conjuntura questionável, a partir do final da década de 1970 e meados dos anos oitenta, iniciou-se um movimento “renovador”, que colocou em questão os caminhos (pedagógicos) da Educação Física no âmbito escolar. Como resultado desse “debate intelectual” – ou crise epistemológica conforme anotam Carneiro; Assis; Bronzato (2016) –, despontaram diretrizes de trabalho, cujos constructos teóricos inauguraram novos ideais e metodologias que contribuíram para o desenvolvimento da Educação Física (CARNEIRO, 2012; DAOLIO, 1997).

Por efeito, emergem algumas proposições de ensino que indicam – ao abrigo de diferentes matrizes teóricas – qual haveria de ser o horizonte epistemológico para esse campo científico/pedagógico, dentre as quais destacaram-se: a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, a sistêmica, a cultural e a saúde renovada. Cabe o destaque que algumas delas aportaram (no decurso da história) teoricamente à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 1999).

Como ressalva, note-se que essas proposições pedagógicas apresentam características e particularidades específicas, próprias de sua constituição histórica e epistemológica. É um risco concebê-las sem a devida distinção gnosiológica que as compreendem. Tal aspecto, inclusive, mereceria

uma apreciação mais desenvolvida e detalhada, no entanto, o delineamento e os limites que circunscrevem o presente texto não permitem essa incursão.

Apesar disso, em linhas gerais, essas formulações teóricas conclamam pela sonhada transformação didático/pedagógica da Educação Física, tanto na condição de subárea do conhecimento científico, como na sua consolidação enquanto componente curricular escolar (CARNEIRO; BRONZATTO; ASSIS, 2016). Para além dessa pretensão “cônsona” (por modificações de ordem didática e gnosiológica), encontra-se outro elemento “conciliatório” presente em algumas dessas diferentes tendências (considerando as devidas proporções, nuances e a particularidade epistemológica de cada uma) –: o conceito de cultura (DAÓLIO, 2004).

Na visão do aludido autor, a Educação Física, a partir da revisão do conceito de corpo e “[...] considerando a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica”. Daólio complementa sua argumentação:

essa área deve considerar o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a Educação Física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento (DAOLIO, 2004, p. 12).

Nessa sequência de reflexão, trazer os saberes atinentes às lutas/artes marciais para o interior da Educação Física significa situá-los no interior das produções culturais que “não foram dadas naturalmente”, mas construídas culturalmente, modificadas e transformadas. Logo, referem-se ao campo das linguagens corporais historicamente situadas, sobrepujando, por sua vez, a perspectiva do ensino segundo o desenvolvimento de técnicas específicas realizadas de forma mecânica e descontextualizadas (PEREIRA et al., 2020a). Sob esse prisma, transcende-se o próprio conteúdo, de maneira que engendre correlações com outras temáticas, por exemplo: lutas/artes



marciais x mídia; lutas/artes marciais x violência; lutas/artes marciais x interseccionalidade, lutas/artes marciais x lazer, dentre outras.

Com isso, espera-se ampliar a compreensão e a leitura crítica de mundo por parte dos estudantes, como a forma de perceberem essas manifestações – entendendo o porquê de lutar. Para quê? Com quê? Contra quem ou o que? –, assentado em uma pedagogia (eficaz) que produza sentidos/significados às experiências corporais (PEREIRA, 2018). Lembra-nos Darido (2011) que ninguém pode gostar e se interessar por aquilo que não conhece, dado que o “gostar” é algo socialmente construído. Tal afirmação corresponde a certa resistência por parte de professores/as de Educação Física em inserir essas práticas de combate nas aulas, de acordo com o estudo de Nascimento e Almeida (2007).

Contudo, Pereira, Reis e Carneiro (2020b) salientam ser possível e necessário desenvolver os saberes relativos às lutas/artes marciais, advertindo que a questão central consiste em uma compreensão mais elaborada, tanto no que concerne a concepção de Educação Física, por efeito de seu objeto de ensino, como em relação aos aspectos epistemológicos e didático-metodológicos para desenvolver tal conhecimento. Para tanto, faz-se imperativo empregar metodologias que suscitem a inteligibilidade desses saberes, à medida que acenda a curiosidade das crianças, dos jovens, ou mesmo de adultos no que diz respeito a esse tema, e, com efeito, possa-se usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana; em síntese, apropriar-se e ser afetado pelas experiências relativas à cultura corporal de movimento (BETTI, 2013).

Nessa direção, portanto, destacamos dois aspectos propedêuticos que, interligados, poderiam fornecer subsídio epistemológico e incidir em acrescentamentos no campo didático-metodológico para a organização do trabalho pedagógico relativo às lutas/artes marciais: a perspectiva rizomática, uma inspiração filosófica decorrente da “metáfora do rizoma” de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) e a dimensão lúdica (liberdade de expressão e capacidade criadora) proveniente de uma atmosfera de jogo

(CARNEIRO, 2017). Para conhecê-las com mais detalhes, dedicam-se as duas próximas seções para expô-las.

SOBRE O ESTRO RIZOMÁTICO

Ao se conjecturar a respeito dos diferentes princípios e da complexidade das interações presentes nas lutas/artes marciais, percebe-se que são expressões da cultura corporal de movimento que não deveriam ser compreendidas isoladamente. Algo que se alinha ao pensamento de Gallo (2007) no que se refere à concepção de escola, de educação e da perspectiva de currículo. Sob seu entender, no currículo tradicional, no qual os conteúdos são dispostos à aprendizagem no formato de disciplinas, as distintas áreas do conhecimento são tomadas de forma autônoma, rígida, fragmentada e independente.

Argumenta ele que, subjacente a essa concepção de educação e de currículo, tem-se igualmente a noção de que o mundo e a realidade constituem uma totalidade que não pode ser compreendida completamente pelo espírito humano. Disso decorria a necessidade de separar os saberes em áreas, campos diversos que devem ser estudados, aprendidos e articulados, numa visão enciclopédica. Expõe ainda que o processo “educativo implica na perda da totalidade da ignorância para, através da análise (que por sua vez significa a divisão em partes), possibilitar o conhecimento e, finalmente, recuperar a totalidade, agora como sabedoria” (GALLO, 2007, p. 3).

Para prospectar sua análise, Gallo (2007) recorre ao filósofo, geômetra e matemático René Descartes, o qual arquitetou um organograma interessante ao explicar os diferentes níveis de conhecimento e suas subdivisões por áreas, sendo ele denominado como: árvore dos saberes. Observemos a explicação relativa ao modelo doravante.

[...] as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por



sua vez se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza. (GALLO, 2007, p. 3)

Ao examinar com atenção a referida alegoria, encontra-se certa similaridade em relação ao modelo de ensino de lutas/artes marciais desenvolvido na escola, visto que seus saberes, geralmente conferem, sob a ótica tecnicista e reproduutora, aos aprendentes apenas os ramos presentes nas pontas dos galhos da árvore. Isso equivaleria apenas à região na qual reside a modalidade de luta (caratê-do, judô, esgrima, dentre outras), escamoteando tantas outras experiências formativas (PEREIRA, 2018).

Nessa esteira de reflexão, o ensino das lutas/artes marciais ao abrigo de um sistema arborescente, apesar de interessante em termos de distribuição e no tocante à organização do trabalho pedagógico, conserva uma disposição estanque cujos efeitos reverberarão nas dimensões do ensino, por conseguinte da aprendizagem, de maneira que os saberes poderão se especializar, subdividindo-se cada vez mais. Logo, quanto mais se for ascendendo pelos galhos da árvore, mais difícil ficará o vislumbre da totalidade. Pode-se, por vezes, chegar a não perceber a unidade, ou seja, que a árvore é uma só e que aquele ramo compõe parte de um todo (GALLO, 2007). Em última análise, o ensino pautado na abordagem arborescente apresenta-se de modo compartmentalizado, tendo em vista que “os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo se autonomiza em relação aos demais, embora permaneçam todos parte [constituinte] da mesma árvore” (GALLO, 2007, p. 7).

Em face do exposto, questiona-se se não há outra perspectiva heurística, quem sabe menos hierarquizada e linear, que, no mínimo, problematize o modelo em questão? Pensamos, então, que a metáfora do rizoma proposta

Deleuze e Guattari (1980) possa ser auspíciosa e figurar na qualidade de caminho para responder à essa indagação e, concomitantemente, sinalizar um avanço na discussão teórico-metodológica concernente ao ensino das lutas/artes marciais na escola. Para aclarar a alegoria), Gallo (1997, p. 4) anota que

[...] subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule radiciforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

Acrescenta ainda que “um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar no apelo à identidade” (GALLO, 1997, p. 4). Sendo assim, a perspectiva rizomática como subsídio fundamental às lutas/artes marciais figurar-se-ia como uma miríade de linhas que se engalfinham, aproximando-se da complexidade de um novelo de lã em movimento, expandindo assim, o alcance do ensino de seus saberes (PEREIRA et al., 2020a). Sob tal ótica, essas práticas corporais não seriam caracterizadas e reconhecidas somente pelas suas diferenças, mas nas interconexões dos seus aspectos comuns (PEREIRA, 2018).

Se, por um lado, a imagem da árvore implica uma interação como sistema fechado e fragmentado, a perspectiva rizomática, por sua vez, refere-se a um modelo com interfaces abertas e multíplices (GALLO, 2007). É possível inferir portanto, que não existiria um único caminho de encadeamento entre os elementos e saberes em torno das lutas/artes marciais. A título de ilustração, pensemos as bases técnicas em quatro modalidades de lutas diferentes: o “sentado a cavalo” do sumô, a kiba dachido caratê-do, “estrutura de bastão” do kung fu e a

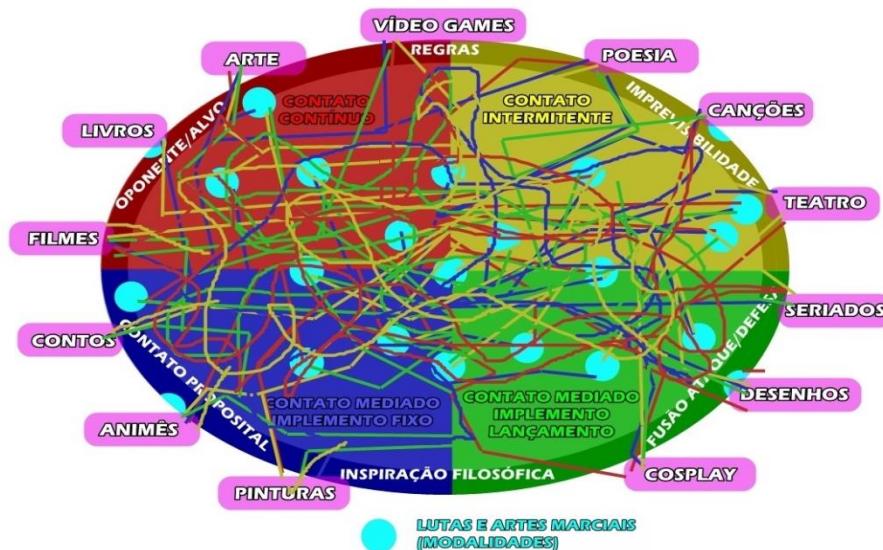
“estrutura de arco e flecha” do ninjutsu, que são muito próximas. A despeito de se ter ciência em relação aos distintos significados que envolvem o ato de lutar, Pereira e colaboradores (2020a) argumentam que essa acepção pretende

[...] incitar a reflexão para se pensar outras relações existentes. Na realidade, propomos refletir e problematizar as várias Lutas/ Artes Marciais que temos hoje, na direção de concebê-las como subprodutos de uma constituição histórica, isso equivale a dizer que sofreram várias transformações. Em alguns casos, por fusões de duas ou mais práticas de Luta, por exemplo, no caso do Kung Fu Shaolin. Essa prática surgiu de uma junção da Arte Marcial Vajramushti da Índia e as formas de Luta já existentes na China. Assim,

criou-se uma forma de lutar diferente das duas anteriores, mas que apresentam as duas características, forjando um elemento novo no seio de um rizoma.

Trata-se de uma interpretação na qual o ensino das lutas/artes marciais na escola não se abaliza em um sistema linear e fechado, mas em uma “pedagogia rizomática” que (des) conserte, (des) construa, des (organize) e (des) estabilize o ambiente formativo. Nesse universo rico e complexo, pode-se tematizar, por exemplo, o judô, perscrutando uma película (como, por exemplo, de Bruce Lee), ou até mesmo se valendo de jogos eletrônicos (PEREIRA, 2018; PEREIRA et al., 2020a). A título de elucidação, a imagem que se segue confere uma visão panorâmica da conjectura rizomática.

Figura 2 – Pedagogia Rizomática



Fonte: Pereira (2018)

Deduzem-se da ilustração que retrata a “pedagogia rizomática” as múltiplas conexões estabelecidas na origem de cada expressão de lutas/artes marciais. Além disso, depreende-se a dinamicidade que adjudica explorar as dimensões procedural (técnicas, táticas e estratégias de movimento), conceitual (fatos e saberes culturais e sociais acercados rituais e filosofias existentes nas lutas/artes marciais), e atitudinal (valores e virtudes morais) inscritas no interior dessas práticas corporais historicamente construídas.

Nota-se, ainda, a existência de atributos e manifestações de jogo contidos na imagem, de maneira que a dimensão lúdica atue na condição de baluarte, ou moldura, por assim dizer, para a proposição rizomática. Entretanto, ao se considerar que o jogo diz respeito a um fenômeno complexo, multímodo e subjetivo, com efeito, pode-se supor que sua aparente denominação não coincide com sua essência e que, mesmo a essência, a depender do ângulo (epistemológico) pelo qual é analisada e interpretada (os famosos riscos hermenêuticos)



não desvela sua amplitude, dada a sua natureza ambígua. Cientes disso, expomos o que se comprehende por jogo e sua relevância para as conjecturas deste ensaio.

DA COMPLEXIDADE À AMBIÊNCIA DE JOGO

Partimos da premissa de que construímos (culturalmente) o despertar do jogo como um fundamento de nossa própria condição existencial, em outras palavras “que a disposição humana para o jogo decorre de uma compreensão do substrato ontológico do lúdico presente na própria ordem cósmica” (BITTENCOURT, 2014, p. 16). De que ele diz respeito aos anseios e inclinações humanas (CALLOIS, 2017).

Para chegar a essa ilação, deve-se, no entanto, compreender os atributos e a complexidade de elementos que o revelam. O primeiro deles diz respeito a sua natureza polissêmica. O emprego do termo jogo é de difícil conceituação, basta ver a variedade de significados implicados ao vocábulo. De alguma forma, sua lógica semântica é tão ampla quanto às diferentes formas de uso. Embora o termo jogo seja amplamente reconhecido, há uma dificuldade em encontrar um elemento comum a toda sua diversidade lexical (CARNEIRO, 2015; 2017). Não sem razão, na clássica obra intitulada *Homo Ludens*, (2014), originalmente publicada em 1938, Huizinga dedica um capítulo inteiro a discorrer sobre a noção de jogo em diferentes idiomas. Fato que demonstra a condição multívoca e a amplitude do fenômeno em questão, como bem advertiu Brougère (1998, p. 14), ao sinalizar que não se pode “agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua”. Tal circunstância também pode ser ratificada ao consultarmos o dicionário Koogan/Houaiss (1998), na busca de uma acepção para jogo. Logo, percebe-se a extensão de vocábulos presentes em sua definição.

Na esteira dessa reflexão a respeito dos desafios semânticos que envolvem o termo jogo,

outro autor que também observou tal dificuldade é Buytendijk (1887-1974) ao anotar que: “[...] é possível encontrar, de algum modo, pessoas em qualquer idade e em quase todas as situações numa atitude tal que, na linguagem corrente, a sua forma de agir é designada pela palavra ‘jogar’” (1977, p. 63). Ainda quanto a essa amplitude conceitual e semântica, Kishimoto (2003, p. 15) advertiu que “[...] a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo”.

Reforça essa imprecisão semântica o emprego do termo lúdico como sinônimo de jogo. Contudo, o mesmo tem sua origem na palavra latina *ludus*, cuja acepção também pode ser compreendida como jogo, ou seja, permanece-se o mesmo “obscurantismo conceitual”. Entretanto, e, porventura, o conceito de lúdico se referir a uma dimensão humana que evoca sentimentos/ desejos de liberdade (de expressão) e espontaneidade na construção da ação, então, pode-se afiançar que tal circunstância seja o sustentáculo do “estado de jogo”. Abrangeria, com isso, atividades despretensiosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. Mais adiante trataremos dessa disposição interna (subjetiva) para o ato de jogar. Em última análise, é possível admitir, de certa forma, que sua aparente denominação não coincide com sua essência. E que mesmo a essência, dependendo do ângulo (histórico) pelo qual é analisada e interpretada, apresentará resultados diferentes (BRUHNS, 1989, p. 57). A autora continua sua argumentação referindo-se à existência de um “polimorfismo expresso por uma polissemia, o que não assegura que aspectos importantes do sentido do jogo e da própria atividade estejam explícitos e possam ser abstraídos”.

Ora, se o caminho semântico não parece promissor, qual outro se aproximaria e endossaria uma formulação conceitual que pudesse desvendar o jogo? Alguns estudiosos dessa expressão humana formularam categorias de jogos, a fim de pô-la à vista e com isso elucidá-la.

Piaget (1990), por exemplo, observou três sucessivos sistemas (tipos) de jogo: o primeiro,

que ele chama de jogo de exercício, aparece durante os primeiros 18 meses de vida e envolve repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações; o segundo, nomeado como jogo simbólico, surge por volta do segundo ano de vida com o aparecimento da representação (função semiótica) e da linguagem; e o terceiro, o jogo de regras, que marca a transição da atividade individual para a socialização, não ocorre antes de 6 anos e predomina na faixa etária de 7 a 11, estágio em que são construídas as regras implícitas e explícitas.

Já Wallon (1975; 2007) denomina quatro “espécies” de jogo: funcionais, que representam as ações motoras simples; de ficção, responsáveis pelas brincadeiras de faz de conta; de aquisição, em que a criança aprende vendo e ouvindo; e os de construção, em que os pequenos reúnem objetos, combinam-nos entre si, modificam-nos e até criam novos.

Outra pertinente ordenação do jogo, ou melhor, outra tentativa de categorizar as diferentes tipologias do fenômeno, pode ser extraída de Sutton-Smith (2001). Nessa organização, podemos observar uma extensa e arriscada proposição de reunir manifestações de naturezas tão distintas que, ao mesmo tempo, conservam alguma similaridade. Na esteira desse debate, destaca-se também a contribuição de Caillois (2017), que desenvolveu uma interessante teoria sobre os tipos de jogos, quais sejam: Agôn, Alea, Mimicry, Ilinx. Desse modo, agôn (da competição) joga-se com bola, berlinde ou damas; alea (da sorte) joga-se na roleta ou na loteria; mimicry (do simulacro) são os jogos da fantasia, de mímicas: em que se faz de pirata, de Nero ou de Hamlet; e, por último, ilinx (da vertigem): brinca-se, provocando em si mesmo, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem (CAILLOIS, 2017).

Podemos, ainda, mencionar Vygotsky (2000), que buscou categorizar os jogos da seguinte forma: jogo de papéis, com regras implícitas, e jogo de regras, com regras explícitas. Para o autor, essas duas tipologias de jogos apresentam-se como uma experiência singular da aprendizagem infantil, em razão de oferecer uma estrutura básica para as

transformações dos processos psicológicos superiores, em especial, da consciência.

Não poderíamos deixar de aludir, dentre tantos sistemas de classificação, os jogos tradicionais, que foram conceituados por Kishimoto (2003, p. 24) como uma modalidade “[...] filiada ao folclore, [que] incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade”.

Considera-se que a ordenação dos jogos em tipologias ofereça alguns indicativos pertinentes ao seu delineamento, ao menos no que concerne às evidências exógenas que, por suposto, os revelariam, tendo sido elas arquitetadas sob a lente epistemológica com a qual cada um dos expoentes procurou concebê-lo-á.

Trata-se, portanto, de um extraordinário aditamento a perspectiva da tipificação dos jogos – tendo em vista os contextos histórico-culturais e gnosiológicos nos quais foram erigidas –, contudo, na prática, essas tipificações (umas mais, outras em menor proporção) compõem um movimento analítico (de aproximação e distanciamento) que incorre em uma espécie de “delírio classificatório” (FOUCAULT, 2007). Isso acontece porque há uma tentativa de os autores emoldurarem manifestações distintas sob o mesmo epíteto, o exemplo disso é a proposta de Sutton-Smith (2001). Do mesmo modo algumas dessas classificações mobilizam diversas condutas e estruturas da ação que, com efeito, se enquadrariam em mais de uma denominação de jogo, gerando ambiguidade interpretativa, quadro que se observa na conjectura de Callois (2017).

Além disso, tem-se o fato de que tal contorno epistemológico corresponde ao âmbito externo do ser brincante, que nem sempre se converte e se concretiza na plenitude (objetiva e subjetiva) do jogo. Ademais, ao abrigo do frenesi tipificatório, a inserção do jogo no campo educacional pode incidir no risco de malograr sua compreensão, como resultado, restringi-lo-ia a mera instrumentalização para o ensino e, com isso, desmantelaria sua essência, sua pujança (ético-estética) formativa.

Ora, se o caminho heurístico da ordenação dos jogos por tipologias expressa limitações, embora amplie em partes a concepção de jogo,

há outro aspecto que “ilumine” o debate, por conseguinte a visão sobre o fenômeno lúdico? Pensamos que sim, aquele que diz respeito aos predicados comuns ao jogo. Em outros termos, trata-se do modelo explicativo que observa a caracterização desse fenômeno, ou seja, um conjunto de atributos relativos a ele, cuja identificação fornece indícios mais objetivos para sua elucidação. Contudo, destacamos que oferecer indicativos para desvelar as manifestações de jogo, não significa responder a totalidade de uma compreensão, sobretudo diante de um cenário hermético e polimórfico.

Em relação à caracterização, Huizinga (2014, p. 147) postula os seguintes aspectos ao jogo,

[...] é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenvolve é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com as circunstâncias. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão.

O autor desenvolve uma espécie de inventário de características que demarcam as manifestações (objetivas) de jogo. Tal como ele, outras importantes referências desenvolveram investigações ampliando esse rol de elementos que denotam de alguma maneira o fenômeno: Caillois (2017); Carneiro (2015; 2017); Scaglia (2003); Chateau (1987); Kishimoto (2003), Henriot (1983); Freire (2001; 2002), dentre outros.

Trata-se de uma perspectiva heurística, em parte alvissareira, na direção de mapear idiossincrasias similares ao jogo, no entanto, ela apresenta entraves hermenêuticos e conceituais. Um deles se refere à extensão do número de características, pois sob tal acepção a lista de atributos seria quase interminável, a depender da sensibilidade e astúcia interpretativa de cada estudioso. Além disso, incorre-se no problema da fragmentação, ou seja, observar as características isoladas pode tolher a compreensão da

complexidade que envolve o fenômeno, como anotou Freire (2002, p. 52). O autor pondera que “agir de modo a fragmentar o fenômeno em partes, analisando cada uma delas separadamente, juntando-as ao final, produz não uma compreensão, mas uma ilusão”. A desvantagem de se balizar unicamente por essa leitura, no entanto, reside na questão da natureza hermética do jogo, dado que o inventário de propriedades que almejam delimitá-lo refere-se à dimensão exógena do fenômeno. Contudo, o jogo irrompe em sua essência no plano imaterial, de acordo com o que esclareceu Huizinga (2014, p. 6), uma vez que ele “[...] possui uma realidade autônoma, mesmo que em sua língua não possua um termo capaz de defini-lo. [...] Reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, seja qual for sua essência, não é material”. Em outras palavras, o que estamos destacando diz respeito à natureza abstrata e oculta do jogo, sobre a qual as características (exógenas) são insuficientes para revelá-la.

Logo, pode-se interpretar que é o ato de jogar (união do desejo com a entrega do jogador) que revela o jogo e não apenas seus predicados externos, em que pese a importância de reconhecê-los. Segundo Freire (2001, 2002) e Scaglia (2003), o jogo existe através de suas manifestações, eis, portanto, a complexidade que forja o fenômeno. Assim, pode-se afirmar que não são considerados jogos as atividades ou situações específicas apenas por, comumente ou culturalmente, serem nomeadas assim (CARNEIRO, 2015; 2017).

De maneira similar, pode-se inferir que, apesar de o jogo residir nessa tênue fronteira da objetividade com a subjetividade, ancore-se na realidade, já que carece dela para sua materialidade. Tal como esclarece Scaglia (2003, p. 60), ao alegar que o jogo é abstrato, “contudo ele se concretiza por intermédio de heterogêneas manifestações (objetivas – jogo/ brincadeira, jogo/esporte, jogo/ dança, jogo/ circo, jogo/ lutas [...]”). O autor conclui a sua reflexão apresentando uma elucidativa alegoria, na qual o jogo “[...] constituindo-se como uma família – conceito a priori abstrato – que se concretiza por seus componentes (indivíduos – pai, mãe, filhos...)”.

Aduzindo a ideia de família para se pensar o conceito para o jogo, temos uma formulação abstrata (como a família) que se concretiza por suas ações (dança, esporte, brincadeira, lutas, ginástica, atividades de aventura na natureza, jogos eletrônicos, atividades aquáticas, dentre tantas outras). Embora essencialmente diferentes, essas ações apresentam características semelhantes, herdadas ou advindas de uma mesma árvore genealógica, ou de um mesmo (impulso lúdico) vetor, a saber: o jogo.

Como foi possível notar ao longo da concisa exposição deste tópico – ao contrário do lugar comum, ou do simplismo com o qual frequentemente é tratado o jogo –, compreendê-lo exige uma elaboração teórica extensa e de certo modo implexa, haja vista o conjunto de questões (polissemia; tipologias; características; dimensão hermética; dentre outros aspectos, cujos limites não nos permitiram arrazoar) presente na essência (fenomenológica) do jogo. Foi com base nessa construção axiomática que, no início da seção, alegamos que se constrói (culturalmente) o despertar do jogo como um fundamento de nossa própria condição existencial, a qual revela uma condição interior (e exterior), uma harmonia imediata com a potência criadora em todo o universo (BITTENCOURT, 2014).

Assentados nessa compreensão então, percebe-se o quanto o jogo é pujante, capaz de ser esteio à perspectiva rizomática para pensar as lutas/artes marciais, no interior da escola, mas não apenas nela. Porquanto sua atmosfera mobiliza os processos de subjetivação (tão caros a Educação vale frisar), como resultado, os/as aprendentes poderiam apropriar-se de, elaborar, transformar, ressignificar e propagar os saberes contidos nas lutas/artes marciais e demais manifestações da cultura corporal de movimento.

ALGUMAS IMPRESSÕES DERRADEIRAS

Deve-se recordar que abrimos a seção inicial delimitando a natureza deste texto, ou seja, informando tratar-se de um ensaio de natureza teórico-metodológica, no qual se fomentariam algumas reflexões quanto à acepção e a

perspectiva didático-epistemológica do conteúdo de lutas/artes marciais, no âmbito das aulas de Educação Física escolar, tendo em vista que seu ensino tem se pautado na transmissão linear de elementos técnicos especializados. Além disso, há a constatação de que o debate formativo relativo às lutas/artes marciais na formação inicial (cursos de graduação) e em alguns documentos curriculares oficiais são tímidos, quando existem (PEREIRA, 2018).

Na continuidade, propôs-se um diálogo com a literatura especializada anotando a razão pela qual se empregou o binômio: lutas/artes marciais. Em seguida, colocou-se em perspectiva diferentes aportes teóricos alvitmando aproximar os constructos da pedagogia do esporte e outras teorizações, em especial algumas desenvolvidas no interior da escola, observando, portanto, as idiossincrasias e preocupações com essa instituição, já que nem sempre as particularidades da escola são consideradas na produção do conhecimento.

Após, consta uma espécie de panorama (histórico e gnosiológico) da Educação Física, pelo qual se recuperaram alguns fatos que incidiram na referida disciplina. Destacou-se, então, o despontar de proposições pedagógicas que pudessem contribuir para isso, especialmente ao encampar o conceito de cultura, presente em algumas dessas propostas, de maneira que a Educação Física passa a ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal do movimento. A partir dessa concepção, pode-se situar os saberes atinentes às lutas/artes marciais, na qualidade de produções culturais que “não foram dadas naturalmente”, mas construídas culturalmente, modificadas e transformadas, logo, referem-se ao campo das linguagens corporais historicamente situadas (PEREIRA et al., 2020a).

Imbricados a essa esteira de reflexão, há dois aspectos propedêuticos que, interligados, podem fornecer subsídio epistemológico e acrescentamentos no campo didático-metodológico para a organização do trabalho pedagógico relativos às lutas/artes marciais – a despeito de não se limitar apenas à eles: a perspectiva rizomática e a dimensão lúdica (liberdade de expressão e capacidade criadora)



proveniente de uma atmosfera de jogo (CARNEIRO, 2017). Conjecturamos que o jogo, dentro da concepção teórica que desenvolvida, ancorar-se-ia à perspectiva rizomática, lançando rebento aos saberes contidos nas lutas/artes marciais e demais manifestações da cultura corporal de movimento, com efeito, engendrando produção de sentido ao aprendizado.

Para além da recuperação dos aspectos já discorridos, há ainda outra questão a ser ponderada neste momento. São conteúdos correlatos que afetam o ensino das lutas/artes marciais, como, por exemplo, a interseccionalidade e as questões religiosas – há muitos outros, contudo, o dado aos limites contextuais nos deteremos brevemente a esses dois. Sabe-se que as fronteiras de gênero tangenciam esses saberes, e, em razão disso, muitos são impedidos de ter contato ou experiências com esses saberes. Não se pode desconsiderar, ou tratar como se inexistissem diferenças no que diz respeito as oportunidades de vivências conferidas aos meninos, em relação às meninas, por vezes excluídas sem sequer entender as razões históricas do tolhimento ao direito de aprender. Outro ponto que requer atenção refere- se à intolerância religiosa, já que

existem representações e marcadores religiosos em algumas lutas/artes marciais, a exemplo da capoeira, os quais interditam essas práticas a indivíduos, na escola e fora dela, meramente por estar atrelada a determinados aspectos da cultura afro-brasileira. Portanto, para além dos saberes em si, deve-se abordar os motes correlatos, colocando em exame os determinismos e as naturalizações historicamente situadas, eis, assim, mais uma ancoragem para presença desses saberes no interior da Educação Física escolar.

Por fim, reiteramos a alegação de que as múltiplas linguagens que compreendem as lutas/artes marciais não deveriam se circunscrever apenas aos aspectos técnicos desses saberes, em que pese sua importância. Trata-se de um território histórico, epistemológico e (potencialmente) formativo tão vasto, que reduzi-lo seria demasiadamente empobrecedor, muito provavelmente por isso tenha declarado Rubem Alves (apud MARCELLINO, 1989, p. 11) que “[...] é da beleza da poesia que nascem os guerreiros. Lutam melhor aqueles em cujos corpos moram os sonhos. Para se lutar não basta ter corpo e saber competentes: é preciso ter alma”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAYER, Claude. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa, Portugal: Dina livros, 1994.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijí. 2013.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. O lúdico para questionar. **Filosofia ciência & vida**, v. 7, n. 82, p. 15-23, 2014.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. XIX, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.
- BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- BRUHNS, Heloisa Turini. **A dinâmica lúdica**. 138f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.
- BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. O jogo humano. In: GADAMER, Hans Georg; VOGLER, Paul. (Orgs.). **Nova antropologia**: o homem em sua existência biológica, social e cultural. São Paulo: EPU, 1977.



CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa, Portugal: Cotovia, 2017.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **O jogo na educação física escolar**: as concepções atuais dos professores. São Paulo: Phorte, 2012.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba, PR: Appris, 2017.

CARREIRO, Eduardo Augusto. Lutas. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./ dez., 2008

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan./ mar., 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 80. 1997. 97f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

_____. **Educação física e conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Araras, SP Topázio, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina e colaboradores. Livro didático na educação física escolar: compartilhando experiências. **Motriz**, v. 21, n. 2, p. 450-457, abr./ jun., 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FREIRE, João Batista. **Investigações preliminares sobre o jogo**. 2001. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

_____. **O jogo**: entre o riso e choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.



FOUCAULT, Michel. La vida: la experiencia y la ciencia. In: RODRÍGUEZ, Fermín (Org.). **Ensayos sobre biopolítica**: excesos de vida. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2007.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2007.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Procedimentos pedagógicos para o ensino de lutas**: contextos e possibilidades. 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

GRAÇA, Amândio B. S.; OLIVEIRA, José (Orgs.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, Portugal: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. FCDEF-UP, 1995.

HENRIOT, Jacques. **Le jeu**. Paris, França: Synonyme. SOR, 1983.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOOGAN, Abrahão; HOUAISS, Antonio. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Seifer, 1998.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA Luciano de. A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 91-110, set./ dez., 2007.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas, RS: ULBRA, 2001.

PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos e colaboradores. Lutas na escola. **Conexões**, v. 15, n. 3, p. 338-348, jul./ set., 2017.

PEREIRA, Álex Sousa. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na educação física do ensino fundamental e ensino médio**. 2018. 291. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2018.

PEREIRA, Álex Sousa e colaboradores. **Pedagogia das lutas/artes marciais**: do ambiente de jogo à sistematização do ensino. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2020a. (no prelo).

PEREIRA, Álex Sousa; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tuxen. Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da educação física: entre inconsistências, ausências e lampejos. In: FERREIRA, H. M (org). **Formação de professores**: múltiplos olhares. Passos- MG: Dialética, 2020b (no prelo).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **A pedagogia das lutas:** caminhos e possibilidades. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física escolar:** compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2013.

SCAGLIA, José Alcides. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés:** todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SCAGLIA, Alcides José; GOMES, Marian Simões Pimentel. **Projeto de extensão:** crescendo com as lutas. Limeira, SP: FCA/UNICAMP, 2011.

SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play.** 2. ed. [S.l.]: Harvard University Press, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Dados do autor:

Email: alexjhows@hotmail.com

Endereço: Rua José Furtado Mesquita, 163, apto. 202, Jardim Klintiana, Lavras, MG, CEP: 37200-384, Brasil.

Recebido em: 13/07/2020

Aprovado em: 21/07/2020

Como citar este artigo:

PEREIRA, Álex Sousa; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tuxen. Do ambiente de jogo à perspectiva rizomática: conjecturas para o ensino das lutas/artes marciais na educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 208-225, mai./ ago., 2020.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION IN BRAZIL: ANALYSIS OF SOME PUBLIC POLICIES AND ITS IMPLICATIONS TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PRACTICE

FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN BRASIL: ANÁLISIS DE ALGUNAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SUS IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Centro Universitário de Jaguariúna, Jaguariúna, São Paulo, Brasil

Email: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Larissa Cerignoni Benites

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: lari.benites@gmail.com.br

Samuel de Souza Neto

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil

Email: samuel.souza-neto@unesp.br

RESUMO

Objetivou-se analisar o processo de desenvolvimento das políticas públicas relacionadas à formação de professores de Educação Física no Brasil, assinalando os principais avanços, bem como as questões que ainda precisam ser melhores compreendidas. Para isso, realizou-se uma análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visando compreender as transformações históricas e as principais concepções formativas ao longo do tempo. Os resultados foram divididos em três categorias: Educação Física no Brasil e as políticas públicas; Análise dos documentos e implicações para a formação na Educação Física; Desenvolvimento da prática na Educação Física e suas relações com as políticas públicas. A análise dos documentos elucidou que pouca atenção tem sido destinada às especificidades da EF. Assim, no âmbito das políticas públicas é fundamental analisar não apenas seus conteúdos latentes, mas também as relações apresentadas e suas configurações sociais estabelecidas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Profissionalização do Ensino; Educação Física; Políticas públicas; Teoria dos Campos.

ABSTRACT

We aimed to analyze public policies development process related to Physical Education Teacher Education in Brazil, highlighting their main advances, as well as the issues that still need to be better understood. We performed a documentary analysis of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LGB) and the National Common Curriculum Basis (NCCB), aiming to understand the historical transformations and the main teachers training conceptions over time. The results were divided in three categories: Physical Education in Brazil and public policies; Documental analysis and implications to the training in Physical education; Development of practice in Physical Education and its relations with public policies. The analysis

of the documents showed that little attention has been paid to the specificities of PE. Thus, in the scope of public policies, it is essential to analyze not only their latent content, but also the relationships presented and their established social configurations.

Keywords: Teacher Education; Teachers' Professionalization; Physical Education; Public Policy; Field Theory.

RESUMEN

El objetivo fue analizar el proceso de desarrollo de políticas públicas relacionadas con la formación de maestros de Educación Física en Brasil, señalando los principales avances y los problemas que aún deben entenderse mejor. Para esto, realizamos un análisis documental de la Ley de Directrices y Bases (LDB) y la Base Nacional Curricular Común (BNCC) con el objetivo de comprender las transformaciones históricas y las principales concepciones formativas a lo largo del tiempo. Los resultados se dividieron en tres categorías: educación física en Brasil y políticas públicas; Análisis de documentos e implicaciones para la formación en educación física; Desarrollo de la práctica en Educación Física y sus relaciones con las políticas públicas. El análisis aclaró que se ha prestado poca atención a las especificidades de la EP. En el ámbito de las políticas públicas, es esencial analizar no solo su contenido latente, sino también las relaciones y sus configuraciones sociales.

Palabras clave: Formación de los Maestros; Profesionalización del Profesor; Educación Física; Política Pública; Teoría de Campo.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como tema a formação de professores de Educação Física no Brasil a partir de sua relação com as políticas públicas vinculadas ao campo educativo. Nesse sentido, procuramos analisar o contexto político a partir de algumas transformações históricas e como elas têm sido relacionadas ao processo de desenvolvimento desse componente curricular. Em síntese, exploramos o que ‘temos’ em termos de políticas estabelecidas e suas relações com o campo da Educação Física, o ‘como’ elas estão situadas à luz da clarificação de alguns dos principais documentos legais e, finalmente, ‘quais’ têm sidos os principais embates e avanços até o momento no estabelecimento dessas relações.

Ao retratarmos a formação de professores em Educação Física no Brasil existem alguns caminhos possíveis a serem adotados. Para esse estudo, nós contemplamos um itinerário que perpassa a contextualização histórica e suas relações com alguns apontamentos de Pierre Bourdieu. Não existe a pretensão de esgotar o assunto, mas de elevá-lo ao ponto de debate.

Nosso ponto de partida se constrói na compreensão de que as políticas públicas se

constituem como sistemas simbólicos presentes na realidade social (BOURDIEU, 1984). Assim, podem ser consideradas como produções que organizam a percepção dos indivíduos (professores da educação básica, docentes universitários, especialistas, comunidade escolar e acadêmica, alunos, legisladores, etc.), de modo consciente e/ou inconsciente, sobre os aspectos de conhecimento, práticas, reprodução e dominação.

Essa realidade social é composta pelo que Bourdieu definiu como ‘campo’, um espaço de confronto entre dominantes e dominados que buscam posições diferentes e ocupam papéis distintos. Um campo é um domínio de atividade social relativamente dinâmico e autônomo que responde às regras de funcionamento e instituições específicas as quais definem as relações entre os agentes. Sendo assim, o campo pode ser compreendido como:

Uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre posições objetivamente definidas em sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes de instituições, por sua situação atual e potencial (*situs*) na estrutura da distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse demanda acesso à



ganhos específicos que estão em jogo no campo, assim como por sua relação objetiva com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.). (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97, tradução nossa).

Existem diferentes campos na estrutura social, como o científico, o religioso, o artístico, o econômico, o político, o jurídico, o educacional, entre outros. Esses campos estabelecem as complexas configurações das relações sociais de seus agentes, cujas disposições são constituídas pelo *habitus*, isto é, o sistema de disposições incorporadas pelos indivíduos no interior dos campos que os possibilitam agir de forma mais ou menos determinada segundo a cultura e os processos de socialização (BOURDIEU, 2000; 1998). Cada campo possui características específicas como regras e relativa autonomia, embora de acordo com Hilgers e Mangez (2015) é possível trazer à luz as invariantes que os moldam e os estruturam. Assim, os agentes inseridos no interior do campo educacional, por exemplo, apresentam certo conjunto de disposições semelhantes entre si, ou seja, é possível compreender no interior da configuração de cada campo as disposições e o *habitus* de seus agentes. No exemplo supracitado, no que corresponde ao papel dos professores como agentes no interior do campo educacional tais disposições podem ser denominadas como “*habitus professoral*” (SILVA, 2011; 2005).

Logo, como apresentado, existem as relações e interrelações entre os diferentes campos, uma vez que os atores sociais em suas complexas configurações acabam por pertencer a diferentes campos, exercendo posições diferenciadas em cada um por meio de relações de poder. Isso acontece no ‘espaço social’, constituído por múltiplos campos caracterizados como configurações espaciais nas quais os agentes estão inseridos, competindo, interagindo e se relacionando (BOURDIEU, 1984). Por exemplo: um professor que exerce suas ações profissionais na escola e, ao mesmo tempo, realiza um curso de pós-graduação em nível de mestrado está inserido em dois diferentes campos, o educacional e o científico, exercendo diferentes disposições e posições sociais em cada

um deles. Outro exemplo bastante pertinente se refere aos pontos de impacto entre o campo da política, o campo educacional e os subcampos presentes em seu interior, uma vez que há diversas relações avindas do interior de cada um deles, interferindo nas suas configurações através das disposições de seus agentes. De acordo com Lisahunter, Smith e Emerald (2015) essa concepção nos permite identificar os diversos espaços sociais, assim como as práticas e as posições de poder em cada um deles.

Nesse trabalho, buscamos analisar a temática das políticas públicas e sua relação com a Educação Física no Brasil. Como salienta Dubois (2015), o campo político gera a partir de suas interações tanto produções simbólicas, tais como opiniões de especialistas, construções ideológicas, etc., quanto práticas de intervenção, tais como as leis, normas, regulamentações, decisões orçamentárias, alocação de recursos, etc.

Dessa forma, podemos compreender que as políticas públicas são produções de relações entre campos. É por meio delas que as ações geradas no campo político repercutem e influenciam outros campos. Como Dubois (2015) alerta, como em todo objeto social, as políticas públicas precisam ser analisadas como produtos das relações sociais. Nesse sentido, a multiplicidade de relações e a diversidade de posições dos agentes engajados nelas são tantas que eles não podem ser facilmente circunscritos à apenas um único campo.

As políticas públicas podem ser compreendidas como um conjunto de programas, ações, atividades e representações desenvolvidas pelo Estado com a participação de entes públicos ou privados que possuem como intuito assegurar o direito de cidadania e que podem focalizar as instituições, as organizações e as ações do governo (SOUZA, 2006). Elas operam relações que estão inseridas dentro de um determinado contexto social e possuem o seu modus operandi relacionado com as características e a história do local no qual ela está inserida (BOURDIEU, 1997).

Especificamente no campo educativo, estudos e análises de políticas públicas que orientam e organizam o processo de formação de

professores, adentram no cenário administrativo no qual está incluído o Sistema Educacional Brasileiro. Esse sistema é uma expressão ampla de como se organiza a Educação no Brasil, de modo intencional, coerente e operante (BRASIL, 1988). Por se tratar de um sistema complexo, torna-se fundamental que haja mecanismos que auxiliem em seu funcionamento, como as políticas públicas que regulam, normatizam e conduzem uma concepção de educação e formação. É dentro desse contexto que esse trabalho se insere.

Sendo assim, o objetivo desse estudo foi analisar o processo de desenvolvimento de algumas políticas públicas relacionadas à formação de professores de Educação Física no Brasil, assinalando os principais avanços, bem como as questões que ainda precisam ser melhores compreendidas e desenvolvidas.

MÉTODOS

Optou-se por realizar um estudo de abordagem qualitativa, tendo como ênfase a análise documental, que considera os documentos como fontes que possibilitam compreender fatos e relações históricas, além de verificar suas finalidades (SOUZA; KANTORSKI; VILLAR LUIS, 2011).

A análise documental apresenta por objetivo primordial a apreensão do conteúdo dos documentos, para que possa ser feita inferências sobre as informações ali dispostas (IGLESIAS; GÓMEZ, 2004). Ela prevê ainda a leitura realizada com critérios, tal como alguns elencados por Moreira (2005): caracterização, descrição, levantamento dos assuntos recorrentes, codificação, interpretação e inferência. No caso da análise das políticas públicas, um dos meios mais recorrentes e utilizados pela literatura pertinente se refere na análise de leis, diretrizes, normas, orientações e outros documentos que representam os pressupostos políticos em sua conjuntura e materialidade.

Por se tratar das políticas públicas, escolhemos como processo de análise o ciclo das políticas destacado por Ball (1994), Bowe, Ball e

Gold (1992) e Ball e Bowe (1992). Esse processo contempla as seguintes etapas: contexto de influência (são as finalidades sociais, a relação com o legislativo, onde as políticas são produzidas, com os discursos que forma a base política); contexto de produção de texto (os documentos de fato, assim como pareceres, comentários, etc., e a linguagem utilizada tendo como resultado as disputas e acordos); contexto de prática (onde a política está sujeita à diferentes interpretações e recriações); contexto de resultados (na qual contempla a noção de justiça social e os impactos gerais e específicos na interação com a política) e; contexto das estratégias políticas (diz respeito ao conjunto de atores sociais e políticos e as desigualdades criadas pela política).

Para Mainardes e Marcondes (2009) o ciclo de políticas pode ser considerado como um método. Trata-se de uma forma de pesquisar sobre as políticas, pensando sobre elas a partir de alguns conceitos como atuação e encenação, por exemplo. Dessa forma, as análises permeadas pelo ciclo das políticas, busca não apenas descrever o conteúdo latente de cada documento, mas suas relações, suas configurações permeadas pela lógica do poder, seus contextos de prática e, sobretudo, aquilo que os documentos “não dizem”, isto é, aspectos não contemplados parcial ou totalmente por cada política pública.

Inicialmente, analisamos a trajetória da Educação Física no Brasil sob o ponto de vista da formação profissional. Essa primeira análise, representada pela compreensão do que se tem estabelecido até o momento, permitiu contextualizar o estado da arte do que vem sendo compreendido na relação das políticas com o campo da EF. Trata-se da compreensão do que se denomina, no ciclo das políticas públicas, da compreensão do contexto de influência (BALL, 1994; BALL; BOWE, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Posteriormente, optamos por analisar especificamente dois documentos representativos no que tangencia análise das políticas públicas no campo da Educação Física: a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Intercalados por um intervalo de tempo de mais de 20 anos, essa análise



permitiu compreender o desenvolvimento das propostas formativas da EF no campo das políticas públicas. Optamos por essas publicações por serem documentos de origem federal que apresentam importância histórica e social no que corresponde às políticas públicas brasileiras. Para isso, a análise seguiu os pressupostos do ciclo de políticas públicas com a interpretação do contexto de produção de texto, analisando-se a estrutura dos documentos e o conteúdo presente em seu interior especificamente no que se refere à relação com a Educação Física (BALL, 1994; BALL; BOWE, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Finalmente, procuramos analisar o desenvolvimento da prática profissional na Educação Física a partir de suas relações com as políticas públicas. Essa última etapa de nossa análise buscou tangenciar os três últimos contextos do ciclo das políticas públicas: o de prática, o de resultados e o das estratégias políticas (BALL, 1994; BALL; BOWE, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992). Essa etapa final procurou ampliar as análises dos documentos buscando compreender suas conjunturas e pressupostos, bem como relações sociais, dificuldades de implementação, deficiências em termos viabilidade, etc. Ainda, essa última parte de nossa análise permitiu um olhar acerca dos avanços e retrocessos apresentados até o momento dentro das relações da EF e sua conjuntura em termos de formação profissional no campo das políticas públicas.

Cabe salientar que as categorias de análise foram decididas *a priori* tendo em vista a compreensão detalhada do ciclo das políticas públicas. Portanto, seguimos as proposições supracitadas em cada um dos cinco passos estabelecidos. Os resultados encontram-se aglutinados em três diferentes categorias, apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tanto estudos acerca das políticas públicas no Brasil, quanto sobre a fundamentação da Educação Física na esfera legal, sobretudo com relação ao ponto de vista da formação

profissional, são recentes (AMARAL; PEREIRA, 2009). De acordo com Farah (2016), desde a década de 1930 há análises acerca dos processos políticos no país. Porém, foi apenas a partir da década de 1990 que as pesquisas passaram a ter mais destaque na agenda política brasileira.

Partimos da compreensão de que o conceito de políticas públicas em educação tem como ideia resolver problemas e demanda a necessidade da composição de uma agenda e de ações intencionais. Caracterizam-se por ser de longo prazo, além de apresentar uma pretensão do governo, mas prevê também a participação da sociedade civil. No nosso caso, o problema é a questão da formação de professores de Educação Física. Dessa forma, apresentaremos a análise em três categorias diferentes.

O QUE ‘TEMOS’ EM TERMOS DE POLÍTICAS ESTABELECIDAS? A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao analisarmos a constituição da Educação Física brasileira e sua interface com as políticas públicas, tomamos como consideração as ideias de Kirk (2010) que salienta que cada contexto apresenta diferenças significativas em termos de construções históricas e representações sociais acerca da Educação Física. Desse modo, consideramos que a construção social do que se tem denominado de Educação Física perpassa ideais bastante diversificados, bem como práticas orientadas por diferentes abordagens.

A inserção da Educação Física no Ensino Superior teve seu início com a criação da Escola de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro em 1933 (AZEVEDO; MALINA, 2004). Em 1939 foi delineado o primeiro currículo civil da área, formando o professor em dois anos. A estrutura pedagógica da formação de professores foi incluída a partir de 1969, na forma de um currículo mínimo com três anos de duração e 1800 horas, incluindo disciplinas pedagógicas para a escola, como o estágio supervisionado (BRASIL, 1971).

Souza Neto (1999) afirma que até a década de 1960 a Educação Física apresentou uma formação mais técnica, se configurando com pressupostos de uma escola de ofício – aprendizagem por meio da prática e da repetição. Com a proposição de 1971 ela passou a incluir na formação conteúdos que privilegiavam os aspectos históricos, sociais e pedagógicos. Porém, no final da década de 1980 a Educação Física redimensiona a sua formação em dois cursos distintos: Licenciatura, voltada para a formação do professor para atuar especificamente na escola e Bacharelado, que qualifica o profissional para os demais espaços (BRASIL, 1987). Deu-se uma identidade acadêmica para a área, bem como demarca-se um território de atuação profissional, fortalecendo a pós-graduação.

Para Betti e Betti (1996) esse movimento gerou a incidência de dois modelos de formação, sendo o primeiro chamado de tradicional-desportivo, estruturado nas práticas esportivas e que permaneceu até 1987 e, o segundo, sendo então posterior, que foi considerado técnico-científico, no qual prevaleceu a fundamentação de um corpo de conhecimento. Para os autores supracitados isso foi um acontecimento marcante, que deu novas perspectivas de profissionalização do professor e de identidade para a área que passou a se assumir com ênfases distintas. Delimitou-se a atuação do professor para atuar na escola e do profissional para outros campos, marcando a identidade epistemológica da área.

Outro marco histórico nesse desenvolvimento ocorreu no transcorrer do ano de 2004 com a promulgação de mudanças nas diretrizes curricular nacionais, procurando-se corrigir algumas lacunas da lei de 1987. Ampliou-se a carga horária dos estágios curriculares supervisionados, inseriu-se a prática como componente curricular e outros elementos que tiveram como objetivo dar uma formação acadêmico-cultural baseada num rol de competências. Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008) esse novo currículo trouxe significativas contribuições e também um forte debate sobre a concepção utilitarista deflagrada com o frágil esquema de mudança no qual se

acredita que quanto maior o número de habilidades a se cumprir melhor será a formação.

Essas transformações curriculares caminharam juntamente com uma série de alterações históricas. A exemplo disso, destacamos as mudanças dentro do campo político, principalmente a partir da redemocratização do país após a ditadura militar (meados da década de 1980). Outra modificação importante se deu dentro do campo científico, sobretudo com o surgimento dos cursos de pós-graduação na área e o incentivo para os profissionais irem estudar no exterior, o que culminou com a intensificação do debate dentro do campo da Educação Física (BRACHT, 1999).

Outro fator marcante se deu por meio da regulamentação da profissão com a Lei número 9696 (BRASIL, 1998). A partir desse momento, todas as áreas das atividades físicas e esportivas deveriam ser exercidas por profissionais graduados em cursos superiores de Educação Física e com registro profissional. Essa mudança suscitou debates, como, por exemplo, o exercício da prática profissional por ex-atletas e técnicos esportivos, o que ainda apresenta dilemas para o campo.

Essa análise abrange a trajetória da Educação Física no Brasil a partir de sua inserção no ensino superior (curso de graduação). É importante compreender também como se deu sua introdução na escola, como componente curricular (disciplina escolar).

A introdução da Educação Física na escola se dá em 1884 com a inserção da “ginástica”, sob influência europeia e ligada às ciências biológicas, ao militarismo e à eugenia da raça, sendo oferecida apenas para homens. No século XX, a Educação Física manteve sua herança biológica, militar e eugênica, sendo tratada como “prática” nos anos de 1960, “atividade” (década de 1970) e “componente curricular” (a partir da década de 1990).

Assim, podemos observar que o campo da Educação Física no início de seu desenvolvimento no Brasil se organizou a partir do sistema escolar. Ou seja, a criação dos cursos superiores em universidades se deu justamente para suprir as demandas de intervenção na Educação Física escolar, inicialmente



denominada de “ginástica”. Porém, essa lógica se inverteu, principalmente a partir da década de 1980 com a ampliação dos campos de atuação na área, momento em que o ensino superior passou a comandar as transformações na estrutura da área de forma mais majoritária.

Do ponto de vista dessa breve linha do tempo, nota-se que os contextos de influência e de produção de texto (BALL, 1994) estiveram atrelados aos engajamentos da área no âmbito do Ensino Superior e da Educação Básica tendo como objetivo constituir uma regulamentação para a formação e atuação dos professores de Educação Física.

Por ser um campo social relativamente recente, o contexto de prática e de resultados, apresenta diferentes possibilidades de interpretação e gera inúmeras lutas e disputas. Podemos citar os embates entre os agentes que lutam pela manutenção da regulamentação da profissão de Educação Física e aqueles que acham que tal lei deve ser alterada (contexto das estratégias políticas). Outra disputa se refere aos que buscam uma formação acadêmica única para a área e outros que acreditam na manutenção da diferenciação entre as modalidades de licenciatura e bacharelado. É dentro desse sistema de lutas e disputas, seja em busca de sua conservação ou da transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1998) que o campo Educação Física tem se constituído.

COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS ESTÃO ESTABELECIDAS? ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Nesse momento, procuramos analisar de forma mais aprofundada dois documentos ligados às políticas públicas na área da educação no Brasil que apresentam fortes implicações para a área da Educação Física. São eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Base Nacional Comum Curricular. Assim, buscamos evidenciar o contexto de produção de texto dentro do ciclo das políticas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Educação Física

A LDB começou a ser pensada na década de 1930 tendo como base o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que tinham como interesse a reforma da educação pública no Brasil, trazendo como princípios a gratuidade e a laicidade, uma vez que na história da educação escolar brasileira a sua origem se dá no âmbito privado.

A primeira versão foi a de 1961 (Lei 4024) que tinha perfil mais filosófico, enfatizando a formação humanística do cidadão brasileiro, expressando as influências das escolas católicas e privadas, não atingindo os ideais para a escola pública. Dessa forma, em 1971 emerge outra versão (Lei 5692) de perfil mais psicológico e tecnicista, sofrendo fortes críticas por ter sido escrita no período da ditadura militar. Em 1988 reinicia-se o debate para a construção de uma nova LDB, aprovada em 1996 (Lei 9394), com perfil mais sociológico, apresentando ampla reforma da educação nacional e considerando a importância da formação dos professores. Assim trata-se de uma lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentando o sistema educacional brasileiro. Desde então, registra-se várias modificações em suas emendas.

De acordo com Brzezinski (2010) a discussão para a atual LDB contemplou oito anos de tramitação e a disputa entre dois mundos, o ‘mundo vivido’, que retratava o interesse dos professores e daqueles que tinham como primazia os interesses da consolidação de um sistema público de educação e o ‘mundo oficial’, representando pelas escolas confessionais, privadas e interessados nos benefícios neoliberais advindos da educação como negócio.

Esse é um dos grandes marcos do ciclo das políticas, pois representa o contexto de influência e as finalidades sociais dessa lei, bem como o contexto da sua produção textual, passando por algumas versões e ajustes e culminando com os contextos de resultados e sua interação no interior do sistema educacional brasileiro e da própria Educação Física.

Sobre a formação de professores, o título IV traz os indicativos sobre aqueles que são

considerados profissionais do ensino e entende-se que a formação dos mesmos deve acontecer no Ensino Superior, em curso de licenciatura, mas se admite a formação mínima para o exercício no magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental oferecida em nível médio. A formação em Educação Física seguiu os mesmos indicativos, mas no atual contexto, por força da lei, a mesma acontece apenas no Ensino Superior.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), os cursos de formação de professores devem propiciar a aquisição de conhecimentos científicos e sociais, atentando-se para a relação entre a teoria e a prática, por estágios curriculares supervisionados, por exemplo, estabelecendo “pontes” entre escola e universidade. No início de 2017 foi instituído que os currículos dos cursos de formação devem ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (outro documento escolhido para análise).

Calcados nessa perspectiva, os documentos advindos posteriormente, com destaque à Resolução CNE/CP n. 1/2002 buscaram enfatizar a importância da aproximação da formação com os contextos de prática. Uma das principais proposições se referiu, por exemplo, à valorização do conceito de “simetria invertida”, no qual a formação dos docentes deveria ser desenvolvida em lugar similar e próximo ao seu contexto de atuação efetiva, valorizando-se a coerência entre formação e exercício profissional. De acordo com Oliveira e Bueno (2013) o risco de tal perspectiva é justamente ocasionar uma “formação às avessas”, provocando impasses que levem ao esvaziamento e a perda de qualidade da formação. Além disso, a inclusão das Práticas como Componente Curricular (PCC), embora segundo Souza Neto e Silva (2014) possam ser consideradas como avanços para a formação, também correm o risco de servirem apenas como mecanismo facilitador para o cumprimento de carga horária mínimas dos cursos, desvirtuando-as em suas especificidades.

Especificamente no que corresponde à Educação Física, na versão de 1961 era vista como uma prática que deveria ser obrigatória até

os 18 anos (BRASIL, 1961), posteriormente em 1971, a mesma foi vista como uma atividade que deveria permear o currículo escolar. Foi em 2001, após a versão de 1996, que a área passou a ser considerada componente curricular obrigatório para a Educação Básica e em 2003 alterou-se novamente para especificar quando a mesma é facultativa (por exemplo, para alunos que tenha filhos, jornada igual ou superior a seis horas, entre outros) (BRASIL, 2003, 2001).

Contudo, no fim de 2016 e início de 2017 houve novas adequações na lei no que tange ao ensino médio e a Educação Física acabou vivenciado um período de disputas sobre a sua obrigatoriedade nessa etapa. Embora o artigo que traga a Educação Física como componente curricular obrigatório para a Educação Básica não tenha sido alterado, nos posicionamentos junto ao ensino médio, a mesma fica refém a Base Nacional Comum Curricular e a terminologia presente é ‘estudos e práticas’, gerando um acalorado debate nas mídias e na área sobre a sua possível perda de status e legitimização (BRASIL, 2017).

Esse conjunto de modificações e ajustes apresentam o contexto das estratégias políticas que ora tendem a dar um maior status para a área e ora se mostra desigual quando comparada com outros componentes curriculares.

Por fim, considera-se que a lei previu a instituição do Plano Nacional de Educação com diretrizes e meta a cada dez anos, referendando a constituição federal do país de 1988 que já se preocupava com essa questão (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a LDB representa um dos documentos mais importantes para o cenário nacional, uma vez que compreende o ensino de todos os níveis e modalidades, apontando o seu funcionamento em todo território e as maneiras de fiscalização pelas instâncias federais, estaduais e municipais, como também o papel da sociedade civil.

Sua instituição histórica apresenta as contradições e disputas entre as diferentes áreas do conhecimento e dos setores público e privado (BRZEZINSKI, 2010). Entretanto, apesar desses dilemas, ela se consolida com grande representatividade política nacional, dando orientações para a articulação da formação e da



atuação docente, além de suscitar o constante debate sobre o momento vivido e aquilo que se espera para o futuro.

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a mais recente política pública brasileira dentro da área educacional. Como um documento em construção, ainda está em processo de elaboração, tramitação e análise, razão pela qual ele tem sofrido alterações. Para essa análise, consideramos a terceira versão (BRASIL, 2017).

Por se tratar de um país muito grande e com uma pluralidade de contextos e diferenças sociais muito consolidadas em sua história, sempre foi um desafio para as políticas públicas na área da educação compreender o que de fato os alunos brasileiros devem aprender ao longo dos 12 anos de escolarização da educação básica brasileira.

A BNCC (BRASIL, 2017), apoiada no que garante a LDB, tem como objetivo apresentar os direitos e objetivos de aprendizagem para cada etapa de escolarização da Educação Básica. Portanto, busca orientar a elaboração dos currículos para todos os componentes curriculares. Não se trata de estabelecer um ‘currículo mínimo’, mas de garantir parâmetros similares que possam ser ensinados em todas as regiões do Brasil.

Assim, o contexto da sua influência se traduz pelo seu caráter amplo que tem como prerrogativa dar uma finalidade intencional para o currículo escolar brasileiro, apresentando como contexto de produção textual uma complexa disputa entre os diferentes participantes (legisladores, professores, especialistas, etc.).

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017) contempla a Educação Física como um dos componentes curriculares fundamentais em todos os níveis de escolarização da educação básica, dando a ela status, reconhecimento e legitimidade social. Assim como em documentos anteriores, a BNCC considera a Educação Física como inserida na área das ‘Linguagens’, a qual é entendida de maneira mais ampla, por meio da forma como são desenvolvidas as relações pessoais e institucionais e a participação na vida

em sociedade. Se, por um lado, essa consideração é alvo de críticas, por outro entende-se que o texto mantém coerência com proposições anteriores.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) a Educação Física é um componente curricular de suma importância ao possibilitar às novas gerações a preservação e a reconstrução crítica de toda a herança cultural acumulada historicamente pela humanidade, a partir de conhecimentos sistematizados. Ela busca alinhar os pressupostos pedagógicos desse componente curricular aos propósitos republicanos que regem a educação básica brasileira. Assim, vincula-se a Educação Física a partir de uma abordagem sociocultural, relacionando-a com as práticas corporais, denominadas de “Cultura Corporal de Movimento” e exemplificadas pelas seguintes manifestações: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. A organização dos objetivos de aprendizagem se baseia nessas práticas.

Com relação ao objetivo central do documento, que é a organização dos conhecimentos no currículo, a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) é que a Educação Física tenha quase 250 objetivos de aprendizagem, abarcando os conteúdos, ciclos e manifestações corporais. Desses objetivos, destaca-se a complexidade no tratamento pedagógico de alguns, por não se coadunarem com os desafios enfrentados pela formação de professores no momento, podendo gerar dificuldades de resolução. Nesse ponto, a perspectiva de desenvolvimento da formação docente ganha força para que o documento possa apresentar um impacto efetivo dentro do que ele propõe.

Finalmente, destaca-se que com a BNCC (BRASIL, 2017) a Educação Física pode apresentar uma diversificação das práticas corporais, mas com a preocupação de que se possa atingir objetivos concretos de aprendizagem, valorizando regionalidades e aspectos vinculados às pessoas com deficiência. O documento salienta que as práticas selecionadas dentro de cada contexto devem ser aprendidas com maior nível de proficiência. Por outro lado, as práticas tematizadas na perspectiva de experimentar privilegiam a diversidade de

conteúdos e a vivência por meio da ampliação das oportunidades de prática.

Como em documentos anteriores, optou-se pelo convite à especialistas (pesquisadores e professores universitários) das diferentes áreas para que pudessem contribuir com a parte conceitual relacionada à cada componente curricular, como a Educação Física. Assim, percebe-se uma interação entre campos a partir da confluência entre o campo político e o científico. Cabe ressaltar que os “especialistas”, mais do que ter como atributos capital cultural, espera-se que apresentem capital simbólico que os ajude na validação e prescrição da proposta. A BNCC teve ainda como proposta a abertura para o debate com a população por meio da internet, o que pode ser considerado algo inovador dentro do contexto brasileiro, gerando um contexto de possibilidade prática e de resultados de maior interação entre aquilo que se está propondo e aquilo que se espera do documento.

Apesar de seus potenciais e do impacto que esse documento pode acarretar, por se tratar de um documento ainda em fase de implementação é difícil mensurar seu impacto para a área da formação na Educação Física. Novas análises deverão ser estabelecidas até que esse documento seja legitimado dentro desse campo.

Especificamente no que se refere ao contexto da formação docente, a atual conjuntura do campo acadêmico tem procurado justamente estabelecer maior vinculação da BNCC com os cursos superiores nas modalidades de licenciatura. A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), ainda em construção, têm como mote consolidar os conteúdos inseridos na BNCC com os currículos de formação, fato que requer uma ampla reforma curricular o que, ao menos até o momento, não tem sido sinalizada de modo apropriado.

DOS EMBATES AOS AVANÇOS, RETROCESSOS E PROPOSIÇÕES: O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA E

SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Por meio das análises estabelecidas foi possível perceber que a Educação Física tem apresentado alguns avanços sobre o ponto de vista das políticas públicas. Apesar de ainda galgar espaços de legitimidade e reconhecimento tanto no âmbito da formação, quanto da prática profissional, o fato desse componente estar presente em boa parte das leis e diretrizes brasileiras denota que dentro do campo político, por meio de lutas e disputas, seus agentes têm conseguido de alguma forma fortalecer a sua identidade.

Um exemplo é a mudança de concepção apresentada pela segunda LDB (BRASIL, 1971) que comprehende a Educação Física como uma “atividade” da escola, para a lei de 1996 (BRASIL, 1996) que a institui como um “componente curricular obrigatório”. Mais do que uma mudança de nomenclatura, houve uma alteração que buscou transformar seu status social, seu reconhecimento e sua legitimidade dentro do campo.

Entretanto, as transformações dentro dos campos não são necessariamente organizadas de forma linear e perpassam inúmeros processos complexos alicerçados pelas relações provenientes nas estruturas de poder. Assim, por exemplo, a mesma lei que assegura a Educação Física como um componente curricular obrigatório, permite a existência de “brechas” para que uma série de alunos não precisem realizá-la. Sobretudo dentro de alguns contextos, como, por exemplo, no Ensino Médio noturno e na Educação de Jovens e Adultos, há ainda diversos dilemas que se apresentam fortemente instituídos.

Nesse sentido, ao se analisar as políticas públicas dentro da área da Educação Física, fica evidente que o Brasil avançou dentro dos contextos de influência e de produção de texto, por meio de formas mais organizadas de se produzir políticas. Contudo, os contextos de prática e de resultados têm sido pouco contemplados, não havendo formas claras de como as políticas são de fato implementadas, sobretudo em se tratando de um país com uma



diversidade de regiões bastante grande. Desse modo, as estratégias políticas ficam debilitadas uma vez que faltam elementos que nos auxilie a analisar realmente seu impacto em situações práticas, o que pode contribuir para a criação de desigualdades (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992).

A desigualdade na distribuição dos instrumentos de produção na sociedade faz com que as lutas e disputas no campo político pelos agentes com e sem o monopólio do poder sejam bastante complexas. Nessa perspectiva destaca-se a contribuição de Max Weber (1946). Apesar de compreender o conceito de política como algo extremamente amplo, uma vez que compreende qualquer tipo de liderança independente em ação, Weber (1946) delimita que normalmente tal processo é desenvolvido pelo Estado.

De acordo com Bourdieu (2000), apesar da busca pelo monopólio do poder se dar por um pequeno grupo inserido dentro do campo político, formado por agentes dotados de capital cultural e simbólico para exercê-lo, denominados de “políticos”, existem inúmeras inter-relações entre este campo e os demais. Tal fato se deve uma vez que as proposições elaboradas nesse campo interferem diretamente nas relações sociais. Ainda, nas sociedades democráticas, os políticos são escolhidos pelos agentes de outros campos, causando relações que variam entre a dependência, o privilégio e a subordinação.

Ainda segundo Bourdieu (1989) as posições e as relações de força presentes no campo político aproximam-se das existentes no campo religioso. Apesar de certa tendência para o fechamento, tanto um como outro campo estão sujeitos às decisões dos leigos, nesse caso, os “não políticos”. Essa relação provoca uma série de interdependências entre agentes influenciando e transformando o campo.

Na Educação Física, mesmo com a interação entre campos, como é o caso do convite aos especialistas que ajudam na elaboração das políticas públicas, cabe destacar que apesar da importância dada a estes profissionais, dentro do campo político, a última palavra tende a ser sempre aquela do agente com o monopólio do poder, o político. Assim, por meio de negociações é possível que boa parte das

contribuições de especialistas tendem a se perder em prol de se manter o jogo político. Esse fato tem se apresentado, por exemplo, na aprovação da Base Nacional Comum Curricular, ainda em andamento, no qual diversas proposições têm sido desconsideradas.

A busca pela legitimidade que a Educação Física, especialmente dentro do campo político, embora importante do ponto de vista de sua valorização social, tem impedido que outras discussões igualmente fundamentais possam ser desenvolvidas de forma apropriada. Assim, uma série de questões importantes tal como o debate entre a articulação da Educação Física com a formação de professores, o exercício da docência na perspectiva da profissionalização e a aquisição de uma cultura profissional, por exemplo, tem ficado em segundo plano.

Sem a pretensão de excluir outros contextos e interações possíveis, consideramos que o desenvolvimento da prática profissional da Educação Física brasileira passa por uma conjectura que deve considerar ao menos 3 subcampos específicos, fortemente articulados entre si: 1) alterações nas políticas públicas atuais; 2) transformações nos currículos e estruturas na formação universitária; 3) maior articulação entre as pesquisas com os problemas da prática profissional.

Primeiramente é necessário que seja estabelecido um amplo debate entre o campo político e os setores da sociedade civil acerca dos papéis e responsabilidades da Educação Física na sociedade brasileira. Esse fato implica em transformações em boa parte das políticas públicas instituídas até o momento, as quais devem ser compreendidas de forma mais articulada com as realidades e demandas da atuação profissional nessa área.

Outro elemento importante dentro desse cenário está na importância da realização de alterações nos currículos dos cursos de formação profissional em Educação Física, o qual está muito ligado com a questão anterior, uma vez que os campos político e educacional apresentam entre si fortes relações. Assim, compreender que parte importante da formação deve estar articulada com a prática é ainda um desafio, sobretudo em se tratando de um país com uma

grande quantidade de instituições públicas e privadas que formam profissionais na Educação Física. Dentro desse cenário, repensar a formação e a articulação entre as modalidades de licenciatura e bacharelado se faz necessário, assim como promover formas mais interdisciplinares de relação entre os conhecimentos e entre os campos de atuação profissional, cada vez mais ampliados.

Por fim, é fundamental que o campo científico possa contribuir com o desenvolvimento de pesquisas que considerem formas eficientes de superação para os problemas encontrados nas áreas de atuação profissional na Educação Física. É importante haver processos mais colaborativos para que se compreenda os problemas práticos, bem como as dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano de trabalho. Interações mais claras entre agentes dos diferentes campos, tais como professores, elaboradores de políticas, entre outros é condição central para que as alterações possam ser significativas. Como Kirk e Haerens (2014) indicam, o engajamento da pesquisa científica na Educação Física tendo em vista superar os problemas práticos que de fato afligem os profissionais da área necessita de relações de colaboração mais apropriadas.

Apesar de comporem campos distintos, a política, a educação e a ciência fazem parte da constituição da realidade social. Como tal, devem estar articuladas, o que requer diálogo e disposição dos agentes em cada um desses campos. Se os campos são espaços de lutas e disputas, é possível que eles também permitam a realização do diálogo crítico e de articulações tendo em vista formas mais apropriadas de interação social. A relação entre a Educação Física e as políticas públicas, dentro desse contexto, ainda carece de melhores compreensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas sociedades democráticas, a esfera legal, composta tanto pelas leis, quanto pelos agentes que compõem os processos decisórios desse

campo, adquire projeção e importância crucial, sobretudo dentro de algumas áreas, tal como o contexto educativo. Sendo assim, objetivamos com esse estudo analisar o processo de desenvolvimento de algumas políticas públicas relacionadas à formação de professores de Educação Física no Brasil, assinalando os principais avanços, bem como as questões que ainda precisam ser melhores compreendidas e desenvolvidas.

Para tal seguimos uma perspectiva de campo que nos permitiu elencar que ‘temos’ um conjunto de práticas e de orientações legais, seguidas de ‘como’ elas se articulam no cenário da formação e atuação dos professores e Educação Física apresentando ‘quais’ debates são necessários, como os enfrentados pelos diferentes indivíduos do campo educacional e sua relação com o campo político.

Assim como os demais, o campo político, compreendido como campo de forças e de lutas nos quais os agentes buscam transformar as relações de força existentes em um dado momento, acaba por se constituir em um emaranhado de produções simbólicas. Os campos e subcampos se relacionam tendo como base aquilo que lhes é prioritário na tentativa de alçar um bem simbólico, isto é, seu reconhecimento e legitimidade. As políticas públicas apresentadas acabam por se tornar um avanço na medida que leva a Educação Física como pertencente ao cenário do debate educacional e dá condições para que ela transite tanto pelas inovações, quanto pelas reproduções sociais.

Contudo, as mudanças políticas não acontecem de uma hora para outra e são fruto de uma série de lutas e disputas existentes no interior dos campos sociais. Seu impacto, entretanto, é crucial para as transformações sociais. Como alerta Weber (1946), a política é como a perfuração lenta de tábuas duras, exigindo tanto paixão quanto perspectiva.

Nesse sentido, cabe o alerta que a Educação Física brasileira parece sofrer com aquilo que é chamado por Bourdieu (1984) de ‘histerese’, ou seja, o intervalo de tempo entre a incidência de uma força social e o desenvolvimento dos seus efeitos através da mediação de sua real

incorporação. A Educação Física pode avançar para um outro patamar vinculado ao desenvolvimento de sua representatividade e status social, mas pode estar voltando sempre para uma condição anterior.

Sendo assim, registra-se a necessidade de estudos que acompanhem essa perspectiva e

continuem a olhar para o cenário das políticas públicas e da Educação Física tendo como intuito perceber aquilo que muitas vezes não está realmente evidente e que faz parte do ‘jogo do campo’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Silvia Cristina Franco; PEREIRA, Ana Paula Cunha. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de Educação Física, Esporte e Lazer. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 3, n. 1, p. 41-56, 2009.
- AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.
- BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- _____. A representação política: Elementos para uma teoria do campo político. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. Le champ économique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 119, n. 1, p. 48-66, 1997.
- _____. **Practical reason**. On the theory of action. Cambridge: Polity Press, 1998.
- _____. **Pascalian meditations**. Cambridge: Polity; Stanford: Stanford University Press, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Invitation to a reflexive sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz.** Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **3ª versão do parecer.** Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 18 de setembro de 2019. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 4024**, de 20 de dezembro de 1961. 1961.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 5692**, de 11 de agosto de 1971. 1971.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 3, de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial**, Brasília, 172. 1987.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p. 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. 1996.

_____. **Lei n.º 9696**, de 1 setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. 1998.

_____. Congresso Nacional. **Lei n.º 10328**, de 12 de dezembro. 2001.

_____. Congresso Nacional. **Lei n.º 10793**, de 1 de dezembro. 2003.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta Preliminar. Terceira Versão – Revista. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica. 2017.

_____. Congresso Nacional. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 8, n. 2, p.185-206, 2010.

DUBOIS, Vincent. The fields of public policy. In: HILGERS, Mathieu; MANGEZ, Eric (Orgs.). **Bourdieu's theory of social fields: concepts and applications.** Abingdon: Routledge, 2015.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. **Revista administração pública**, v. 50, n. 6, p. 959-979, 2016.

HILGERS, Mathieu; MANGEZ, Eric. **Bourdieu's theory of social fields: concepts and applications.** Abingdon: Routledge, 2015.

IGLESIAS, María Elinor Duzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **ACIMED**, v. 12, n. 2, p. 1-5, 2004.

KIRK, David. **Physical education futures.** Londres: Routledge, 2010.



KIRK, David; HAERENS, Leen. New research programmes in physical education and sport pedagogy. **Sport, education and society**, v. 19, n. 7, p. 899-911, 2014.

LISAHUNTER; SMITH, Wayne; EMERALD, Elke. **Pierre Bourdieu and physical culture**. Londres: Routledge, 2015.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MOREIRA, Sônia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação & pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./ dez., 2013.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista brasileira de educação**, v. 1, n. 29, p. 152-164, mai./ ago., 2005.

SILVA, Marilda. Habitus professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em revista**, v. 27, n. 3, p. 335-360, dez., 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; VILLAR LUIS, Margarita Antonia. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista baiana de enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 221-228, 2011.

SOUZA NETO, Samuel de. **A educação física na universidade**: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 1999.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandeí Pinto da. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./ dez., 2014.

WEBER, Max. **Essays in sociology**. New York: Oxford University Press, 1946.

Dados do autor:

Email: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Endereço: Rua Conselheiro A. Prado, 350, Vila Nova, Campinas, SP, CEP: 13073-068, Brasil

Recebido em: 11/10/2019

Aprovado em: 04/02/2020

Como citar este artigo:

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Formação de professores de educação física no brasil: análise das políticas públicas e implicações para o desenvolvimento da prática profissional. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 226-240, mai./ago., 2020.