



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE**  
**NACIONAL – PROEF**

**Desenvolvimento da Unidade Temática Jogo em Duas Realidades Escolares**  
**Diferentes**

**Jorge Alexandre Maia de Oliveira**

**NATAL/RN**  
**2020**

**Desenvolvimento da Unidade Temática Jogo em Duas Realidades Escolares  
Diferentes**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, à Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Jorge Alexandre Maia de Oliveira

Orientador: Aguinaldo Cesar Surdi

**NATAL/RN**

**2020**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências da Saúde - CCS

Oliveira, Jorge Alexandre Maia de.

Desenvolvimento da unidade temática jogo em duas realidades escolares diferentes / Jorge Alexandre Maia de Oliveira. - 2020. 87f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de pós-Graduação em Educação Física. Natal, RN, 2020.

Orientador: Aguinaldo Cesar Surdi.

1. Jogos - Dissertação. 2. Educação Física - Dissertação. 3. Escola - Dissertação. I. Surdi, Aguinaldo Cesar. II. Título.

RN/UF/BS-CCS

CDU 796

JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA

**Desenvolvimento da Unidade Temática Jogo em Duas Realidades Escolares  
Diferentes**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, à Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Aginaldo Cesar Surdi

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Presidente da Comissão Examinadora

---

Prof. Dr. Antônio de Pádua dos Santos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Examinador Interno

---

Prof. Dr. Elenor Kunz

Examinador Externo

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por tantas bênçãos e tantas oportunidades, por tantas experiências felizes na minha vida, mas também pelos momentos de aprendizado. Agradeço a minha família, que é meu alicerce e minha base para tudo. Aos meus amigos, a minha namorada.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por oportunizar o financiamento e o desenvolvimento do Programa de Mestrado Profissional de Rede Pública da Educação Básica (PROEF), trata-se de um sonho realizado. Importantíssimo para a área da Educação Física de uma forma geral. A UNESP, por nos proporcionar chegar até aqui e fazer parte deste programa com muito orgulho.

Agradeço a todos os professores do curso de Educação Física da UFRN ligados ao PROEF, é muito bom sentir que vocês lutam veementemente pelo nosso programa e pela nossa área de atuação. Agradeço muito pelos aprendizados, pela riqueza dos momentos vividos durante o programa. Saibam que bato muito forte no peito pelo programa, pela instituição e por ter sido aluno de todos vocês.

Ao meu orientador, professor Aguinaldo Surdi, pela forma leve como conduziu o processo de orientação, pelas valiosas palavras que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho. Aos professores Cida Dias, Camilo, Pádua e Kunz, que são referências, pelas palavras e contribuições valorosas.

Aos meus colegas de turma, vocês não sabem o quanto valorizo os momentos de conversa e a troca de experiências, tenham certeza que aprendo muito com vocês. Aos meus colegas professores das escolas em que atuo, que também compartilho momentos muito importantes e aprendo diariamente. Aos meus alunos, pela troca diária de saberes.

Com muita humildade e reconhecimento, meu sentimento de gratidão é muito forte nesse momento, obrigado a todos que influenciaram direta ou indiretamente para a concretização dessa etapa, sem vocês eu não chegaria até aqui. Sou grato a Deus por ter cruzado o seu caminho.

## RESUMO

A Educação Física se apropria do esporte, do jogo, da ginástica, da dança, da luta, dentre outras atividades, como manifestações corporais presentes na sociedade, neste trabalho, o jogo como unidade temática na sua prática pedagógica escolar merece mais atenção no tocante às suas possibilidades em realidades distintas. Nesse sentido, trazemos o jogo enquanto conteúdo e estratégia pedagógica, mas nosso foco principal é discorrer sobre as diferentes nuances (espaços, materiais, planejamento participativo, protagonismo do aluno, desenvolvimento da unidade temática, entre outros) de duas unidades escolares diferentes, que, por si só, demandam uma série de fatores distintos que têm grande relevância em ser discutidos, a saber: realidade geográfica, social, econômica, municípios, organizações internas, culturas, bem como fatores a serem conhecidos a partir desta pesquisa. Fatores esses que estão presentes na vida de muitos professores que dividem sua trajetória docente em mais de uma escola. A presente pesquisa buscou, a partir de um relato de intervenção, analisar o desenvolvimento da unidade temática jogo em duas escolas de Ensino Fundamental II. Os resultados apontam semelhanças e diferenças entre ambas as escolas. Como fatores potenciais, destacamos o planejamento participativo, a utilização de diferentes espaços dentro e fora da escola, a confecção de alguns materiais utilizados e diferentes formas de avaliação. No tocante aos fatores limitantes, identificamos as limitações de espaço, como a quadra descoberta, e algumas problemáticas como a indisciplina e o afastamento de alguns alunos nas aulas. Esses processos fazem parte da Educação Física escolar e têm em sua discussão grande relevância para a área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogo. Educação Física. Escola.

## **ABSTRACT**

Sport, games, gymnastics, dance, fighting, among other activities, are bodily manifestations present in society, which Physical Education appropriates as content in its school pedagogical practice. In this sense, we bring the game as content and pedagogical strategy, but our main focus is to discuss the different nuances (spaces, materials, participatory planning, student protagonism, development of the thematic unit, among others) of two different school units, which, by themselves, they demand a series of distinct factors that are highly relevant to be discussed, namely: geographic, social, economic reality, municipalities, internal organizations, cultures, as well as factors to be known from this research. These factors are present in the lives of many teachers who share their teaching trajectory in more than one school. The present research sought, from an intervention report, to analyze the development of the thematic game unit in two elementary schools. The results show similarities and differences between both schools. As potential factors, we highlight participatory planning, the use of different spaces inside and outside the school, the making of some materials used and different forms of assessment. With regard to limiting factors, we identified space limitations, such as the open court, and some problems such as indiscipline and the withdrawal of some students from classes. These processes are part of school Physical Education and have a great relevance for the area in their discussion.

**KEYWORDS:** Game, Physical Education, School.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição e descrição das aulas planejadas .....	37
Tabela 02: Quadro de funcionários da escola .....	45



## LISTA DE IMAGENS E FIGURAS

Imagem 01: Galpão da escola 4DS .....	45
Imagem 02: Sala de aula da escola 4DS .....	45
Imagem 03: Quadra da escola 4DS .....	46
Imagem 04: Pátio da escola MPL .....	55
Imagem 05: Sala de aula da escola MPL .....	55
Imagem 06: Ginásio poliesportivo utilizado pela escola MPL .....	56
Imagem 07: Jogo de corrida de tampas .....	65
Imagem 08: Jogo de bila .....	65
Imagem 09: Jogo dos 7 pecados .....	67
Imagem 10: Jogo de esconde-esconde .....	67
Imagem 11: Jogo de queimada .....	68
Imagem 12: Jogo do barco .....	70
Imagem 13: Jogo da centopeia .....	71
Imagem 14: Jogo de tetris .....	73
Imagem 15: Jogo de campo minado .....	73
Imagem 16: Jogo de vôlei sentado .....	77
Figura 01: Jogo de queimada .....	78
Figura 02: Jogos tradicionais .....	79
Figura 03: Jogo de tetris .....	80
Figura 04: Jogo de damas .....	81

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
1.1 Objetivo geral. ....	10
1.2 Objetivos específicos.....	10
<b>2 JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>10</b>
<b>3 JOGO</b> .....	<b>16</b>
3.1 Origem e definição do jogo .....	16
3.2 Jogo e educação: a seriedade lúdica .....	23
3.3 Possibilidades palpáveis do jogo na Educação Física .....	30
<b>4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	<b>37</b>
4.1 Universo da pesquisa .....	37
4.2 Participantes .....	38
4.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....	39
4.4 Planejamento participativo e roteiro de aulas .....	40
4.5 Procedimentos para a análise de dados .....	41
4.6 Aspectos éticos .....	42
<b>5 O JOGO NAS DIFERENTES REALIDADES ESCOLARES</b> .....	<b>44</b>
<b>5.1 A realidade das duas unidades escolares de desenvolvimento da pesquisa: Cada Escola, Um Universo</b> .....	<b>44</b>
5.1.1 4DS: A rede estadual e meus laços de estudante.....	45
5.1.2 MPL: A rede municipal e meus primeiros desafios enquanto docente .....	50
5.1.3 O professor de Educação Física e o trabalho docente: meu olhar sobre minha realidade.....	55
<b>5.2 Fatores potenciais e limitantes no trato pedagógico da unidade temática jogo em duas realidades diferentes</b> .....	<b>59</b>
<b>5.3 A percepção dos alunos sobre a unidade temática jogo nas aulas de Educação Física das duas escolas</b> .....	<b>74</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar no Brasil sempre sofreu forte influência social do regime político de cada época, e isso influenciou diretamente na sua identidade enquanto componente curricular. Atualmente é um componente curricular obrigatório na educação básica, devendo fazer parte do corpo de conhecimentos que compõe a escola. Depois de ter enfrentado tantas lutas e momentos distintos, é natural que a Educação Física, até mesmo por ser um componente curricular muito novo em relação à muitos outros, tenha passado por crises de identidade. Sobre essa crise, Betti (1996) cita a fragmentação do conhecimento, a possível indefinição de uma especificidade, a crítica à racionalidade científica como episteme totalizadora, e etc. As respostas que surgiram para estas questões, acerca do estatuto epistemológico, polarizaram a área em duas grandes matrizes: a matriz científica e a matriz pedagógica, que, desde então, nos permite perceber um amadurecimento da área ao longo do tempo.

Sabe-se que a construção da área de Educação Física esteve desde seu início vinculada ao processo de escolarização. O interesse pela educação das crianças e jovens, bem como pela formação de professores estão na base da institucionalização da Educação Física em muitos países. No Brasil, desde a década de 30, pelo menos, é bem evidente a importância atribuída pelas políticas educacionais do governo federal à Educação Física, entendida como componente do currículo escolar (BETTI, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que coloca a Educação Física como componente curricular, exigiu um novo pensar e um novo agir dos seus professores. O novo pensar é caracterizado pela necessidade de conceber a Educação Física na escola com as mesmas condições dos demais componentes curriculares, nos quais a organização dos seus aspectos didáticos se consolidam na educação escolarizada. Exige-se, também, uma participação mais efetiva dos professores de Educação Física na concepção do projeto pedagógico, pois, ao considerá-la como componente curricular, as suas práticas deverão ser orientadas pelas diretrizes do projeto pedagógico da escola (SAVIANI, 1994).

Nesse caso, entendemos que, por ser um componente curricular obrigatório, seu desenvolvimento na escola requer todo um rigor metodológico, bem como um trato pedagógico de seus conteúdos, o que inclui todo um planejamento, objetivos,

metodologias, conteúdos e avaliações. Assim, compreende-se que, o que antes era tratado apenas como recreação e/ou práticas corporais, hoje existe toda uma sistematização para que possa ocorrer, ou seja, uma regulamentação enquanto componente curricular assim como os demais: com objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, bem definida.

Seguindo essa linha de pensamento, e agora falando sobre os objetivos da Educação Física enquanto componente curricular, temos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que: compreender a cidadania, posicionar-se de maneira crítica, conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, perceber-se integrante e agente transformador do ambiente, desenvolver o conhecimento de si, do seu próprio corpo e cuidar dele, utilizar as diferentes linguagens (verbal, musical, gráfica, corporal) e expressar suas ideias (BRASIL, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) amplia essa ideia quando cita como competências da Educação Física para o Ensino Fundamental: compreender a cultura corporal, refletir criticamente sobre as relações das práticas corporais, interpretar e recriar valores, o que inclui o preconceito, a multiplicidade de padrões de beleza, saúde e corpo, reconhecer o acesso às práticas corporais como um direito do cidadão e como uma identidade cultural de povos e grupos (BRASIL, 2017).

Com isso, percebemos que hoje em dia a Educação Física na escola é muito mais do que apenas a reprodução técnica de gestos motores. Tal fato aborda veementemente a formação do sujeito, sob seus diversos aspectos, e não mais uma formação para o mercado de trabalho, ou de um potencial atleta, apenas. Dito isto, é necessário enxergar o sujeito a partir de sua diversidade e individualidade. Silva, Moreira e Oliveira (2018) corroboram com essa ideia quando dizem que, se o que buscamos é a formação integral do aluno e a construção de uma sociedade transformadora, crítica, autônoma e democrática, se faz necessário que nossos objetivos específicos estejam voltados para essa direção.

No que se refere à Educação Física, os professores ao almejarem o desenvolvimento integral dos educandos, precisam ser capazes de identificar as diversas manifestações corporais presentes na sociedade, sejam elas o esporte, o jogo, a ginástica, a dança, a luta, dentre outras atividades, e partilhá-las de forma que os alunos consigam assimilá-las e compreendê-las criticamente (SILVA,

MOREIRA; OLIVEIRA, 2018). De uma forma geral, a Educação Física trata, além dos conteúdos já descritos, das práticas de aventura (urbanas e da natureza), conhecimentos sobre o corpo, práticas circenses à cultura e todas as interfaces que esses conteúdos podem tomar, ou seja, a Educação Física se apropria de um corpo de conhecimento bastante vasto.

É interessante ressaltar que as propostas de conteúdos dos diferentes autores não são engessadas, elas partem de um aprofundamento teórico e de uma aproximação com seu ponto de vista, o que cabe a cada professor, juntamente com seus alunos, definir quais são os conteúdos mais relevantes para sua realidade. O principal critério é a pertinência dos conteúdos referentes à própria realidade vivenciada pelos alunos e professores, que deve ser objeto de problematização e diálogo entre eles, visando obter, a partir da interação com os próprios conteúdos, um entendimento da realidade cada vez mais amplo e complexo. (SANCHES NETO; BETTI, 2008).

Dentre esses conteúdos, nesta pesquisa, damos destaque ao jogo, pois acreditamos que, a partir das suas características, pode ser desenvolvido tanto quanto conteúdo quanto como estratégia. Ademais, além da sua possibilidade em relação à flexibilidade de espaços, materiais e participantes, ou seja, positivamente susceptível a adaptações na escola, pode nos dar subsídios para entender como um mesmo conteúdo pode ser trabalhado em duas escolas, com características e contextos diferentes.

Nesse sentido, trazemos o jogo enquanto conteúdo e estratégia pedagógica, mas nosso foco principal é discorrer sobre as diferentes nuances (espaços, materiais, planejamento participativo, protagonismo do aluno, desenvolvimento da unidade temática, entre outros) de duas unidades escolares distintas, que, por si só, demandam uma série de fatores diferentes e que têm grande relevância de serem discutidos, a saber: realidade geográfica, social, econômica, municípios, organizações internas, culturas, bem como outros fatores a serem conhecidos a partir desta pesquisa. Fatores esses que estão presentes na vida de muitos professores que dividem sua trajetória docente em mais de uma escola.

Dessa forma, nossa pesquisa surge com a seguinte problemática: Quais as semelhanças, diferenças e dificuldades em trabalhar a unidade temática jogo nas aulas de Educação Física em duas realidades escolares diferentes?

## 1.1 Objetivo geral

Analisar a experiência com a unidade temática jogo nas aulas de Educação Física escolar em duas realidades diferentes.

## 1.2 Objetivos Específicos

- Descrever a realidade de duas unidades escolares, objetos de desenvolvimento e estudo da pesquisa;
- Conhecer os fatores potenciais e limitantes no trato pedagógico da unidade temática jogo em duas realidades diferentes;
- Identificar a percepção dos alunos sobre a unidade temática jogo nas aulas de Educação Física de duas escolas diferentes.

## 2 JUSTIFICATIVA

A realização da presente pesquisa se faz relevante, inicialmente, por conta de uma preocupação do próprio autor, que, assim como muitos professores no Brasil, está num contexto em que precisa desenvolver suas atividades em duas escolas distintas, de cidades diferentes e com realidades que também diferem uma da outra.

Ao iniciar minha trajetória docente, em dois vínculos distintos (município e estado), no interior do Rio Grande do Norte, precisava atuar em três unidades escolares diferentes, duas delas na mesma cidade, onde moro, e uma outra no município vizinho. Tal fato sempre me motivou a buscar desenvolver meu trabalho de diferentes formas, haja vista que cada escola, cada município, tem sua identidade própria, e que tal fato, por si só, já justifica um planejamento e desenvolvimento do trabalho docente de forma diferenciada. Até então posso citar que sempre estiveram presentes os desafios para tentar adaptar e desenvolver os conteúdos da Educação Física escolar nessas diferentes escolas.

Desde o ano de 2018 passei a dividir minha carga horária docente em duas escolas, quando surgiu a oportunidade de levar toda a minha carga horária do vínculo com o estado do Rio Grande do Norte para apenas uma escola, e não mais duas, como era até então. Sendo assim, atualmente estou lotado em uma escola

vinculada ao estado e em outra escola vinculada ao município – vizinho ao que eu resido. Essas duas escolas foram nossos *locus* de pesquisa.

Nesse sentido, minha proposta consiste em desenvolver a unidade temática jogo nessas duas distintas realidades, a fim de obter subsídios suficientes para se discutir as diversas realidades no planejamento e desenvolvimento do trabalho de um professor de Educação Física, que precisa concentrar seus esforços em duas escolas diferentes. Acredito que essa realidade seja a de muitos profissionais no Brasil, e que isso pode, de certa forma, influenciar no desenvolvimento de seu trabalho.

Os detalhes e pormenores da proposta dessa pesquisa podem nos auxiliar a entender e a discutir as diferentes faces de se trabalhar uma mesma unidade temática em realidades diferentes, levando em consideração as falas dos sujeitos envolvidos (alunos e o professor – autor desse trabalho), o que pode nos ajudar a entender os desafios enfrentados por muitos professores.

Academicamente falando, acredito que essa pesquisa é relevante por levar em consideração os desafios do trabalho docente: buscar desenvolver seu trabalho, bem como trazer o jogo como unidade temática, também objeto de discussão. Até então sabemos que existem diversas pesquisas relacionando o jogo na Educação Física escolar, porém acreditamos que com esta pesquisa estamos trazendo um olhar diferente para o mesmo, o que pode motivar novas pesquisas a respeito, além de auxiliar outros professores no desenvolvimento de suas atividades.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos relevante trazer as ideias e informações sobre o jogo a partir de um aporte teórico baseado em autores já consolidados nessa temática e que, de certo modo, podem contribuir significativamente para a compreensão e o olhar sobre esse assunto.

Nesse sentido, consideramos importante subdividir o capítulo inicial a partir de uma ordem de ideias baseada, primeiramente, na definição do que seria jogo, em seguida abordando os aspectos do jogo na educação e, especificamente, na Educação Física, foco deste trabalho.

O segundo capítulo do nosso referencial consiste na apresentação das duas unidades escolares que serão alvo dessa pesquisa. Para a construção desse capítulo, serão utilizados dados baseados em estudo de análise da realidade, ou seja, a partir da utilização de diferentes fontes de coleta, para que assim tenhamos noção de como são e como funcionam essas escolas na nossa realidade.

### 3 JOGO

#### 3.1 Origem e definição do jogo

Dando início a discussão da temática supracitada, Huizinga (2000) diz que o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana, mas os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É possível afirmar, com segurança, que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Sobre isso, Huizinga (2000, p. 6) reitera que:

Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público.

Aqui, já percebemos que o autor entende o jogo como uma manifestação que precede até mesmo a sociedade. Isso porque se nos basearmos no título de sua obra: “Homo Ludens”, perceberemos o caráter macro que o jogo toma a partir de sua discussão. A sua leitura e os argumentos apresentados nos permitem entender que o jogo é, sobretudo, para além da sociedade, com suas raízes fincadas antes mesmo do surgimento das civilizações.

Caillois (1990) acrescenta que não há um período histórico e específico que retrate o surgimento do jogo e da brincadeira, porém essas manifestações estão presentes em todas as culturas, quase como uma linguagem específica, ou uma tradição comumente associada à infância, apesar da proximidade dos termos e do uso corriqueiro de ambos como sinônimos por grande parte da população, e inclusive da literatura. Assim sendo, é importante destacar que:

O jogo tem condição ambivalente (qualitativo, quantitativo, passado, presente, ganhar, perder, certo e incerto) resiste a uma definição categórica. Sua significação é polissêmica, pois implica um amplo leque de significados



e sua leitura é múltipla. O conceito de jogo é tão versátil e elástico que escapa a uma localização conceitual definitiva. Neste sentido, qualquer tentativa, por mais erudita que seja, somente será capaz de captar uma parte da verdade do jogo, não global ou total (MURCIA, 2005, p. 17).

É interessante destacar que as falas dos autores concordam e corroboram entre si acerca de uma dificuldade de datar com precisão o seu surgimento, e ao mesmo tempo uma ideia de que o jogo tem sua origem e definição muito versátil e de acordo com o período e o contexto social de cada época em todo o mundo. Isto posto, Kishimoto (1994, p. 108) esclarece que:

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época. Em certas culturas indígenas, o "brincar" com arcos e flechas não é uma brincadeira, mas preparo para a arte da caça e da pesca. Se em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVIII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem.

Para a autora, empregar um termo para o jogo não é um ato solitário, mas que subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real.

Sobre a concepção de jogo, Huizinga (2000, p. 7) nos coloca que:

Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição da função biológica do jogo. Umás definem as origens e fundamento do jogo em termos de descarga da energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo "instinto de imitação", ou ainda simplesmente como uma "necessidade" de distensão. Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. Há teorias, ainda, que o consideram um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, ou "realização do desejo", ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal etc.

Concomitante a isso, Huizinga (2000) traz algumas teorias sobre o jogo, que, à primeira vista, sempre é colocado em segundo plano, seja apenas como uma “fuga” das tarefas “sérias”, seja como imitação da vida cotidiana. É sabido que, para o autor, o jogo toma proporções muito maiores na vida das pessoas e na sociedade de uma forma geral. Para tanto, é imprescindível entender que o jogo é bem mais do que um momento de satisfação ou uma fuga da realidade pura e simples. Isso porque:

Há um elemento comum a todas estas hipóteses: todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica. Todas elas se interrogam sobre o porquê e os objetivos do jogo. As diversas respostas tendem mais a completar-se do que a excluir-se mutuamente. Seria perfeitamente possível aceitar quase todas sem que isso resultasse numa grande confusão de pensamento, mas nem por isso nos aproximaríamos de uma verdadeira compreensão do conceito de jogo. Todas as respostas, porém, não passam de soluções parciais do problema (HUIZINGA, 2000, p. 7).

Já Caillois (1990, p. 26) diz que:

É indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo em que fossemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser um jogo. Tornar-se-ia uma coerção, uma obrigação de que gostaríamos de nos libertar rapidamente. Obrigatório ou simplesmente recomendado, o jogo perderia uma de suas principais características, o fato de o jogador a ele se entregar espontaneamente, de livre vontade e por prazer.

O autor complementa essa ideia dizendo que só se joga se quiser, quando quiser e o tempo que quiser. Isso significa que o jogo é uma atividade livre, como também uma atividade incerta. Sobre esse entendimento, Caillois (1990, p. 27) discute que:

A dúvida acerca do resultado deve permanecer até o fim. Quando, numa partida de cartas, o resultado já não oferece dúvida, não se joga mais, os jogadores põem as suas cartas na mesa. Na loteria e na roleta, aposta-se num número que pode sair ou não. Numa prova desportiva, as forças dos campeões devem ser equilibradas para que cada um possa defender a sua oportunidade até o fim. Por definição, os jogos de habilidade envolvem, para o jogador, o risco de falhar a jogada, uma ameaça de derrota, sem o que o jogador deixaria de divertir, como acontece a quem, por excesso de treino ou de habilidade, ganha sem esforço e infalivelmente. Um desfecho conhecido a priori, sem possibilidade de erro ou de surpresa, conduzindo claramente a um resultado inelutável, é incompatível com a natureza do jogo. É necessária uma renovação constante e imprevisível da situação, como a que se produz ao atacar e ao ripostar, no caso da esgrima ou do

futebol, a cada mudança de bola, no tênis ou ainda no xadrez de cada vez que um dos adversários altera uma peça. O jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta que é livre dentro dos limites das regras. Essa liberdade de ação do jogador, essa margem concedida à ação, é essencial ao jogo e explica, em partes, o prazer que ele suscita.

De acordo com essa definição de jogo, percebemos na fala do autor uma predominância do livre e voluntário, essencialmente relativo ao jogo. Consideramos primordial essa característica, mas ampliamos essa ideia a partir do ponto de vista de que na escola, por exemplo, são seguidos horários, datas e regulamentações que fazem com que, muitas vezes, o jogo precise se moldar a determinadas características de um determinado contexto e que, apesar disso, ainda se trata de um jogo.

Huizinga (2000) corrobora com essa ideia quando diz que o jogo jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas "horas de ócio". Liga-se a noções de obrigação e dever apenas quando constitui uma função cultural reconhecida, como no culto e no ritual. Definição esta que se distancia, de certa forma, do contexto do jogo esportivo ou escolar, que admite uma postura mais séria dos envolvidos, pois existem horários, regras e tarefas mais elaboradas. Porém, para o momento, considerações e definições sobre o jogo em relação à sua liberdade e voluntariedade, sobretudo relacionada à alegria e o prazer de quem o pratica, são fortemente defendidas, a exemplo de Huizinga.

O jogo é diametralmente oposto à seriedade. À primeira vista, esta oposição parece tão irredutível a outras categorias como o próprio conceito de jogo. Todavia, caso o examinemos mais de perto, verificaremos que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável. É lícito dizer que o jogo é a não seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer quanto às características positivas do jogo, é extremamente fácil de refutar. Caso pretendamos passar de "o jogo é a não seriedade" para "o jogo não é sério", imediatamente o contraste tornar-se-á impossível, pois certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias. Quanto mais nos esforçamos por estabelecer uma separação entre a forma a que chamamos "jogo" e outras formas aparentemente relacionadas a ela, mais se evidencia a absoluta independência do conceito de jogo. E sua exclusão do domínio das grandes oposições entre categorias não se detém aí. O jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, ou pelas que opõem a verdade e a falsidade, ou o bem e o mal. Embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude (HUIZINGA, 2000, p.11).

Sendo assim, vemos, nessa perspectiva de Huizinga, que o jogo é uma atividade voluntária, que sujeita a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural. É evidente que, nesse sentido, se entende liberdade em seu sentido mais lato, podendo objetar, pois, que esta liberdade não existe para o animal e a criança, por estes serem levados ao jogo pela força de seu instinto e pela necessidade de desenvolverem suas faculdades físicas e seletivas. Todavia, o termo "instinto" levanta uma incógnita e, além disso, a pressuposição inicial de que a utilidade do jogo constitui uma petição de princípio. As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade. É possível, portanto, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo.

Já Kishimoto (1994, p. 105) diz que:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo.

Dessa forma, percebemos o quão complexo é falar sobre o jogo e tentar defini-lo. Entretanto, parece-nos que a noção de jogo poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos "jogo" entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero (HUIZINGA, 2000, p. 35).

Consideramos, pois, essa definição de jogo muito próxima do ideal que acreditamos, haja vista que, dentro de toda a complexidade e riqueza que o jogo pode ter em suas proporções, esta parece-nos sintetizar algumas de suas principais

características. Isto posto, é relevante acrescentar, ainda, conforme Caillois (1990, p. 29) que:

Esta discussão, destinada a determinar a natureza, o maior denominador comum de todos os jogos, tem simultaneamente a vantagem de pôr em relevo a sua diversidade e de alargar visivelmente o universo normalmente explorado quando se procede ao seu estudo. Por agora, as análises precedentes permitem já definir essencialmente o jogo como uma atividade: livre, uma vez que o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia sua essência; delimitada, circunscrita a limites de espaço e tempo previamente estabelecidos; incerta, já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente; improdutiva, porque não gera bens, nem riqueza; regulamentada, sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a que conta; fictícia, acompanhada de uma realidade outra, ou de uma irrealidade em relação à vida normal (CAILLOIS, 1990, p. 29).

Além disso, o autor ainda complementa esclarecendo que:

A extensão e variedade infindas dos jogos provocam de início o desespero na procura de um princípio de classificação que permita reparti-los a todos num pequeno número de categorias bem definidas. Além do mais, vários pontos de vista são credíveis uma vez que eles apresentam aspectos tão diversos. O vocabulário corrente mostra claramente até que ponto a razão hesita e vacila: com efeito, empregam-se várias classificações concorrentes. Opôs os jogos de cartas aos jogos de destreza não tem qualquer sentido, nem opor os jogos de sociedade aos jogos de estádio. Num caso, escolhe-se realmente como critério de divisão o instrumento do jogo; noutra, a principal qualidade exigida; num terceiro, o número de jogadores e a atmosfera do jogo; e por fim, o lugar onde a prova é disputada. E ainda, complicando todo o resto, pode jogar-se sozinho ou com outras as pessoas a um mesmo jogo. Determinado jogo pode mobilizar várias qualidades ao mesmo tempo ou não exigir nenhuma (Ibidem, p. 31).

Para Caillois, quando se trata de enumerar as características que definem o jogo, surgindo como uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e imaginária, fica claro que as duas últimas características tendem a excluir-se mutuamente. No entanto, estas seis qualidades, meramente formais, pouco revelam sobre as diferentes atitudes psicológicas que governam os jogos. Opondo o mundo do jogo ao mundo da realidade, salientando que o jogo é uma atividade essencialmente à parte, deixam supor que toda a contaminação da vida corrente ameaça corromper e arruinar a própria natureza do jogo.

Há, no jogo, um código estrito e absoluto que governa os jogadores cujo prévio consentimento surge como a própria condição da sua participação numa atividade isolada e inteiramente convencional. Se essa convenção deixar

subitamente de ser aceita ou considerada, nem as formas nem a liberdade do jogo poderão continuar presentes.

Kishimoto (1994) nos diz, ainda, que um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. O xadrez, por exemplo, tem regras explícitas diferentes do jogo de damas, do loto ou da trilha. São estruturas sequenciais de regras que permitem diferenciar cada jogo, ocorrendo superposição com a situação lúdica, uma vez que, quando alguém joga está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica. A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante, podendo ser: explícitas, como o xadrez ou amarelinha; implícitas, como na brincadeira de faz-de-conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha, que são, na verdade, regras internas, ocultas que ordenam e conduzem a brincadeira.

Finalmente, todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira. Henriot (1989) *apud* Kishimoto (1994) identifica, dentro da multiplicidade de concepções, o eixo comum que as une, uma vez que todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pela incerteza dos resultados, ausência de obrigação em seu engajamento, supondo uma situação concreta, e um sujeito que age de acordo com ela. Nem sempre, o pesquisador consegue identificar um 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. É preciso, também, estar em perfeita simbiose com o jogador para identificar em sua atitude o envolvimento no jogo.

Freire (2017) traz uma compreensão sobre o jogo nos dizendo que o tempo de brincar nunca passa, que o humano é sempre criança, e o futuro é o espaço de crescer, de ir adiante. As marcas da idade na pele do rosto não apagam o jovem que sempre teremos de ser. As tristezas contam suas histórias nas rugas da fronte, mas os risos continuam brincando nos vincos profundos ao redor dos olhos e da boca. Embora o tempo passe, as brincadeiras não nos abandonam. O jogo é, pois, o humano dos nossos corpos tão vividos e ainda toma conta do nosso destino. Se as pernas nos faltam, não nos falta a imaginação, e continuamos seguindo para aquele adiante, que é o inatingível ponto de chegada de todo animal que se fez humano. Se antes eram os campos de futebol, agora são os tabuleiros, os livros, os vídeos e, principalmente, a imaginação que nos alegra.

Pensando sobre essa ludicidade, e trazendo algumas características do jogo, Christie (1991, p. 4) *apud* Kishimoto (1994, p. 115) nos traz:

1. a não-literalidade - as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;
2. efeito positivo - o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança;
3. flexibilidade - as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas. Estudos como os de Bruner (1976) demonstram a importância da brincadeira para a exploração. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;
4. prioridade do processo de brincar - enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;
5. livre escolha - o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;
6. controle interno - no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor.

Com base em tais premissas, percebemos como o jogo surge e quais as suas principais características. Nossa discussão direcionará, na sequência, para os aspectos relacionados ao desenvolvimento do jogo na educação, de uma forma geral. Para tanto, seguimos com o subtópico referente ao contexto em que o jogo assume no cenário da educação.

### **3.2 Jogo e Educação: a seriedade lúdica**

Murcia (2005) diz que o conteúdo e a forma do jogo sinalizam para a compreensão de sentidos historicamente dados aos sistemas articulados de signos, que expressam valores sociais, morais, ideológicos, contrastes, oposições, diferenças e semelhanças que fazem parte do contexto cultural mais amplo com o qual interage. Com isso, sinalizam para inúmeros condicionamentos educacionais, econômicos, psicológicos, religiosos, políticos e outros, que veem alterando sentidos

de qualidade do jogo, aumentando preconceitos e fortalecendo obstáculos que tentam impedir a vivência. Sinalizam também para resistências pelas quais são abertos espaços para concretizações lúdicas.

Essa contextualização do jogo mostra uma gama de fatores muito variada em que o jogo pode estar presente, bem como a capacidade líquida e flexível que o jogo assume nos diversos âmbitos e momentos. Ademais, justifica sua enorme capacidade de se adequar nas diversas áreas da vida e da sociedade, como também sintetiza que o jogo pode assumir diferentes características.

Segundo Murcia (2005), o jogo não era bem visto pela pedagogia tradicional, porém, logo após se posiciona dizendo que ele é um elemento metodológico ideal para dotar as crianças de uma formação integral, explicando que as crianças aprendem brincando, pois fazem da própria vida um jogo constante. Além disso, traz outros argumentos utilizados por outros autores, como o fato de o jogo potencializar a identidade do grupo social, contribuir para fomentar a coesão e a solidariedade do grupo e, portanto, a criança aprende a compreender melhor o mundo social que a cerca.

O ensino deve favorecer uma participação mais ativa por parte da criança no processo educativo. Devem-se estimular as atividades lúdicas como meio pedagógico que, junto com outras atividades, como artísticas e musicais, ajudam a enriquecer a personalidade criadora, necessária para enfrentar os desafios na vida. As características do jogo fazem com que ele mesmo seja um veículo de aprendizagem e comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência emocional da criança (MURCIA, 2005, p. 10).

Magalhães Pinto (1996) diz que a expressão do jogo como vivência sociocultural coloca em relevo as possibilidades que nos abrem para manejarmos signos. Uma peça de vestuário, imagem, música, regra, um comportamento, brinquedo, e até mesmo os gestos são signos que nos falam de estatutos sociais, estilos de vida, sonhos, compromissos, resistências e criações. Falam-nos, principalmente, dos horizontes possíveis que se desenham nas vivências dos grupos em certo lugar e época – existência tecida por certa visão de mundo, de sujeito e de corporeidade. Assim, a liberdade no jogo considera o outro como categoria básica para o reconhecimento dos jogadores, das suas jogadas, do que é jogado, como, porque e para que acontece o jogo, recriando valores, papéis e funções sociais, cenários, objetos e momentos.



Percebemos nessa visão diversas características que o jogo relaciona com outras possibilidades. Esse fato nos abre o leque de possibilidades para pensarmos numa gama de fatores que podem estar associados ao jogo no ambiente escolar, nos seus diferentes ciclos de ensino.

Sobre o jogo na escola, Murcia (2005, p. 10) compreende que:

O jogo deve cumprir duas funções na escola como conteúdo e como finalidade: a educação através do jogo e para o jogo. A aprendizagem, necessária para alcançar o desenvolvimento completo, está continuamente presente, tanto na escola como na própria vida. Aprender jogando é o primário, o mais simples e natural na criança, já que é o menos traumático.

Nesse sentido, o mesmo autor complementa que o ser humano pratica atividades ao longo da vida, denominadas lúdicas, que lhe servem de distração, recreação, educação, relaxamento de outras atividades consideradas mais sérias, como, por exemplo, o trabalho. Já relacionando a brincadeira no mundo infantil, observamos tanta seriedade como no trabalho mais responsável do adulto. Há contrastes, como: seriedade e alegria, divertimento e responsabilidade acompanhada de alegria e prazer, paixão ou amor (Ibidem).

Destacando mais precisamente esses contrastes, pois, no que se refere à jogo, fazem muito presente no âmbito da escola. De um lado, a criança brincando e se divertindo, de outro, o professor que carrega consigo a responsabilidade do trato pedagógico do jogo, ou mesmo a partir dele, haja vista que o jogo pode estar presente na escola tanto como conteúdo, quanto como estratégia de ensino.

O jogo transcorre no mundo da fantasia, uma realidade mais ou menos mágica e, por conseguinte, mais ou menos relacionada com a vida cotidiana. Brincar, divertir-se e aprender são modos verbais inerentes ao ser humano, indispensáveis na vida de qualquer grupo sociocultural. Contudo, sua gratuidade foi classificada como prova de que é pouco importante, complementar, não séria, improdutiva, muitas vezes associada à perda de tempo e outras coisas como o vício e o pecado. Apesar dessa observação pessimista, brincar está presente na necessidade de motricidade que enriquece a evolução do feto no ventre e vai acompanhar a vida de cada um de nós até a velhice (MURCIA, 2005, p. 17).

Ao pensarmos em jogo no contexto da educação, tais palavras fazem total sentido, haja vista que, de uma forma geral, em vários ciclos de ensino o jogo se faz presente. Nesse sentido, quando a criança joga ou brinca está no mundo da fantasia, se divertindo e passando o tempo, porém, por trás desse cenário, existe

uma infinidade de conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações intrínsecas a esse jogo.

Segundo Kishimoto (1994) *apud* Barbosa e Correa (2016), muitas dúvidas persistem entre os educadores que tentam associar o jogo e a educação, pois os mesmos discutem se há diferença entre o jogo e o material pedagógico, ou se o jogo educativo em sala de aula é realmente apenas jogo ou se o jogo tem um fim em si mesmo quando utilizado para alcançar objetivos. As divergências que envolvem o jogo educativo sempre estão relacionadas à presença simultânea de duas funções: a lúdica, que propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente; e a educativa, que ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

A autora acrescenta que o equilíbrio dessas funções deve ser o objetivo dos jogos educativos, já o desequilíbrio é dado pela provocação de duas situações: não há mais ensino, apenas jogo, e quando a função lúdica predomina ou, ainda, quando a função educativa elimina todo hedonismo, restando apenas o ensino.

Barbosa e Correa (2016) entendem que por meio do brincar a criança desenvolve a capacidade de criar, ter autoestima, imaginar, e vários outros aspectos que contribuem para o seu desenvolvimento como pessoa plena, pois o jogo, ao ser utilizado com uma estratégia de ensino no ambiente escolar, deve proporcionar a criança a construção do conhecimento científico, favorecendo a vivência de situações reais ou imaginárias e, além disso, fazer com que a criança possa buscar soluções para os desafios que possam surgir durante o jogo, levando-a a raciocinar e a tomar suas próprias decisões.

Segundo Moyles (2002), no contexto educacional, o jogo é considerado como um grande recurso para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, podendo ser um simples objeto, mas, ao mesmo tempo, é capaz de fazer com que a criança use a sua imaginação e criatividade. Diante do exposto, é inadmissível uma prática pedagógica que impossibilite a criança de manifestar seu jeito natural de ser, condicionando-a ao silêncio, reduzido ao espaço de uma mesa escolar. Dessa forma, esta prática torna a vivência escolar pobre, sem criatividade, sem estímulo, refletindo na desmotivação da criança em relação à prática pedagógica assumida pela escola, fazendo com que a mesma prefira muitas vezes ficar em casa.

O uso de jogos na educação também é encorajado por Dohme (2008), ao afirmar que, além de serem fontes de diversão, os jogos podem ser utilizados para

vários fins educativos, até mesmo como instrumentos de desenvolvimento de crianças e jovens. A autora explica que, para as crianças, o jogo constitui um fim, em que o objetivo principal é a diversão. Já para os educadores, o jogo é um meio, um veículo que permite transmitir uma mensagem educativa de forma atraente e prazerosa, cabendo ao professor escolher o jogo que melhor se aplica ao conteúdo que deseja ensinar.

Para Murcia (2005, p. 16), “o jogo educativo é proposto pelo adulto com uma intenção dirigida, seletivamente, para um ou vários fatores situados no terreno afetivo, cognitivo, social ou motor; preparação para a vida pessoal e social”. Sendo assim, entendemos que para trabalhar diversos conteúdos podemos nos valer dos jogos como estratégias, os chamados recursos pedagógicos. Freire (1997) complementa essa ideia ao argumentar que o jogo proposto para ensinar conteúdos as crianças não se trata de um jogo qualquer, e sim de um jogo convertido em instrumento pedagógico.

Seguindo essa ideia de pensamento, trazemos Antunes (1999) para dizer que durante muito tempo confundiu-se ensinar com transmitir, sendo o aluno, nesse contexto, um agente passivo da aprendizagem e o professor um mero transmissor de conteúdo, não necessariamente presente nas necessidades do aluno. Acreditava-se que toda a aprendizagem ocorria pela repetição, sendo os alunos responsáveis pelo que não aprendiam, isto é, pelas suas deficiências, e, portanto, merecedores da reprovação, que era tida como um castigo. Atualmente sabe-se que não existe ensino sem que ocorra a aprendizagem, e esta não acontece senão pela transformação, pela ação facilitadora do professor, do processo de busca do conhecimento.

Complementando essa ideia, Negrini (1994) diz que, do ponto de vista intelectual, o jogo, além de influenciar o desenvolvimento do pensamento infantil, é relevante para desenvolver a criatividade, à medida que do ponto de vista psicomotor, o jogo contribui no equilíbrio, na força e nos sentidos. Já com vista na sociabilidade, as atividades possibilitam a interação com o grupo, enquanto que no ponto de vista afetivo, os jogos permitem a livre expressão da criança, o envolvimento com o outro e as interações presentes nessa relação. Dessa forma,

A contribuição do jogo no desenvolvimento integral indica que ele contribui poderosamente no desenvolvimento global das crianças e que todas as dimensões do jogo estão intrinsecamente vinculadas; a inteligência, a

afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo que a afetividade constitui a energia necessária para o progresso psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINI, 1994, p. 19).

Nesse sentido, o jogo deve envolver a criança, de modo que ela aprenda e ensine ao mesmo tempo, e, para tanto, quanto mais motivado ou motivador for o professor, mais a criança se espelhará nele, podendo criar e recriar suas ações num mundo imaginário (CUNHA, 2005).

Segundo a revista *Química Nova na escola* vol. 34, nº 2, p. 92-98, de Maio (2012) *apud* Martins (2012, p. 22):

O jogo didático não deve ser levado à sala de aula apenas para preencher lacunas de horários ou para tornar o ensino mais divertido. Além disso, na escolha de um jogo, devem-se considerar dois aspectos: o motivacional – ligado ao interesse do aluno pela atividade (equilíbrio entre a função lúdica e função educativa); e o de coerência – ligado à totalidade de regras, dos objetivos pedagógicos e materiais utilizados para o seu desenvolvimento em sala de aula. O aspecto de coerência pode ser verificado por meio da tictagem prévia do jogo. É importante que o professor o experimente antes de levá-lo à sala de aula, ou seja, que ele vivencie a atividade de jogar. O professor deve desenvolver a atividade como se fosse o estudante, pois somente assim será possível perceber os aspectos de: coerência das regras, nível de dificuldade, conceitos que podem ser explorados durante e após o seu desenvolvimento, bem como o tempo e o material necessário para sua realização.

É importante salientar, nesse ponto, a função do docente como condutor e orientador das atividades. Isso porque quanto mais coerente for à condução dada pelo professor, durante o seu desenvolvimento em sala de aula, mais didático será o jogo desenvolvido. Este deve definir claramente qual ou quais as atividades a serem realizadas antes, durante, e após o término de jogo. Caso essas definições não sejam claras, este poderá se tornar um mero instrumento de diversão e brincadeira em sala de aula, não atingindo o seu principal objetivo: a aprendizagem de conceitos (MARTINS, 2012).

Complementando essa ideia, Martins (2012) fala, ainda, que a partir de trabalhos realizados e com atividades em sala de aula, a utilização de jogos didáticos provoca alguns efeitos e mudanças no comportamento dos estudantes.

Dentre elas, é possível citar:

- a) a aprendizagem de conceitos, em geral, ocorre mais rapidamente, devido à forte motivação;
- b) os alunos adquirem habilidades e competências que não são desenvolvidas em atividades corriqueiras;

- c) o jogo causa no estudante uma maior motivação para o trabalho, pois ele espera que este lhe proporcione diversão;
- d) os jogos melhoram a socialização em grupo, pois, em geral, são realizados em conjunto com seus colegas; Um jogo pode ser considerado educativo quando mantém um equilíbrio entre duas funções: a lúdica e a educativa.
- e) os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem ou de relacionamento com colegas em sala de aula melhoram sensivelmente o seu rendimento e a afetividade;
- f) os jogos didáticos proporcionam o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos estudantes;
- g) a utilização de jogos didáticos faz com que os alunos trabalhem e adquiram conhecimentos sem que estes percebam, pois a primeira sensação é a alegria pelo ato de jogar (MARTINS, 2012, p. 23)

De acordo com Jesus *et al* (2015), o jogo, quando utilizado estrategicamente como recurso pedagógico, pode privilegiar a utilização de tarefas abertas ou fechadas, associadas tanto aos componentes agonísticos (no caso dos jogos pré-esportivos), quanto ao caráter lúdico das atividades e exercícios. Essa é uma possibilidade curricular decorrente do tratamento pedagógico do jogo como recurso, ao invés de conteúdo propriamente dito.

É preciso que os professores entendam que atividades e experiências alternativas promovem a aprendizagem da criança através do brincar, sendo tarefa destes selecionar, organizar e apresentar objetos, materiais, suportes e experiências para desenvolver conceitos ou temas. Ademais, antes de qualquer intervenção, fazer observações sistemáticas do brincar da criança para identificar elementos críticos que podem não estar presentes, lhe possibilita conhecer a representação de papéis, a manipulação de materiais e a linguagem. A intervenção deve revitalizar, clarificar e explicar o brincar, e não dirigir as atividades (CHRISTIE, 1982).

Kishimoto (2001) levanta o debate das condições e preparo dos professores, bem como da própria escola, que trabalham o jogo com rigorosidade fazendo com que perca sua ludicidade, transformando-o em obrigação para ter uma função educativa. A autora ressalta, também, que para existir o jogo educativo, este deve manter sua função educativa e lúdica, já que o desequilíbrio entre as duas funções leva a ter apenas ensino (predomina função educativa) ou apenas jogo (predomina função lúdica). O uso coercitivo do jogo educativo tolhe o aluno de sua liberdade e inibe sua autonomia, anulando assim características citadas anteriormente neste trabalho, que são: a prioridade no processo de brincar, quando prioriza apenas o produto, a aprendizagem de habilidades ou técnicas; o controle interno e a livre

escolha, quando há autoritarismo na escolha, direção e desenvolvimento do professor.

Existe, para Santos (2004), a possibilidade de no âmbito escolar haver uma tensão entre duas formas de se tratar a questão do jogo, identificada pela referida autora como a presença de uma vertente que é tratada por ela como “atividade-meio”. Essa vertente concebe o jogo como uma estratégia pedagógica de ensino que ajuda no desenvolvimento da criança, abrangendo diferentes dimensões do comportamento humano, tais como: biológica, intelectual, social, moral e objetiva com sua prática, a fim de atingir finalidades externas a ele. Ou seja, o jogo é visto como um recurso facilitador e motivador para se atingir objetivos específicos da Educação Física, favorecendo o desenvolvimento das qualidades físicas, das habilidades motoras e dos esquemas corporais. A outra vertente é tratada como “atividade-fim” e concebe o jogo como uma fonte de conhecimento, possibilitando vivências corporais, além de fundamentos conceituais, os quais vão sistematizar e justificar o seu aprendizado. Tem como “objetivo de ensino-aprendizagem os seus princípios, os seus fundamentos, as suas características próprias, aliado a possibilidade de uma formação crítica, participativa e autônoma.”

### **3.3 Possibilidades palpáveis do jogo na Educação Física**

Apesar de, até meados dos anos 80 do século XX, a ênfase ter recaído no ensino da ginástica e do esporte, privilegiando a diretividade das atividades e a perspectiva técnica, os jogos já estavam presentes no currículo escolar desde o século XIX (MAGALHÃES-PINTO, 1996). Foi com o declínio da ditadura militar brasileira, no início dos anos de 1980, que os jogos e brincadeiras adquiriram terreno nas aulas de Educação Física com o “modelo recreacionista” (DARIDO, 2001).

Partindo dessas premissas, entendemos que o jogo, desde então, se faz presente e tem enorme relevância na escola. Nesse caso, precisamos ressaltar sua importância para a Educação Física escolar, bem como para a educação de um modo geral.

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponível, do número de participantes, entre outros requisitos. São exercidos com um caráter competitivo,

cooperativo ou recreativo, em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral (BRASIL, 1997).

Nas aulas de Educação Física, o jogo pode ser utilizado de muitas maneiras, desde a ênfase no seu caráter lúdico, a preparação para o esporte, estratégia para o ensino de outros conteúdos, até o lazer. Para Murcia (2005), o jogo educativo é proposto pelo adulto com uma intenção dirigida, seletivamente, para um ou vários fatores situados no terreno afetivo, cognitivo, social ou motor, como também uma preparação para a vida pessoal e social. Dessa forma, no campo da Educação Física escolar, o jogo pode ser utilizado tanto quanto unidade temática, como enquanto ferramenta metodológica para desenvolver diversas outras atividades.

Dentro do cotidiano infantil, o jogo merece destaque, pois parece ser um elemento de grande importância, e conseguir conciliar sua característica de espontaneidade e sua função educativa é papel fundamental do educador. Esse educador muitas vezes se sente limitado e impossibilitado de dar sentido ao que é ensinado, por conta de estar arraigado a uma prática deficitária e pobre de meros aperfeiçoamentos de habilidades técnicas e motoras, vendo o jogo de forma utilitária (SANTIN, 1987).

Sobre isso, entendemos que o professor deve utilizar o jogo dentro do seu planejamento e, conseqüentemente, da sua prática pedagógica, a partir das suas diferentes possibilidades, enxergando assim os benefícios de sua utilização. Acreditamos que isso pode influenciar positivamente no andamento das atividades na escola, conforme Lopes (2006, p. 110) coloca, ao dizer que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Mais uma vez, a fala acima corrobora com a capacidade que o jogo pode ter no processo educativo, seja enquanto conteúdo com fins em si mesmo, ou seja,

enquanto estratégia de ensino de outros conteúdos, até mesmo de outros componentes curriculares. O jogo tem, portanto, importante destaque na escola.

Alves (2007) complementa essa ideia dizendo que se o jogo, dentro da escola, for visto para além de um fim restrito com relação às suas ações, e desvinculado da necessidade excessiva de treinamento técnico, possivelmente poderá ser observado como uma forma de expressão humana que supera os movimentos previstos pela execução técnica, já que proporciona ao praticante uma maior possibilidade e variedade de movimentos. Independente de ser visto ou considerado como “atividade-meio” ou “atividade-fim”, o importante para uma formação ampla do educando é o fato de existir a presença do jogo no ambiente escolar, seja de forma mais esportiva, pelos jogos cooperativos, ou pelos jogos tradicionais. Assim sendo,

Educar significa (...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros e uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Dessa forma, entendemos que o jogo, dentro da área da Educação Física, representa um capital cultural muito rico e amplo, capaz de se fazer uma importante ferramenta, mas também possuidor de sentidos e significados próprios, sendo considerado como conteúdo, ou como unidade temática, atualmente. Nesse sentido, precisamos entender como o jogo está presente nas abordagens ou concepções pedagógicas da Educação Física escolar.

Para o Coletivo de Autores (1992), o jogo satisfaz as necessidades das crianças, especialmente a de "ação". Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo aspecto dominante da consciência, ele deve ser entendido como fator de desenvolvimento, por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê. Isso porque,

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento



básico para a mudança das necessidades e da consciência (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 45)

Já de acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), o jogo aparece levando em consideração a seguinte característica:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral (BRASIL, 1998, p. 70)

Particularmente falando, por levar em consideração essa flexibilidade nas regulamentações, e essa possibilidade de adaptação de espaços e materiais, bem como o número de participantes, considero bastante palpável e relevante essa ideia do jogo no contexto da escola, em que temos turmas heterogêneas e uma grande diversidade de sujeitos, cada um com suas características particulares.

Além disso, Os PCN's trazem também sobre a predisposição para criar, transformar e adaptar regras na criação de jogos e atividades que deem prioridade a inclusão de todos, a valorização dos jogos recreativos e das danças populares como forma de lazer e integração social (BRASIL, 1998). Sabendo que os PCN'S abordam veementemente essa questão da inclusão, e trazem consigo essa valorização popular dos saberes, percebemos que o jogo nesse documento aparece também com destaque.

Para Kunz (2004), na sociedade de rendimento atual, é um problema pedagógico transformar atividades lúdicas do brincar e jogar que contrastam frontalmente com as atividades sérias do trabalho e das tarefas escolares, em valor pedagógico-educacional. Sobre isso, Kunz (2004, p. 97) reitera que:

Pedagogicamente, deve-se levar em consideração que oportunizar à criança e o adolescente a chance de vivenciar experiências bem sucedidas de vida, que escapam do sentido cotidiano das atividades obrigatórias, é contribuir com a possibilidade da formação de indivíduos críticos e emancipados.

Kunz (2004) ainda complementa sua ideia dizendo que o saber que falta é um saber empírico sobre as possibilidades e os limites da organização e da estrutura

dos interesses e perspectivas de crianças e adolescentes em seus jogos no cotidiano, para satisfazer uma inerente necessidade que ainda possuem em relação à uma vida plena de significados e valores no seu se-movimentar.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para serem estudados. Exaltam a relevância dos jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo diferentes formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. No campo educacional, jogos e brincadeiras podem também ter o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes, bem como para fixar determinados conhecimentos. (BRASIL, 2017).

É interessante ressaltar que nesse documento os jogos aparecem no ensino fundamental II apenas para o 6º e 7º anos, especificamente, com a proposta de jogos eletrônicos. Nesse sentido, acreditamos que o jogo pode e deve fazer parte de todas as séries dessa etapa de ensino e também de formas mais ricas, ou seja, para além dos jogos eletrônicos. Sustentamos essa ideia com base na fundamentação teórica apresentada até aqui, e acreditamos que o jogo deve se fazer presente de forma rica na escola em todas as séries de escolarização. Sobre esse ponto, a BNCC discute que:

Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras, podem ser recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BRASIL, 2017, p. 212).

Já para o Documento Curricular do Rio Grande do Norte (2018), o jogo tem por finalidade explorar atividades nas quais o aluno participa voluntariamente, sendo estabelecidos, previamente e de forma coletiva, alguns combinados quanto a limites de tempo e de espaço e possíveis alterações de regras. Neste documento, que foi baseado na atual BNCC, o jogo também aparece no ensino fundamental II, a partir da proposta de jogos eletrônicos para o 6º e 7º anos. Nossa opinião é a mesma nesse sentido, haja vista a gama de possibilidades que o jogo permite na Educação Física escolar.

Os jogos exercem uma grande importância no processo de aprendizagem das crianças. O coletivo de autores (2012) traz o jogo como satisfação às necessidades

de “ação” das crianças, estimula o exercício do pensamento, faz desenvolver suas vontades e, ao mesmo tempo, as tornam conscientes de suas escolhas e decisões.

Surdi e Costa (2018) dizem apontam para o uso frequente do jogo enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, geralmente como meio para aprendizado de outros conteúdos, normalmente o esporte. As práticas que envolvem jogos e brincadeiras como conteúdos das aulas de Educação Física compõem um conjunto de possibilidades que ampliam a percepção e a interpretação da realidade. Isso porque é por meio do jogo que se abrem possibilidades de discutir regras, organização coletiva e valorização dos aspectos lúdicos.

Entendemos a ludicidade como a concretização corporal da espontaneidade, do senso de humor, da alegria e do prazer, expressados por movimentos e ações do sujeito. Dessa forma, os autores Surdi e Costa (2018, p. 36) vislumbram o jogo como dimensão humana que se enquadra como conteúdo da Educação Física, fazendo parte da cultura de movimento, esclarecendo que:

Na Educação Física escolar, o lúdico pode ser enxergado em diversos conteúdos que fazem parte da cultura de movimento, portanto, destacamos o conteúdo jogo como impulsor do espírito lúdico. (...) O jogo e o brincar possibilitam significativas manifestações do movimento humano, assim, os movimentos que configuram a situação de sujeitos em jogo na escola, não necessariamente precisam estar orientados segundo os padrões de referência dos interesses da quantificação objetiva.

Dentro dessa perspectiva, Darido (2001) apresenta os jogos cooperativos como uma nova tendência na Educação Física e afirma que eles se constituem numa proposta diferente das demais, ao valorizar a cooperação em troca da competição. Sugere, ainda, um aprofundamento nas análises filosóficas e sociológicas, bem como dos efeitos do capitalismo sobre a competição e cooperação na sociedade contemporânea em relação ao jogo. Mesmo assim, a considera uma proposta interessante, porque busca a formação de valores mais humanitários e por acreditar ser possível de ser implementada e concretizada no cotidiano escolar.

Correia (2006) revela que as experiências com jogos cooperativos têm demonstrado modificar atitudes, crenças e valores, gera muitos conflitos e se apresenta de forma complexa. Além disso, mostra que há muito a aprender e a refletir sobre como desmistificar a competição e levar a cooperação além do espaço e do momento do jogo cooperativo.

Além dos jogos cooperativos, sabemos que são vários os tipos de jogos conhecidos, e que são suas características que os diferem entre si. Kishimoto (2001), por exemplo, cita os jogos educativos, os jogos tradicionais, dos jogos de faz de conta e dos jogos de construção. Além desses, podemos citar, ainda, os jogos competitivos, os pré-desportivos, jogos de tabuleiro, jogos de salão, entre outros.

Para Alberti e Rothenberg (1984), os pequenos jogos esportivos, compreendidos como jogos pré-desportivos, têm um valor didático, por oferecerem adequações específicas, apresentarem características simples, com modificações de regras, adequação de espaços e números de jogadores de maneira recreativa. Além de aprender com o ganhar e o perder, Callois (1990) diz que, na competição, outros valores são exigidos dos jogadores, como, por exemplo, a ética, a honra, o cavalheirismo, e o respeito às regras e aos adversários.

A Educação Física também tem a possibilidade de trabalhar a cultura corporal, a partir dos jogos, para questionar a realidade social em que está atuando e os interesses de classe a que serve. As aulas de Educação Física podem levar os alunos a entender, além da competição, das questões relacionadas à estética corporal, e das discussões sobre a saúde, as regras sociais reproduzidas a partir do aprendizado do jogo. Essa reflexão faz parte da Pedagogia Crítico-Superadora que se aproveita de todo conteúdo que é utilizado no contexto escolar, porque este deve levar a reflexões de caráter sócio-histórico (ESCOBAR, 1995).

Levando em consideração os vários tipos de jogos e pensando um pouco sobre a gama de possibilidades que eles nos oferecem, imaginamos poder trabalhar esses jogos na escola levando em consideração a coparticipação dos alunos no tocante às ideias que podem ser desenvolvidas a respeito desse conteúdo.

Contudo, esperamos construir e desenvolver, a partir da unidade temática jogo, uma sequência didática a ser realizada nesta pesquisa. Tal ação pretende ter a participação coativa dos alunos, levando em consideração que essa característica se faz presente no próprio jogo. Dessa forma, entendemos que o saber empírico dos alunos sobre esse conteúdo pode tornar mais rica a experiência na escola.

## 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

### 4.1 Universo da pesquisa

Este estudo se trata de uma pesquisa de natureza descritiva, originária de um relato de intervenção, baseada no desenvolvimento de um bloco de aulas com a unidade temática jogo em duas escolas alvo. O planejamento dessas aulas foi participativo, ou seja, enxergando o aluno como sujeito coativo dentro do processo de aprendizagem.

Sobre as pesquisas descritivas, Gil (2008) diz que estas têm como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Neuman (1997) complementa essa ideia dizendo que a pesquisa descritiva visa efetuar a descrição de processos, mecanismos e relacionamentos existentes na realidade do fenômeno estudado, utilizando, para tanto, um conjunto de categorias ou tipos variados de classificações.

Além da descrição dos fenômenos observados durante a realização dessa pesquisa, entendemos que essa pesquisa também é pesquisa participante, que se caracteriza pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (GIL, 2008). Lakatos e Marconi (2010) entendem que a pesquisa participante é um tipo de pesquisa que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática, sendo que o mesmo só será construído junto aos participantes. Ou seja, o pesquisador se incorpora ao grupo, confunde-se com ele e, por isso, enfrenta dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo e ser influenciado.

Com relação ao planejamento participativo da unidade temática jogo, o planejamento deve articular constante e incessantemente a estratégia e a tática que guia nossa ação no dia a dia (MATUS, 1996). A essência desse planejamento é a mediação entre o conhecimento e a ação. A estratégia e a tática são necessárias porque o sistema social em que eu existo compreende outros sujeitos que também planejam com objetivos distintos dos meus.

Gandin (2002) complementa essa ideia dizendo que uma escola, dentro desse campo de propostas, visa estratégias que vão muito além da participação passiva de antes, mas que trata da participação como distribuição de poder, que

possibilita ao sujeito conhecer a situação real da escola (diagnóstico) para decidir em todas as fases de um planejamento e com ele comprometer-se.

Santos, Ferri e Macedo (2012) complementam ainda essa ideia explicando que a democratização desse espaço, pela via da participação, é extremamente relevante para que a escola supere o ritual puro e simples de identificação de problemas, e avance para o patamar de um diagnóstico emancipador, capaz de confrontar diferentes visões sobre uma mesma realidade, para tomada de decisões, o que amplifica as possibilidades de ações e acertos.

## **4.2 Participantes**

Os participantes desse estudo são alunos regularmente matriculados e frequentes nas escolas alvo. Para a participação nesta pesquisa, os alunos deveriam estar dentro desse perfil como critério de inclusão, além de seus pais, ou responsáveis legais, preencherem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando assim os aspectos éticos e legais deste tipo de pesquisa.

A pesquisa foi realizada em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, haja vista que em uma das escolas (Escola Municipal Maria Pereira Leite) – MPL, é nessa série que tenho o primeiro contato com os alunos, o que pode influenciar positivamente para manter uma imparcialidade com relação a minha participação nesta pesquisa. Tal fato também influencia na realização desta pesquisa na outra escola (Escola Estadual 4 de Setembro) – 4DS, com uma turma correlata, ou seja, também do 8º ano.

A escolha dessas turmas, como critérios de inclusão, se justifica por serem turmas em que a carga horária é composta por duas aulas seguidas no mesmo dia, pois acreditamos que dessa forma o controle do tempo para a realização das atividades, correspondentes a uma aula com todos os seus elementos, é mais significativo. Dessa forma, o 8º ano “A” da escola 4DS atende a esses requisitos, já a escola MPL, obedece o critério de ser num horário correlato, ou seja, matutino, o 8º ano “A” também atende a essas expectativas.

Atendendo a todos esses critérios, o número de indivíduos que aceitaram participar da pesquisa no período da coleta de dados, para ambas as turmas, são, respectivamente: 18 alunos na escola 4DS e 20 alunos na escola MPL. Haja vista que são levados em consideração os critérios éticos de assinatura do Termo de

Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), por parte dos alunos, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por parte de seus pais ou responsáveis.

### **4.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados**

Para a objetivação desse estudo, utilizamos o jornal de pesquisa, produzido pelo professor pesquisador e pelos alunos das turmas alvo das escolas. O jornal de pesquisa é uma prática defendida por Barbosa (2010), que considera ser uma escrita pessoal, livre, e que tem grande utilidade para o processo de formação e autoformação, ou seja, o jornal de pesquisa pode ser entendido como uma libertação ou construção da autonomia do sujeito. Ao passo que escreve, constrói sua autoria enquanto ser, e faz surgir uma escrita com intencionalidade e sentido. Permite-se, assim, a assunção de um ser sujeito que se interroga, interpreta e imprime sentido ao que produz, que o faz um sujeito eminentemente implicado em sua produção (BARBOSA, 2010).

A escrita do jornal de pesquisa traz registros e reflexões do pesquisador, que visa refletir sobre os momentos de planejamento até a sua implementação e avaliação, mas também nos momentos em que podem não estar diretamente desenvolvendo ações voltadas para esta investigação.

A escrita deste documento não se restringe apenas ao docente, na nossa proposta inicial, pois os alunos participantes da investigação também fizeram uso desse tipo de registro. Dessa forma, ao final de cada aula, havia um momento de escrita em que os educandos buscaram expressar seus principais sentimentos, momentos importantes na aula, algo que lhe chamou a atenção de acordo com a experiência vivida, enfim, tudo aquilo que foi do seu interesse e ou lhe tocou de alguma forma. O jornal de pesquisa não foi produzido a partir de um roteiro que estipula o que deve ou não ser posto. Ao contrário,

deve ser visto como um diário pelo fato de nele registrar-se o cotidiano de modo livre, espontâneo. [...] A principal preocupação, nesse momento, é a escrita pura e simplesmente do que lhe chama a atenção por se tratar de um sentimento, uma reflexão, uma conexão de ideias (BARBOSA, 2000, p. 20).

Além de materializar as informações, essa escrita configura-se como um importante aliado na construção da autoria do educando, tendo em vista que, nesse

processo de escrita, ele reflete acerca do conhecimento de si, desenvolvendo “a capacidade de se ver a partir dos seus escritos, o estar dobrado, voltado para dentro, como condição de implicação, de autoformação e interformação” (BARBOSA e RIBEIRO, 2014, p. 10). Os autores também ratificam que essa escrita se configura como excelente estratégia para esse desenvolvimento autoral, de emancipação e libertação do sujeito, que se torna autor de um texto, de uma reflexão, e, portanto, é também o autor de uma forma de expressão social. Esse instrumento “possibilita a retomada do registrado, a reflexão sobre o anotado e sobre si mesmo” (BARBOSA e BARBOSA, 2008, p. 246). Nesse processo, pode vir constatar as implicações que suas ações possuem dentro do contexto social em que se insere e, por consequência, a necessidade de se situar nessas ações.

#### **4.4 Planejamento participativo e roteiro de aulas**

Conforme descrito acima, trabalhamos na perspectiva do planejamento participativo com ambas as turmas. A ideia foi compartilhar com transparência o calendário escolar previsto para o bimestre, dialogar sobre diferentes tipos de jogos e suas possibilidades de desenvolvimento, ouvir os alunos à respeito de ideias sobre suas experiências, bem como sobre o que gostariam de vivenciar e montar, resultando numa sequência didática com base na unidade temática jogo.

Na escola 4DS esse momento nos rendeu um modelo de aulas com três momentos, sendo eles: contextualização, vivência e discussão. Nesse modelo, a cada aula fizemos a contextualização do tipo de jogo desenvolvido, bem como a vivência desse jogo, e, por fim, a discussão do andamento da aula. Vale salientar também que a escrita do jornal de pesquisa deve ser feita também no momento da aula, considerando que as ideias e lembranças das situações da aula estão mais favoráveis à escrita.

Já na escola MPL, em razão da organização das aulas, com o ginásio de esportes disponível a cada 15 dias, identificamos a possibilidade de utilizar aulas especificamente para vivências, e outras para contextualização dos temas e confecção de materiais a serem utilizados nas aulas, acreditando que assim teremos um melhor custo benefício na divisão do tempo das aulas.

Assim, ciente que o planejamento participativo para as intervenções já foi realizado em ambas as turmas, conseguimos discriminar as aulas:



**Tabela 1 – Distribuição e descrição das aulas planejadas**

<b>Semana</b>	<b>Aulas</b>	<b>Atividades Escola 4DS</b>	<b>Atividades Escola MPL</b>
1	1 e 2	Jogos Tradicionais 7 pecados, corrida de tampas, bila e esconde esconde	Jogos Competitivos Queimada e Bandeirinha com variações
2	3 e 4	Jogos Eletrônicos Just dance, Tetris, Campo minado	Jogos Eletrônicos Tetris e Campo Minado
3	4 e 6	Jogos Competitivos Queimada e Bandeirinha com variações	Jogos cooperativos Jogo do Barco, Centopeia e Nó Humano
4	7 e 8	Jogos cooperativos Nó Humano, Centopeia, Super homem, jogo do barco e acorda seu urso	Jogos de Tabuleiro Dama e Ludo – confecção
5	9 e 10	Jogos pré-desportivos adaptados Vôlei sentado	Jogos de Tabuleiro Dama e Ludo - vivência
6	11 e 12	Avaliação Produção de desenho e relato sobre as intervenções	Avaliação Produção de desenho e relato sobre as intervenções

**Fonte:** Autor (2019).

Essa organização apresentada acima foi desenvolvida juntamente com os alunos a partir da nossa coparticipação durante as aulas. Assim, acreditamos que foi possível identificar possibilidades e desafios com relação ao trato pedagógico da unidade temática jogo nas aulas de Educação Física.

#### **4.5 Procedimentos para a análise de dados**

A pesquisa qualitativa envolve a observação intensiva e um determinado tempo num ambiente natural; o registro preciso e detalhado do que acontece no ambiente; a interpretação e análise de dados, utilizando descrições e narrativas (CERVO & BERVIAN, 2002). Nesse sentido, de acordo com Gil (2008), estudos requerem uma forma de analisar específica. Nesse caso, existem etapas a serem seguidas, que são: a redução dos dados, sua categorização, a interpretação desses dados e, por fim, sua redação. Sobre isso, Gil (2008, p. 175) acrescenta que:

A redução dos dados consiste em processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo. Para que essa tarefa seja desenvolvida a contento, é necessário ter objetivos claros, até mesmo porque estes podem ter sido alterados ao longo do estudo de campo. Quando os objetivos não estão claros, o que costuma ocorrer é o acúmulo de grande quantidade de dados e a conseqüente dificuldade para selecionar os que possam ser significativos para a pesquisa.

Já a categorização envolve a organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir disso. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, porém nem sempre essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar até elas é preciso ler e reler o material obtido para o domínio de seu conteúdo e, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto, quanto do conteúdo latente do material. É preciso, portanto, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e até mesmo aspectos silenciados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Gil (2008) ainda diz que a categorização dos dados possibilita sua descrição. Contudo, mesmo que a pesquisa seja de cunho descritivo, é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto. Para tanto, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito. Isso irá exigir constantes retomadas as anotações de campo, ao campo, a literatura, e até mesmo a coleta de dados adicionais.

#### **4.6 Aspectos éticos**

Essa pesquisa segue os procedimentos necessários à realização de uma pesquisa, de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bem como submetida à Plataforma Brasil, respeitando assim os trâmites legais para a sua realização.

O projeto foi submetido ao comitê de ética na plataforma Brasil sob o número CAAE: 15862119.0.0000.5537 no início do mês de junho de 2019, sendo aprovado

com base no parecer de número: 3.474.765 no fim do mês de julho do mesmo ano, após os trâmites normais para os quais ele naturalmente transcorre.

Dentre os procedimentos adotados, foi explicada, de forma clara e objetiva, aos alunos sobre a importância e os benefícios da pesquisa para a sociedade e a Educação Física. Além disso, foi entregue um convite aos pais, ou responsáveis, para uma reunião a fim de explicar a pesquisa, bem como os procedimentos éticos, tendo como norte o TCLE.

Estava prevista também a exposição da pesquisa e a leitura do TCLE para os pais ou responsáveis pelos alunos, em uma reunião previamente marcada. Aqueles que concordaram com a pesquisa e se sentiram convidados foram instruídos a assinar o TCLE. Logo após esse dia, e em um outro momento, os alunos que concordaram em participar da pesquisa, e que seus pais ou responsáveis já haviam assinado o TCLE, foram instruídos a assinar o TALE, respeitando assim os procedimentos éticos da pesquisa científica. Além disso, foi assinado um termo que permite o uso de gravações de vídeos e fotografias dos momentos das aulas com os alunos – alguns desses registros serão mostrados nos resultados.

## 5. O JOGO NAS DIFERENTES REALIDADES ESCOLARES

### 5.1 A realidade de duas unidades escolares de desenvolvimento da pesquisa: cada escola, um universo

A construção deste capítulo se faz necessária e de extrema relevância na presente pesquisa, haja vista a necessidade de se conhecer as realidades escolares das unidades alvo. Para tanto, lançaremos mão da análise da realidade, baseada em Paiva e Pernambuco (2005, p. 34), as quais falam que:

Com o objetivo de compreender a realidade, em suas diversas esferas [...] deve-se percorrer um caminho que tem como ponto de partida a realidade local, escola e comunidade, para chegar a estrutura mais ampla: olhar a escola, a comunidade e estabelecer relações com o global.

Essa análise prevê uma obtenção de dados a partir de diferentes fontes, das quais, para a construção desse capítulo, fazemos uso da pesquisa documental, a partir dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das duas escolas em questão. Além disso, utilizaremos imagens para subsidiar nossa fala, com base nos espaços e materiais disponíveis nessas escolas, com o intuito de observar as diferentes possibilidades que ambas permitem na nossa prática docente, partindo do pressuposto que iremos desenvolver nossa pesquisa nessas unidades escolares. Sobre a pesquisa de tipo documental, Gil (2002, p. 45) esclarece que:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas.

Bortoni-Ricardo (2008) fala na importância de reunir registros de diferentes naturezas, por meio de fotos, gravações e outros tipos de observações diretas, isto é, informações que, posteriormente, podem ser comparadas e cruzadas. No nosso caso, especificamente, utilizaremos as fotografias como meio a dar um melhor

respaldo a nossa coleta, bem como auxiliar no entendimento do universo da nossa pesquisa.

Acreditamos ser necessária a análise da realidade das unidades escolares em questão para, posteriormente, discutir sobre o fato do professor desenvolver seu trabalho em ambientes diferentes e ter que planejar e se organizar de formas diversas a partir dessas diferenças. Acreditamos que tal fato é de extrema relevância quando se trata de trajetória docente. Portanto, abaixo apresentamos a descrição e análise dessas realidades, as quais nomearemos de escolas 1 e 2, para melhor organização.

#### 5.1.1 4DS: A rede estadual e meus laços de estudante

Ao iniciar minha trajetória docente na rede estadual do Rio Grande do Norte, em agosto de 2012, fui lotado em uma escola, a qual podemos chamar de EETR do município de Pau dos Ferros/RN, o qual resido. A escola apresentava um porte pequeno, aproximadamente 100 alunos e com apenas quatro turmas do 6º ao 9º ano, uma turma de cada, respectivamente, no turno da manhã; uma turma do 8º ano no turno da tarde; e duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA, à noite.

No ano seguinte, essa escola perdeu as turmas dos turnos vespertino e noturno, o que me induziu a ser reconduzido com algumas horas de minha carga horária para outra escola, que chamaremos de 4DS. Assim, tive que dividir minha carga horária docente em duas escolas, o que inclui, além das aulas, reuniões, eventos, realidades diferentes e, conseqüentemente, planejamentos e desenvolvimento das atividades, de forma bem diversa.

No final do ano de 2018 recebi o convite para voltar a completar minha carga horária em apenas uma escola, a 4DS, pois, até então, era a que eu tinha a menor carga horária. Porém, com a possibilidade de ficar em apenas uma escola, o que, de certa forma, poderia melhorar a qualidade do meu trabalho docente, haja vista passaria a pensar minhas ações para uma mesma realidade, e não mais para duas, decidi aceitar a proposta e hoje em dia atuo somente nessa escola pela rede estadual, também apenas no Ensino Fundamental II, atualmente em turmas a partir do 7º ao 9º ano, bem como em duas turmas da EJA, respectivamente, 4º e 5º períodos, o que correspondem à turmas de 6º e 7º ano e 8º e 9º ano, respectivamente.

Antes de analisar e trazer as informações mais relevantes a esta pesquisa, a partir do PPP da escola, é necessário ressaltar que a rede estadual do Rio Grande do Norte obedece a uma orientação quanto à carga horária do professor de Educação Física, de modo que gestores das escolas organizam a carga horária de seus professores com base nesse documento (ver anexo 1).

Dessa forma, o documento prevê, para minha carga horária, uma divisão de horas entre aula, seguindo os parâmetros dos demais componentes curriculares, dentro do horário comum e com todas as suas prerrogativas. Apresenta também uma carga horária para o desenvolvimento de modalidades esportivas, que culturalmente tem o objetivo da participação do esporte escolar em competições escolares, fato esse que não obrigatoriamente precisa ser posto em prática, o que permite ao professor a liberdade de atuar a partir de seus interesses, inclusive motivados pela sua visão do que seria o esporte escolar.

Partindo dessas premissas, atualmente trabalho 12 horas de minha carga horária com as aulas de Educação Física escolar, 8 horas destinadas ao desenvolvimento de modalidades esportivas, especialmente o futsal, porém já tive outras experiências, com o atletismo, ciclismo, futebol de areia, por exemplo. Vale ressaltar, ainda, que atualmente cumprimos 5 horas de planejamento coletivo na escola, as quais funcionam plenamente dois dias da semana, no horário vespertino, em que todos os docentes, junto ao setor pedagógico e gestores da escola, sentam para definir determinadas situações da mesma, desenvolver projetos e planejar coletivamente.

### *Estrutura*

A área total da Escola Estadual “4 de setembro” (4DS) é de 3000 m<sup>2</sup>, entre terrenos livres e áreas cobertas, dispõe de 33 (trinta e três) dependências, sendo treze salas com dimensões de tamanho padrão, que sempre funcionaram como salas de aula, embora atualmente a escola utilize apenas sete salas no bloco A, enquanto o bloco B, que conta com seis salas, dois banheiros, um almoxarifado e uma cantina, está cedido temporariamente para funcionar a 15ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA – Dired. Das oito salas de aula que funcionam na escola, 02 (duas) foram forradas com gesso e climatizadas recentemente, com recursos do PDDE, e 01 (uma), que já era climatizada, foi

dividida em duas para uso do Laboratório de Informática e sala de aula. Ao lado fica a biblioteca, bastante espaçosa, bem organizada, oferece um razoável acervo para o público infanto-juvenil e adulto. A sala de vídeo (telessala e multimídia) é forrada com PVC, climatizada, bastante ampla, e para comporta uma sala de aula confortavelmente bem.

Cabe ressaltar que atualmente o laboratório de informática e a telessala não funcionam, tendo em vista que os computadores do laboratório já não oferecem mais condições mínimas de uso, bem como não se faz mais necessário o uso da telessala, pois a escola tem projetores de multimídia e equipamentos de som, sendo utilizados sempre que necessários, via reserva com antecedência. O espaço onde funcionava a telessala hoje foi adaptado para ser mais uma sala de aula.

Para a área de lazer e eventos, a escola dispõe de um galpão, uma quadra de esportes para futsal, e outros esportes, e uma quadra de areia. A quadra de futsal necessita de uma reforma geral, por encontrar-se com a infraestrutura comprometida, além de estar descoberta, dificultando a prática de Educação Física e de outras atividades esportivas nos turnos matutino e vespertino, em razão da forte presença do sol. Vejamos as imagens<sup>1</sup> abaixo:



**Imagem 1:** Galpão da escola 4DS



**Imagem 2:** Sala de aula da escola 4DS

Além da cobertura da quadra, a escola almeja a expansão e construção de outras áreas esportivas, haja vista que há disponibilidade de terrenos baldios nos pátios da mesma. Recentemente foi realizada uma benfeitoria – a construção de rampas e piso tátil em todas as entradas e acessos da escola –, faltando ainda

---

<sup>1</sup> As imagens apresentadas são de fonte do autor e foram produzidas especificadamente para este trabalho

algumas adaptações dos banheiros para alargamento de portas, entre outras modificações pertinentes para atendimento às pessoas com deficiências.



**Imagem 3:** Quadra da escola 4DS

Para uma reforma que atenda as outras várias situações apresentadas é necessário além da vontade política dos governantes, a documentação escriturária, por exemplo, é um ponto pendente, pois a escola não tem escritura pública do terreno do prédio, pertencendo, portanto, o seu domínio pleno à Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, assim como os demais imóveis do seu entorno.

Isso impede, por exemplo, da escola ser contemplada com algum tipo de reforma ou plano de ação que desenvolva esses melhoramentos na estrutura física, já que legalmente isso não é possível, pois o estado não tem a dominialidade do terreno da escola. Isso acarreta, na prática, por exemplo, em uma estrutura, de forma geral antiga, que precisa de melhoramentos, mas que apresenta entraves como este.

De acordo com Bracht (2003), a Educação Física se depara com o problema da necessidade de melhor equipar as escolas com materiais adequados e necessários para o bom desenvolvimento das aulas, assim como a manutenção das quadras esportivas, ou ainda a construção destas. Mesmo sabendo que não é somente com instrumentos de trabalho que se exerce um domínio sobre o homem, o resultado condensado de um trabalho impõe uma práxis que governa movimentos e determina o seu modo de agir. A existência de materiais e espaços físicos e



específicos para a Educação Física é importante e necessária, pois sua ausência ou insuficiência podem comprometer o trabalho do professor. Contudo, o autor aponta que outros aspectos devem ser considerados, muito embora alguns professores justifiquem e condicionem as lacunas de seus trabalhos à carência de tais estruturas. Esse é o ponto crucial para se analisar a representação que tem a Educação Física, pois não se deve reduzir o problema do espaço escolar, no caso específico da Educação Física, à uma questão meramente material, isto é, de existência ou não. É preciso também discutir a dimensão simbólica e pedagógica dos espaços escolares.

### *Aspectos Humanos*

Atualmente, o quadro de funcionários conta, aproximadamente, com o número de 48 servidores do quadro permanente e três servidores de firma terceirizada. No tocante à distribuição de funções, temos um diretor e um vice-diretor, eleitos para os devidos cargos em novembro de 2013 para a gestão do biênio 2014/2015; um coordenador pedagógico; um coordenador administrativo financeiro; uma secretária; 19 (dezenove) professores na docência, todos com formação de nível superior, a maioria deles na área em que atua, sendo que 05 (cinco) possuem pós-graduação (especialização). No apoio pedagógico, a escola conta com a atuação efetiva de dois supervisores, com graduação em Pedagogia, com especialização em formação do educador e em linguagens e educação, respectivamente. Para atender aos três turnos, a escola conta com apenas dois porteiros e dois vigias noturnos; já para os serviços de secretaria são 06 (seis) auxiliares e três digitadores.

Há uma carência para a realização dos serviços de limpeza e merenda escolar, pois há apenas 01 (uma) merendeira do quadro efetivo e 01 (uma) terceirizada (firma JMT); e 02 (duas) auxiliares de merendeira do quadro efetivo, uma delas já aguardando a aposentadoria a qualquer momento. Quanto aos serviços de limpeza, a escola conta um servidor do quadro efetivo e 02 (duas) da firma terceirizada (INTERBRASIL) para atender aos três turnos e a demanda do Programa Mais Educação.

---

**Tabela 2 - Quadro de funcionários da escola**


---

<b>Profissionais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Profissionais</b>	<b>Quantidade</b>
Diretor	01	Professores	19
Vice-Diretor	01	Porteiros	02
Coordenadores	02	Vigilantes	02
Supervisor	02	Servente	02
Secretária	01	Merendeiras	02
Aux. de Secretaria	06	Bibliotecários	03
Digitadores	03	Telessala	02
Informática	03	Func. Emp. terceirizadas	03

---

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico da Escola (2014).

A reflexão sobre tais números nos mostra que a escola tem um porte mediano, em relação à região. Considerando sua estrutura física, número de alunos e de funcionários, percebemos uma realidade de uma escola bem organizada, com uma estrutura razoável que desenvolve suas atividades há um bom tempo, sendo uma das escolas mais tradicionais do município de Pau dos Ferros/RN.

#### 5.1.2 MPL: A rede municipal e meus primeiros desafios enquanto docente

Minha história na Escola Municipal Maria Pereira Leite, a qual chamaremos de MPL, começou em 2012, que, recém graduado em licenciatura em Educação Física há apenas dois meses, iniciei minha trajetória docente nessa escola, que foi meu primeiro vínculo efetivo, a qual permaneço até hoje.

De início, houve um choque de realidade, haja vista meu primeiro contato com a docência, no estágio, ter sido em uma escola da rede privada do município em que resido, desenvolvendo apenas práticas esportivas e, ao chegar na MPL, me deparei com uma escola de grande porte, com aproximadamente 600 alunos, funcionando nos três turnos, com um número alto de funcionários, alunos, professores, uma realidade, pois, que eu não havia vivenciado.

Inicialmente, tive problemas de adaptação, principalmente tendo que me posicionar e intervir em situações de conflito nas salas de aula superlotadas, além do controle de informações docentes, como livros de ponto e o preenchimento de diários – atividades docentes não realizadas anteriormente.

E com isso, aprendi muito ouvindo meus colegas professores, sobretudo nos momentos em conjunto, como na sala dos professores. Havia ali profissionais que já estavam há mais de 20 ou 30 anos na educação, todos com algo de positivo para falar, e, enquanto profissional, sempre disposto a ouvir.

Após dois meses, aproximadamente, já estava mais habituado ao contexto da escola e os desafios que até então eram novidade para mim. Nisso, obtive espaço para desenvolver meu trabalho docente, fato que acredito ser constante, pois penso que um professor aprende diariamente e está em constante ressignificação.

Nesse sentido, recorrendo ao PPP da escola, para trazer as informações oficiais a respeito de seu histórico, estrutura e regulamentação, principalmente, considero relevante ressaltar que as informações oficiais acerca desse documento têm como base o ano de 2014, que ao longo das informações trazemos links com a atual situação da escola no intuito de esclarecer o contexto da mesma.

### *Aspectos Físicos*

A escola MPL funciona em prédio próprio, com uma área de 1.809,05 m<sup>2</sup>, apresentando uma estrutura física em condições razoáveis de funcionamento, necessitando de reformas em algumas dependências. Possui saneamento básico, água encanada e energia elétrica.

No que se refere às repartições, a escola conta com cinco banheiros, sendo dois destinados aos alunos, distintos para os gêneros (masculino e feminino), dois adaptados aos alunos com necessidades educativas especiais e um para os funcionários em geral, todos eles apresentando condições de uso.

Além disso, uma cozinha com uma dispensa destinada a guardar utensílios que dela fazem parte, composta pelos equipamentos necessários para um bom desenvolvimento (geladeira, armário, liquidificador industrial, e etc). O setor de merenda é composto por um depósito que conserva e organiza os gêneros alimentícios destinados à merenda escolar, com dois congeladores em perfeito

estado de conservação, e outro depósito para produtos de limpeza. Ambas repartições possuem um espaço bom, arejado e adequado para sua funcionalidade.

A escola conta, também, com um galpão pequeno que é utilizado como área de lazer para as crianças, para a realização de reuniões e/ou eventos escolares, e, ainda, para perfilar os alunos na execução do hino nacional. O mesmo é intercalado com galerias que servem de acesso e ligação a todas as dependências da escola. Nas galerias estão dispostos dois bebedouros com água potável, e, como pré-requisitos da acessibilidade, foram fixadas grades de apoio, rampa de acesso e piso com textura diferente nas extremidades do galpão e galerias. Dentro da área interna, por sua vez, encontram-se seis bancos de madeira que servem de acento para os alunos.

A sala dos professores é equipada com ar condicionado, mesas, cadeiras e arquivos de uso pessoal para cada docente. A sala de coordenação pedagógica é destinada ao atendimento de pais, docentes, alunos e demais componentes da escola, contando com a presença de professores, funcionários e alunos que, rotineiramente, interagem de diferentes formas, o que é um ponto positivo para boa convivência na escola.

Para os serviços mais burocráticos da escola existe a secretaria, a qual possui um sistema de monitoramento das câmeras, que dá acesso às salas de aula, bem como a outros espaços da escola. Possui um arquivo destinado ao controle da documentação escolar e material de expediente, bem como, em anexo, um almoxarifado que serve para este fim. A secretaria detém, ainda, roteadores, os quais conseguem distribuir o sinal de internet por toda a escola, para os docentes e funcionários em geral. Percebemos, assim, que a escola permite um bom acesso a recursos tecnológicos que auxiliam no dia a dia para o desenvolvimento de diversas atividades.

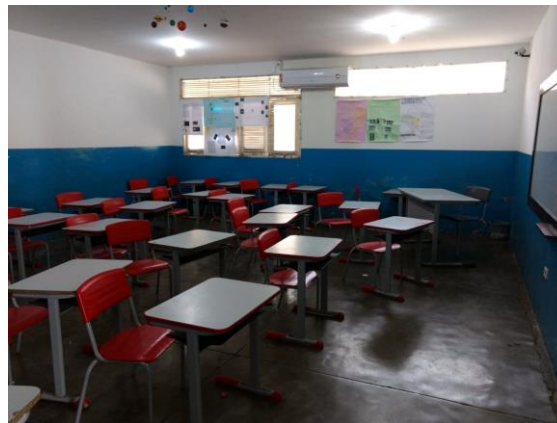
Particularmente, um fato que me chamou atenção, sobretudo na época que conheci a escola, foi a instalação de câmeras em todas as salas de aula, pois até então eu não tinha conhecimento dessa realidade nas escolas que frequentei. Posso dizer, portanto, que a presença das câmeras auxilia diariamente as atividades da escola, tendo em vista que evita determinados tipos de problemas.

A escola é composta por 12 salas de aula, que dispõem de um quadro branco, mesa para o professor, em média 40 conjuntos de cadeiras e mesas, o que é suficiente para atender a demanda de alunos, todos adquiridos recentemente.

Quase todas as salas de aula hoje são forradas e possuem ar condicionado. Todos os anos essas salas passam pelo processo de pintura e renovação de suas dependências para melhor atender as necessidades da escola.



**Imagem 4:** Pátio da escola MPL



**Imagem 5:** Sala de aula da escola MPL

A escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinada ao uso exclusivo de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. No momento, a sala de AEE está equipada com 4 mesas redondas, 8 cadeiras, 2 arquivos de aço, uma TV, um computador e duas impressoras: uma a laser e uma em braile; dois scanners, 3 estantes de aço, além de livros, jogos pedagógicos e uma cadeira de rodas. Existe uma professora específica para atuar nessa sala.

A escola conta, ainda, em suas dependências, com um consultório odontológico, com os equipamentos necessários para o atendimento, que acontece semanalmente seguindo um cronograma elaborado pela secretaria de saúde do município, através de um profissional odontólogo que um dia por semana atende os alunos na escola.

A biblioteca da escola possui uma área física considerada boa e arejada, climatizada, com arquivos e prateleiras de aço dispostos organizadamente. Graças à distribuição de livros realizada anualmente, o acervo da biblioteca encontra-se consideravelmente adequado a demanda da escola, contando com duas funcionárias responsáveis pela organização e funcionamento do setor.

O laboratório de informática da escola conta com 10 computadores completos e em pleno funcionamento, que serve para uso dos professores e alunos, sempre acompanhados por algum funcionário da escola. Isso porque a sala ainda não

possui funcionário específico, mas está disponibilizada para todos que requererem a sua utilização.

Vale salientar que para as aulas de Educação Física, além das dependências da escola, fazemos uso do ginásio municipal, que se localiza por trás da escola, precisando, pois, apenas atravessar a rua. Na organização atual dos horários do ginásio, este fica disponível para uso da escola a cada 15 dias, conforme horários das aulas de Educação Física, ou seja, a cada duas semanas o ginásio fica disponível nos horários respectivos das aulas de Educação Física na escola.



**Imagem 6:** Ginásio poliesportivo utilizado pela escola MPL

Sobre os materiais disponíveis para as aulas, atualmente encontram-se dispostos numa quantidade razoável de variedade e de materiais. Todos os anos é feita uma lista com as necessidades de materiais, sendo contemplada de forma significativa, bem como, particularmente falando, a preocupação de adquirir determinados tipos de materiais para melhor desenvolvimento das aulas.

### *Aspectos Humanos*

A escola MPL funciona em dois turnos (matutino e vespertino), oferecendo: o ensino fundamental de nove anos, de acordo com a Lei Nº11.274/06; a EJA, de acordo com as resoluções Nº 02/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a resolução nº 07/2010 do CNE; e o Atendimento Educacional Especializado, conforme lei Nº9.394/96, em seu capítulo V, Artigo 58, sendo sustentada pelo parecer CNE/CEB Nº 13/2009 e a resolução Nº 02/2012 do CEE/RN, que regulamenta a criação das salas de atendimento especial especializado.

A escola tem capacidade para receber aproximadamente 1.100 alunos distribuídos em três turnos, porém conta atualmente com aproximadamente 600 alunos, distribuídos nas modalidades de ensino ofertadas pela escola. No turno matutino, atualmente com 325 alunos, já no turno vespertino, 275 aproximadamente.

Para atender as necessidades educacionais dos educandos, a escola MPL conta com um quadro de funcionários específicos para as suas finalidades, contando com 94% de funcionários efetivos no ano base de 2014. Atualmente a realidade não difere muito nesse sentido.

A gestão da escola conta com direção e vice direção, 23 professores, 4 supervisores, 1 psicopedagoga, 3 porteiros, 4 técnicos administrativos, 16 funcionários de apoio administrativos, responsáveis pela merenda escolar e pela limpeza da escola.

### 5.1.3 O professor de Educação Física e o trabalho docente: meu olhar sobre minha realidade

A trajetória docente, há mais de sete anos, em ambas as escolas, bem como o trabalho desenvolvido durante o ano de 2019, permite fazer alguns apontamentos sobre a realidade particular de cada unidade escolar apresentada. Algumas das informações gerais das escolas já foram descritas anteriormente, com base em seus PPP's. Dessa forma, farei aqui alguns apontamentos com base no olhar sobre minha realidade, experiências anteriores, bem como na configuração das turmas alvo dessa pesquisa, mais precisamente o 8º ano de ambas as escolas, bem como sobre a organização da minha atuação docente nas escolas.

Nesse ponto, considero relevante ressaltar que as intervenções propostas para a coleta de dados iniciaram no segundo semestre de 2019, pois o parecer favorável do comitê de ética foi obtido nesse período. Dessa forma, os apontamentos feitos aqui envolve esse período de tempo, que traz consigo características e eventos próprios na nossa região.

Além disso, é interessante frisar que existe em cada escola um momento para planejamento das atividades docentes, que são disponibilizadas da nossa carga horária 5 horas semanais destinadas para tal atividade, o que nos permite um tempo para adequar melhor nossas atividades, de acordo com nossas demandas. Nesse momento é possível, por exemplo, realizar reuniões administrativas, pedagógicas,

discutir ideias, bem como planejar as atividades docentes, fato este imprescindível para o bom andamento das atividades docentes, especialmente para o momento das atividades desenvolvidas nesta pesquisa.

Na escola 4DS esse momento de planejamento ocorre conjuntamente com a maioria dos professores, na quarta-feira à tarde, momento que permite o diálogo mútuo entre colegas, o que muitas vezes pode nos auxiliar no diálogo sobre nossas turmas, alunos em particular, bem como experiências que já deram certo e errado nas turmas em questão.

Já na escola MPL, esse momento ocorre também coletivamente, porém em horários que nem sempre consigo estar presente, em razão de não haver data fixa. Nesse sentido, acabo realizando meu planejamento de forma isolada, o que deixa esse momento mais produtivo, por ter a possibilidade de me concentrar melhor durante o momento, porém ao mesmo tempo sozinho, o que anula a possibilidade de poder discutir ideias com o conjunto de professores.

Bossle (2002) diz que o planejamento de ensino é uma construção orientadora para a ação docente, que, como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe. Gandin (2002) complementa essa ideia dizendo que o planejamento de ensino, ou planejamento pedagógico, que está mais próximo da prática pedagógica, e para ela desenvolvido, tem na figura do professor um agente privilegiado de transformação da realidade, relacionada ao interesse e a complexidade da ação a ser desenvolvida. Por ser o trabalho docente exigente - formador - demanda planejamento à altura, para evitar o que alguns autores chamam de "improvisação ou acaso".

Com relação às turmas alvo desta pesquisa, mais precisamente os anos finais do Ensino Fundamental de cada escola (8º anos "A"), são turmas que têm características em comum, já outras que diferem entre si. Por exemplo, são turmas com os alunos dentro da faixa etária média para a série, entre 14 e 15 anos de idade. Outra característica comum, e não intencional, é que são turmas que não apresentam alunos com deficiência, como em outras turmas. Ambas as turmas têm um número parecido de alunos, tendo aproximadamente entre 24 e 31 alunos, ou seja, não são turmas muito numerosas.

Ainda falando sobre as semelhanças entre ambas as turmas, é importante destacar a dificuldade em dialogar ou discutir algum assunto por conta das conversas paralelas entre os alunos. Essa situação, por mais comum que possa



parecer, atrapalha o andamento das atividades, bem como demanda tempo para chamar a atenção dos alunos que estão conversando, e dar prosseguimento a aula.

Alguns fatos que diferem as turmas são situações particulares, próprias de cada realidade, como o fato de alguns alunos do 8º “A” da MPL, em sua maioria do sexo feminino, se recusarem a participar de algumas aulas no ginásio de esportes, à medida que, a possibilidade de pensar nas aulas para essas turmas, difere no tocante à estrutura física das escolas, já que no 4DS tenho a possibilidade de utilizar diferentes espaços, mas com o desafio de serem espaços em sua maioria descobertos, o que faz esbarrar no problema das altas temperaturas da região.

Nesse sentido, Darido, González e Ginciene (2019) alertam que os professores de modo geral e, em particular, os de Educação Física escolar, veem enfrentando sistematicamente dois problemas: o afastamento dos estudantes das aulas, seja pelo não envolvimento quando estão presentes, ou diretamente porque não comparecem no dia; e a indisciplina dos discentes durante o desenvolvimento das atividades. Em seu texto, apontam a repetição dos conteúdos e o insucesso nas aulas como fatores potenciais para esse afastamento, porém não acreditamos que seja esses fatores que estão influenciando na nossa realidade, pois acreditamos que o desenvolvimento das aulas e a escrita do jornal de pesquisa nos ajudarão a entender melhor esse fato.

Um fato que gostaria de citar também é que o calendário letivo das escolas geralmente é composto por datas, feriados, eventos e projetos que vão além das aulas nas turmas, o que pode acarretar dificuldades no tocante ao tempo de planejamento de atividades para um bimestre, ou para uma sequência didática. Especificamente falando sobre minha realidade, cito o período de provas, o qual destina-se em média uma semana para a realização desse tipo de avaliação. Jogos escolares, projetos internos da própria escola, como a feira de ciências, datas alusivas ao município, projetos como a semana do estudante, entre outros, que podem influenciar diretamente na sequência com que o professor planeja suas aulas.

Trazendo essas premissas para o contexto da presente pesquisa, entendemos que a coleta de dados ocorreu no terceiro bimestre letivo, período esse que compreende algumas das situações descritas e, que, devido a isso, precisam ter um olhar mais sensível para o desenvolvimento da sequência didática relacionada à unidade temática jogos.

Abordando sobre o jogo a partir de experiências anteriores, em ambas as escolas, considero relevante citar a utilização de diferentes espaços, tanto na escola, quanto no entorno de ambas, haja vista que próximo às duas escolas existe a praça de evento de cada um dos municípios, espaços considerados amplos e permissíveis à realização de diversas atividades, as quais já tive oportunidade de vivenciar significativamente com os alunos.

Ainda acerca desse assunto, é interessante ressaltar que considero privilegiados os espaços disponíveis em ambas as escolas a partir de suas particularidades. A escola 4DS, por exemplo, me permite utilizar a quadra, mesmo que sendo descoberta, mas oferecendo muitas possibilidades, espaços de terra, em que já tive a oportunidade de desenvolver vários tipos diferentes de conteúdos e aulas diversificadas, além de um galpão amplo, em que são realizadas a maioria das aulas, conforme disponibilidade e adaptabilidade. Já na escola MPL, embora o ginásio de esportes esteja disponível em semanas alternadas, é um espaço que permite inúmeras possibilidades, permitindo que as aulas sejam pensadas de forma diferente. Ou seja, enquanto na 4DS existe uma flexibilidade maior no planejamento das atividades a partir da utilização dos espaços, na MPL existe uma sistematização maior nesse sentido.

A necessidade de melhor equipar as escolas com materiais referentes às suas aulas, assim como à manutenção das quadras esportivas, ou ainda a construção destas, já foi citada neste texto. Caso o espaço físico escolar não atenda as necessidades do corpo discente, as aulas tendem a se tornar desmotivantes, acarretando uma fuga dos alunos, ou seja, buscam suprir suas inquietações motoras e afetivas em outros espaços. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) do Ensino Médio (1999, p. 156), "o educando vem, paulatinamente, se afastando das quadras, do pátio, dos espaços escolares e buscando em locais extraescolares experiências corporais que lhe trazem satisfação e aprendizado como parques, clubes, academias, [...]".

O espaço que muitas vezes é escasso, como no estudo realizado por Guedes e Guedes (1997), em que os autores citam as limitações em relação ao espaço físico nas escolas, e que essas limitações têm sido determinantes para a qualidade das aulas de Educação Física. Tal fato acarreta, pois, diretamente no planejamento das atividades por parte do professor, haja vista que ele terá que buscar mecanismos e adequações para o seu efetivo serviço.

Santin (1992) compreende que os conteúdos da Educação Física são capazes de alterar os espaços escolares em função da intencionalidade de quem o ensina. A escolha de um conteúdo pode ser a manifestação de uma ideia, de um significado. Dessa forma, a aparência do espaço passa a estabelecer o que este conteúdo representa, ocultando o seu verdadeiro significado.

Um fator importante que também merece ser mencionado é a boa relação mantida com os demais profissionais da escola, com a gestão e com os alunos de uma forma geral. Acredito que o relacionamento saudável com as pessoas que fazem a escola é um importante fator para o bom desenvolvimento do trabalho docente, haja vista que pode proporcionar uma atuação profissional de forma mais autônoma e libertária.

Para a análise e discussão das atividades oriundas da nossa intervenção, decidimos organizar por tipo de jogo desenvolvido em cada aula, alguns deles desenvolvidos em ambas as escolas e outros em apenas uma delas. Vale ressaltar que a escolha dos tipos de jogos a serem vivenciados surgiu da discussão e do comum acordo entre todos os envolvidos nesta pesquisa. Acreditamos que a organização dessa maneira – por tipo de jogo – favorece a descrição e a discussão das nuances referentes às potencialidades e limitantes entre as escolas e as atividades desenvolvidas, objetivos deste trabalho. É necessário deixar claro também que os nomes utilizados para a identificação dos alunos a seguir são todos fictícios, a fim de se preservar a identidade dos mesmos.

## **5.2 Fatores potenciais e limitantes no trato pedagógico da unidade temática jogo em duas realidades diferentes**

### *Jogos tradicionais*

O bloco que compreende duas aulas de 50 minutos sobre os jogos tradicionais na escola 4DS nos permitiu discutir um pouco sobre esse tipo de jogo, a partir das seguintes questões de partida: o que são jogos tradicionais? que jogos seus pais e avós vivenciavam? quais desses jogos ainda existem hoje? vocês já praticaram esses jogos?. Após breve discussão, conversamos um pouco sobre a mudança ao longo dos tempos dos espaços urbanos, como a diminuição dos terrenos livres, aumento da criminalidade e o avanço tecnológico, fatores que

contribuem diretamente para a mudança no hábito em relação aos jogos tradicionais.

Após essa discussão e contextualização, decidimos vivenciar alguns jogos tradicionais regionais, popularmente conhecidos como bila (bolinha de gude), corrida de tampas, 7 pecados e esconde-esconde. Essas brincadeiras haviam sido previamente selecionadas por todos a partir do planejamento participativo.

Para o jogo de bila, decidimos jogar de duas formas: triângulo e no mata-mata, distribuindo 5 bilas entre os alunos. O jogo do triângulo funciona da seguinte forma: cada aluno coloca uma de suas bilas dentro de um triângulo localizado a alguns metros de onde os alunos estão, aquele que acertar as bilas dentro do triângulo, vai ganhando as próprias bilas.

Nisso, os alunos se dividiram livremente em grupos de 4 ou 5 pessoas para o melhor transcorrer do jogo. O jogo de mata-mata, por sua vez, pode ser realizado em grupos de quantas pessoas quiser, em cada pessoa joga sua bila com o objetivo de acertar a do adversário e, assim, ganhar a bila do mesmo, eliminando-o da partida. Sobre isso, o aluno Everton Ribeiro falou que “é muito bom quando nós mesmos escolhemos nosso grupo”.

Quando as bilas foram entregues a todos os alunos, percebi uma pequena resistência de poucos alunos para vivenciar esse jogo, alguns diziam nunca ter jogado ou ter medo de errar. Essa resistência ficou evidenciada também na leitura dos jornais de pesquisa, quando temos algumas respostas como a dos alunos Bruno Henrique e da aluna Brenda: *não gostei desse jogo porque ele é muito difícil* ou *eu nunca joguei esse jogo, ele é difícil*. Já outros queriam mais bilas do que as que foram entregues. Assim, se formaram os grupos e vivenciamos por volta de 20 minutos, utilizando o espaço que fica em frente as salas de aula e a passarela que dá acesso a biblioteca: são pequenos quadrados de terra batida, em que se localizam algumas árvores, de modo que cada grupo podia ficar em um quadrado.

Em estudo realizado por Darido (2004) os resultados mostraram que os alunos são bastante participantes na 5ª série, com quase 90% de presença nas aulas, passando para 57,7% na 1ª série do Ensino Médio. Do mesmo modo, pode-se observar uma diminuição do número de alunos que afirmam participar as vezes da aula da 5ª para 7ª série, e da 7ª série para 1º ano Ensino Médio. A autora afirma que há, de fato, um afastamento gradativo da participação dos alunos da prática da Educação Física na escola, sobretudo no ensino médio, mas que se inicia antes.

Como já discutido anteriormente, esse afastamento pode ter diferentes motivações, nesse caso os alunos citaram a complexidade do jogo e a ausência de experiências anteriores como fatores da não participação.

Dando continuidade a proposta, para o jogo de corrida de tampas, os alunos foram previamente orientados a levarem no dia do desenvolvimento do jogo uma tampa de garrafa pet. Para realização desse jogo, utilizamos o mesmo espaço e a mesma organização dos grupos do jogo de bila, porém os alunos ficavam livres para trocarem de grupo. O jogo consiste em desenhar uma pista de corrida na terra, com curvas, lombadas, linhas de partida e de chegada (de acordo com a criatividade de cada grupo), em que cada participante, por vez, pode bater na tampa com o dedo e quem chegar primeiro vence. Para esse jogo, acrescentamos as seguintes regras: ao bater na tampa com o dedo, se a tampa sair da pista, perde a vez e ela volta para onde estava, mas se virar (capotar), o participante volta para o ponto de partida da pista. Foi perceptível a animação dos alunos ao vivenciar esse jogo de forma, foi, na verdade, uma novidade para eles.

Souza e Vago (1997) consideram que a escola deve proporcionar aos seus alunos uma ampla formação, contribuindo assim para o seu desenvolvimento, com aprendizagem através de experiências vivenciadas de forma livre e criativa nas aulas de Educação Física. Acreditamos que nossa intervenção deu-se dentro dessa perspectiva, exaltando assim os espaços mais livres e a manifestação da criatividade.



**Imagem 7:** Jogo de corrida de tampas



**Imagem 8:** Jogo de bila

Logo após esses jogos, fomos até a quadra para realização do jogo de 7 pecados. Esse jogo funciona da seguinte forma: os participantes jogam todos juntos, um deles inicia o jogo com uma bola na mão, jogando-a para o alto e falando o nome de qualquer outro participante, nesse momento todos correm para o mais longe possível, esse que teve o nome citado rapidamente pega a bola e grita: “parou”, e nisso todos param onde estão, o que teve o nome citado poderá caminhar 7 passos largos para o mais próximo possível de alguém e arremessa a bola tentando acertá-lo, esse participante que foi o alvo dará sequência no jogo da mesma forma, jogando a bola para o alto e gritando o nome de alguém.

Nesse jogo houve uma participação de todos os alunos da turma, porém limitamos o tempo para execução, que foi entre 10 e 15 minutos, por conta da alta temperatura, o que pode limitar o desenvolvimento de algumas atividades, haja vista que a quadra da escola é descoberta. Mesmo assim, conseguimos realizar algumas rodadas do jogo de 7 pecados, podendo assim conhecer a sua essência. A escrita dos jornais de pesquisa por parte dos alunos, como, dos alunos Taynara e Gabriel: “nesse momento eu estava cansada” ou “a aula foi muito boa, mas o sol estava muito quente, então fomos logo para a sala”.

Sobre isso, Freitas (2014, p. 9) diz que:

A cobertura das quadras e de suma importância para a proteção, o conforto térmico e a conservação dos equipamentos. Evidenciou nessa pesquisa que uma das escolas não possui quadra coberta e apresenta espaço inadequado a prática esportiva nas aulas de Educação Física. Uma das peculiaridades da cidade de Unaí/MG é o seu clima, caracterizado por altas temperaturas e exposição de raios solares o ano todo. Por consequência, a falta de cobertura na quadra utilizada prejudica os alunos e compromete o desenvolvimento da prática pedagógica.

Moura (2006) explica que as instituições escolares oferecem aos usuários apenas espaços de estudo, sem adequação ao tipo de atividade e ao local em que foi instalado, limitando dessa forma a função social da escola. Considerando a necessidade diária do aluno de permanecer uma boa parte do seu tempo numa sala de aula, verifica-se a importância deste local oferecer um conforto ambiental de melhor qualidade, de forma a proporcionar o ensino, a aprendizagem e o convívio social.

A última vivência dessa aula foi relacionada ao jogo de esconde-esconde, que é bastante popular e que pode se materializar a partir de diversas variações, seja

escondendo objetos, e até mesmo as próprias pessoas. Para o nosso contexto, decidimos utilizar o espaço de toda a escola (vasto espaço), em que todos os alunos podiam se esconder e um deles iria procurá-los. Assim como o anterior, esse jogo também contou com uma boa participação e envolvimento dos alunos. Vale salientar, contudo, que para esse jogo foi dada a orientação que tivessem o cuidado com o barulho próximo às salas de aula, bem como que evitassem se esconder em lugares que pudessem representar perigo, como subir em árvores ou próximo à caixa d'água ou à fios de alta tensão de energia.

Franco, Cavasini e Darido (2014) dizem que a presença de riscos não impede a realização das práticas corporais, em se tratando das práticas de aventura, pois os riscos são inerentes à estas atividades e se relacionam a aspectos potenciais e motivacionais, entretanto geram a necessidade de abordagens específicas de gerenciamento. Essas abordagens podem, portanto, ser compreendidas como um conjunto coordenado de atividades e métodos, os quais buscam controlar os riscos que podem afetar a capacidade de atingir os objetivos estabelecidos. Entendemos, pois, que essa relação do gerenciamento de riscos também se faz necessária nas demais práticas corporais, como por exemplo as que estão sendo discutidas nesta pesquisa.



**Imagem 9:** Jogo dos 7 pecados



**Imagem 10:** Jogo de esconde-esconde

Após as vivências descritas, voltamos para a sala para discutirmos algumas das situações que ocorreram durante os jogos, como as já descritas aqui: alta temperatura, a não participação por receio de alguns alunos, o bom envolvimento e interesse nos jogos praticados. Em seguida, eles foram orientados a escrever em seus jornais de pesquisa aquilo que mais lhes interessou, seja algo positivo ou negativo, como sugestões e receios. Nesse momento os alunos costumavam fazer perguntas como: “quais os nomes dos jogos mesmo, professor?”, “pode levar o caderninho pra casa?” e “o que é mesmo que temos que escrever?”. Nesse momento, novamente as instruções eram reforçadas sobre a escrita.

### *Jogos competitivos*

Em se tratando dos jogos competitivos, ambas as turmas alvo dessa pesquisa escolheram esse tipo de jogo para discutir e vivenciar, até porque são jogos que já fazem parte de seu cotidiano, sobretudo o escolar. Os jogos escolhidos em comum acordo foram queimada e bandeirinha, jogos bastante populares, contudo sugeri alterações nas regras comuns, em algumas partidas, para que mudasse a dinâmica do jogo e, dessa forma, trouxesse diferentes sentidos e significados para o momento.

Em ambas as escolas utilizamos estratégia semelhante, que consistia em três partidas de queimada: a primeira mais simples, com as regras do jeito que todos conheciam, a segunda com a permissão dos alunos queimados no jogo, além da parte de trás da equipe adversária. Utilizamos também as laterais da quadra e a terceira com a regra da “vida” e da “morte”, em que cada equipe tinha um sujeito representando a vida (ao ser queimado, e assim todos os seus companheiros voltariam ao jogo) e a morte (ao ser queimado, em que toda equipe automaticamente perde). Percebi, contudo, que, ao trazer novas dinâmicas, a partir da adaptação de suas regras, o jogo gerou nos alunos um comprometimento cognitivo e estratégico maior, primeiro para entender as regras e segundo para pensar na melhor estratégia durante o jogo. Isso fica evidente na fala da aluna Mayara, quando diz: “o jogo de queimada com a vida e a morte ficou bem melhor porque tivemos que pensar na estratégia para tentar adivinhar quem era a morte, para podermos ganhar o jogo”.





**Imagem 11:** Jogo de queimada

Para o jogo de bandeirinha utilizamos duas variações, uma mais simples, tendo a que equipe invadir o espaço do adversário, capturar o objeto, e retornar para seu lado. A variação desse jogo foi colocar mais objetos para servirem de bandeirinha, ou seja, cada equipe deveria pegar três objetos, ao invés de um, para consagrar-se vitoriosa. A exemplo da queimada, percebi que no jogo de bandeirinha os alunos também se esforçam para entender e tentar ganhar vantagem de alguma forma no meio do jogo, a partir das novas regras propostas. O aluno João Lucas disse que “o jogo que mais gosto é o de bandeirinha” e o aluno Jorge falou que “a mudança de regras deixou o jogo melhor, pois demorava mais e era mais difícil”.

Dentre os fatos que merecem ser compartilhados aqui, destacamos os diferentes espaços, embora ambas as experiências tenham sido realizadas em uma quadra, uma coberta e maior e a outra menor. Esse fato nos faz refletir acerca da temperatura ambiente, que para a quadra descoberta é um fator limitante, haja vista que nessa realidade as temperaturas chegam próximo aos 40° durante praticamente o ano todo, que faz com que os alunos reclamem do calor e se sintam motivados a sair daquele espaço. Na MPL, o espaço maior da quadra fez com que o jogo demorasse mais, modificando, dessa forma, o tempo da aula em virtude do espaço. Esse é um fator que merece atenção no momento do planejamento das atividades.

Ao encontro dessas palavras, observamos que as condições térmicas e higrométricas locais são importantes para as reações e sentidos relacionados ao conforto térmico humano. Contudo, o bem-estar térmico de cada indivíduo está relacionado às condições necessárias de confortabilidade do local, em que o mesmo

está inserido, e os seus fatores fisiológico, psicológico e físico, pois também são responsáveis pelo seu sentimento de satisfação (ALCOFORADO, 2001).

No tocante à intervenção dos jogos competitivos, vale ressaltar duas situações: uma na escola 4DS, na qual duas alunas, durante a aula, foram chamadas pela direção da escola para resolver uma situação particular que envolvia a criação de uma página em uma rede social que estava sendo utilizada para praticar o cyberbullying; fato que me chamou atenção no momento da aula e que as alunas me relataram depois o motivo de terem saído. e outra na escola MPL, em que 4 alunas se recusaram a participar da aula, relatando que nunca participavam das aulas de Educação Física.

Wang, Lannotti e Nansel (2009) dizem que o bullying é definido como uma forma de agressão, de natureza intencional, repetitiva e que envolve um desequilíbrio de poder entre vítima e quem o promove. Pode assumir formas diretas (física e verbal) ou indiretas (relacional ou social), descrevendo-se mais recentemente como bullying eletrônico (cyberbullying), devido ao crescente uso de tecnologias de informação. Trata-se, portanto, de um problema prevalente entre os adolescentes com repercussões a nível do rendimento escolar, bem-estar psicossocial e desempenho relacional tanto da vítima como do agressor (VANDERBILT, 2010).

Nesse sentido, é interessante destacar que a escola já promove ações de discussão acerca desse tipo de comportamento, como neste caso, em que as alunas foram chamadas para discutir um caso característico. Vale ressaltar, também, que quando ocorre esse tipo de situação, nas aulas de Educação Física, existe esse tipo de intervenção, a fim de minimizar tais situações.

### *Jogos cooperativos*

É interessante ressaltar que os alunos não tinham conhecimento prévio sobre esse tipo de jogo. No momento do planejamento participativo, por exemplo, eles não conheciam exemplos de jogos cooperativos, portanto a proposição desse tipo de jogo em ambas as escolas partiu do meu conhecimento prévio acerca de alguns jogos cooperativos que já foram alvo de intervenções pedagógicas anteriores. Nesse sentido, apresentei a eles os jogos a qual denominaremos de: “o barco”, nó humano e centopeia.

O jogo do barco funciona com todos os alunos próximos uns dos outros, deitados, e em fileiras, de forma que as suas cabeças fiquem lado a lado, formando assim uma espécie de esteira humana. Um dos alunos da turma irá passar por cima dessa “esteira”, formada a partir da força conjunta de todos os outros alunos, sendo levado para o outro lado da fileira, semelhante a um barco que passa pelas ondas.



**Imagem 12:** Jogo do barco

O jogo do nó humano ocorre com todos em círculo, de pé, observando quem está do seu lado direito e esquerdo. Em seguida há o comando para que todos se misturem no espaço, saindo do lugar em que previamente estavam, com o comando todos param, tendo como desafio desatar o nó humano que ficou após todos se misturarem, sem soltar as mãos. Para tanto, precisa-se observar estratégias individuais e de grupo para que o objetivo seja atingido, que é de voltar a posição inicial. Sobre esse jogo, a aluna Marina relatou: “esse jogo era muito difícil, pois tinha que pensar bastante para poder voltar pra posição inicial sem soltar as mãos, mas todo mundo gostou”.

O outro jogo, a centopeia, funciona com todos os alunos de pé, enfileirados lado a lado, pés e mãos juntas, com o objetivo de caminhar todo o grupo harmonicamente para se chegar a um local previamente definido. Simbolicamente, por causa da dinâmica de todos os pés tentando trabalhar juntos para se chegar ao objetivo, a execução desse jogo lembra uma centopeia. A aluna Fernanda gostou mais do jogo do barco mas disse que “o jogo de centopeia foi legal também por que

ninguém conhecia e todo mundo se ajudava, mesmo competindo contra a outra equipe”.



**Imagem 13:** Jogo da centopeia

Aparentemente, os alunos gostaram muito desse tipo de jogo, embora o jogo do barco tenha empolgado mais, perceptível com muitos pedidos de alunos para serem o barco e a auto-organização deles para, na medida em que um saía da posição, o outro ocupava, mantendo sempre a boa organização do jogo, eles mesmos falavam: “agora eu vou”, “é minha vez”. Vale salientar que minha intervenção prévia nesse jogo foi importante, no sentido de que os alunos que estavam utilizando as mãos para tocar no corpo do colega pudessem ter a consciência de qual era a proposta e o objetivo do jogo, buscando evitar alguns problemas relacionados aos limites do corpo do outro.

Nesse sentido, é válida uma discussão sobre o corpo e sobre o lugar do outro, no tocante ao respeito à determinados limites. Sobre isso, Louro (2000, p. 12) aborda que:

A demarcação de fronteiras tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais. É preciso demarcar o lugar do outro - simbolicamente, indicando o que significa estar lá; social e materialmente, excluindo e separando o sujeito que o ocupa.

Acreditamos que discussões sobre o corpo são muito importantes no âmbito escolar, haja vista que nesse ambiente surgem constantes demandas, sejam elas de ordem física ou psicológica, mas que precisam ser alvo de intervenção.

Nesses jogos, percebe-se que se utiliza muito do símbolo, apresentado por Freire (2017) como a dimensão de alguma coisa que se fixa dentro de nós e que nos

serve para substituí-la na sua ausência. O relato dos alunos é de que não conheciam esse jogo, mas que se envolveram de forma significativa, permitindo-nos pensar nesse poder que o jogo tem, de se fixar no nosso imaginário. O fato é que precisamos imaginar e, para que a imaginação progrida, precisamos jogar. Isso é uma evidência demonstrada fartamente pela dedicação que a criança tem ao jogo e a persistência disso nas fases seguintes de vida (FREIRE, 2017).

Particularmente falando, ambas as experiências foram exitosas, no sentido do envolvimento dos alunos com a aula, os espaços também favoreceram esse conteúdo, pois eram minimamente confortáveis, os resultados, portanto, também foram positivos em ambas.

### *Jogos eletrônicos*

Para o desenvolvimento das atividades relacionadas aos jogos eletrônicos, buscamos adaptar os jogos virtuais, transformando-os em físicos, porém mantendo sua lógica. Para isso, buscamos trabalhar os jogos de tetris, *just dance* e campo minado. Para o jogo de tetris, na escola MPL, oriundo dos minigames, demandamos mais tempo para a confecção das peças a partir de cartolinas, já na 4DS, na qual essa intervenção foi realizada primeiro, essas peças, já cortadas e prontas para uso, foram disponibilizadas por uma colega de profissão, o que otimizou o tempo para a vivência desse jogo. O jogo de *just dance* necessitou da utilização de projetor de multimídia e caixa de som, sendo os passos de dança, apresentados na projeção, desempenhados pelos personagens do game e reproduzidos pelos alunos da turma. Para a realização desse jogo, baixei previamente alguns vídeos do próprio jogo para serem projetados em sala. Uma situação interessante foi relatada pela aluna Jéssica, que disse que “tinha receio de dançar na frente dos outros na sala, mas como todo mundo tinha que olhar para a tela, me senti mais a vontade”. O que nos mostra que esse fator pode ser importante também por esse motivo para se trabalhar os jogos eletrônicos ou mesmo a dança.

Para o jogo de campo minado, utilizamos o espaço da praça de eventos, próximo à escola, fazendo uso dos quadrados no chão para representar os campos de jogo. O desafio era completar determinado percurso pisando nos quadrados corretos, evitando, no entanto, pisar nos quadrados com “minas”. O mapa do percurso de campo minado era previamente elaborado por mim, os alunos tinham 30

segundos para olhar o mapa e recordar o caminho que tinham que percorrer para completar o percurso. O aluno Kauan disse “não dá tempo de memorizar, professor, é muito difícil”, porém o mesmo logrou êxito quando fez o percurso.



**Imagem 14:** Jogo de tetrís



**Imagem 15:** Jogo de campo minado

Os alunos se mostraram bastante conhecedores desses jogos, além de citar muitos outros nas discussões. Em razão, talvez, de atualmente, os jogos eletrônicos fazerem parte do cotidiano das crianças e adolescentes de forma mais efetiva que outros tipos de jogos. O aluno Heitor, por exemplo, disse que “jogava muito esse jogo no minigame”. No jogo de tetrís, por exemplo, que na nossa prática funcionou semelhante a um quebra cabeça, pois havia um tempo para montar o quadro juntando as peças, eles não demonstraram tanto ímpeto quanto no *just dance*, por exemplo. Compreendemos, portanto, que:

Assistir, praticar, jogar video games, falar sobre os jogos, as aventuras e as lutas dos personagens de desenhos, filmes e jogos eletrônicos, brincar e fantasiar com eles e sobre eles, todas essas experiências são constituintes e constituidoras da cultura lúdica infantil e devem ser apropriadas de modo crítico pela Educação Física na escola, se essa disciplina, por sua vez, quiser atualizar a sua prática pedagógica, e não ficar alheia ao seu tempo (COSTA e BETTI, 2006, p. 176).

No caso da presente pesquisa, os alunos mostraram-se motivados em adaptar os jogos eletrônicos e vivenciá-los. Sobre isso, Machado (1997) já dizia que é importante para o professor de Educação Física escolar conhecer os fatores que envolvem a motivação, pois ele trabalha principalmente com adolescentes que são “obrigados” a frequentar às aulas. Com isso, o professor precisa estar atento ao

grupo, pois nem todos os seus alunos encontram prazer ou estão interessados nas atividades oferecidas durante suas aulas.

Com base nas variações propostas nos jogos, nos diferentes tipos de experimentações e manifestações do corpo sobre essa unidade temática, percebemos que, em determinados momentos, os alunos se sentem mais motivados a participar do que em outros, consideramos, pois, que tal fato é intrínseco a cada pessoa e, por conta disso, subjetivo. No entanto, cabe ao professor buscar acessibilidade metodológica ao longo de sua prática pedagógica, para que consiga alcançar de forma mais efetiva possível os seus alunos, mesmo apesar das limitações que enfrenta em sua trajetória.

É interessante salientar um fato percebido durante a intervenção entre ambas as escolas sobre a confecção do jogo de tetrís, especialmente na escola 4DS, onde os alunos não confeccionaram, pois consegui o jogo emprestado com uma colega; já na escola MPL, a partir da vivência prévia na outra escola, percebi a oportunidade de confeccionar esse jogo junto com os alunos. Acredito, pois, que o processo de confecção do jogo é relevante no trato pedagógico desse conteúdo, pois pode trazer diferentes aprendizados ao aluno. A aluna Vitória, por exemplo, disse que “*É mais divertido confeccionar*”.

### *Jogos de tabuleiro*

Os jogos de tabuleiro foram escolhidos pelos alunos da escola MPL, desenvolvidos em dois blocos de aula, ou seja, em quatro aulas, sendo duas para confecção desses jogos e as outras duas para a experimentação.

Os jogos vivenciados foram a dama e o ludo. A dama os alunos já conheciam e já jogaram anteriormente, o jogo de ludo eles não conheciam, precisando, portanto, de uma prévia explicação de como esse jogo se desenrolava.

Para a confecção desses jogos, utilizamos o tempo total de duas aulas. Isso porque os alunos, que acreditavam conhecer o jogo de damas, por exemplo, não sabiam quantas casas tem um tabuleiro de damas, ou quantas pedras deveriam ser confeccionadas, tendo que sanar essas dúvidas para poder confeccionar o jogo. Essa ressalva é válida também para o jogo de ludo, eles nem conheciam esse jogo, então precisaram pesquisar sobre o tabuleiro antes de confeccioná-lo.

A vivência desses jogos foi tranquila, até pelas características próprias desse tipo de jogo. Para o jogo de damas, os alunos dividiram-se em duplas livremente, as quais eram trocadas também aleatoriamente. O jogo de ludo, por sua vez, os alunos dividiram-se livremente para formar seus grupos, entre 2 e 4 jogadores, especificadamente. A discussão desse tipo de jogo girou em torno do poder cognitivo que proporciona ao discente, a partir do seu pensamento estratégico e a concentração exigida.

Uma fala da aluna Rayane, que representa a maioria das respostas, diz que: “eu gostei muito da aula, por que foi feita em grupo e todos interagiram. Um ponto positivo foi que nós mesmos fizemos o jogo e um ponto negativo foi que a aula poderia demorar mais”. Percebemos, nisso, a relevância da confecção de materiais pedagógicos.

Fialho (2008) ressalta que os jogos confeccionados com materiais simples e acessíveis são ricos enquanto instrumento de aprendizagem e motivadores pelo seu aspecto lúdico, portanto, eficazes na construção de um aprendizado de forma divertida, dinâmica e atraente.

### *Jogos pré-desportivos*

Quando ocorreram as discussões relacionadas ao planejamento participativo, abordei para os alunos o que seriam os jogos pré-desportivos e dei exemplos, eles prontamente se interessaram e demonstraram interesse em vivenciar esse tipo de jogo. Nesse sentido, pensei no jogo de vôlei sentado que, além das adaptações para deixá-lo mais inclusivo, trata-se de uma alternativa para se discutir sobre os esportes adaptados. Além disso, os alunos já transpareciam gostar de jogar vôlei, os alunos Samuel e Julia, por exemplo, diziam: “bom demais jogar vôlei, ainda mais sentado” e “a gente faz lá no galpão mesmo professor, que fica melhor pra gente”.

Como estratégia para sua realização, utilizamos o espaço do galpão da escola 4DS, e vimos como alternativa o uso dos bancos como “rede”. Dividimos as equipes em 6 pessoas, de forma mista, ou seja, meninos e meninas na mesma equipe (essa sistemática já ocorria naturalmente nas aulas de Educação Física). Gostei da naturalidade dos alunos ao escolherem suas equipes, já de forma mista, até por fazer parte da rotina das aulas de Educação Física na escola, então eles mesmos já chamavam para sua equipe meninos e meninas naturalmente.



Freire (1997) cita muitas experiências bem-sucedidas, realizadas na prática escolar por companheiros nossos em que alunos de ambos os sexos fazem aulas juntos. Aulas bem preparadas, que não enfoquem unicamente no rendimento físico, divertidas e, conseqüentemente, motivadoras, pouco a pouco tendem a superar a ideia de separação, que as crianças muitas vezes já trazem de fora da escola.

Como adaptações nas regras, frisamos logo na primeira partida que era permitido segurar a bola antes de arremessá-la, para que conhecessem a dinâmica do jogo. Na segunda partida, porém, era permitido segurar a bola, mas, para arremessá-la, era necessário fazer o movimento típico do passe do vôlei, aumentando assim um pouco a complexidade do jogo. A partir da terceira partida era permitido jogar livremente, segurando ou não a bola. Marcamos 3 sets de 11 pontos, para que todos tivessem oportunidades de jogar, mudar de equipe e de lado de jogo, buscando assim algumas variações nessa vivência. Os alunos sentiram um pouco de dificuldade na técnica dos movimentos do jogo, mesmo assim o jogo teve um bom desenrolar. A aluna Anne, por exemplo, disse que “assim ficou mais difícil professor, mas é bom que a gente aprende”.

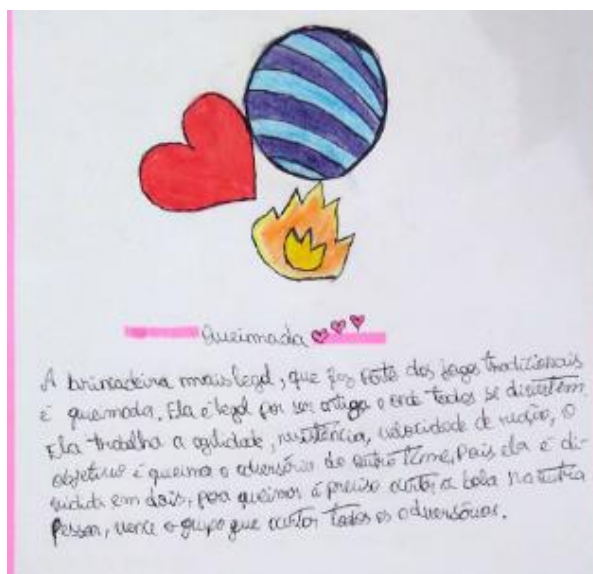
Os alunos gostaram bastante dessa proposta, a qual considero relevante exaltar alguns pontos, tais como: o espaço, que, por ser no galpão, tinha sombra, o que favoreceu a sua realização; a participação mútua e conjunta dos alunos para o desenvolvimento da atividade; e o pedido dos alunos nas aulas posteriores para vivenciar novamente esse jogo, o que revela que gostaram bastante. Kunz (2004) fala que o objeto de ensino da Educação Física é, na prática, permitir o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes.



**Imagem 16:** Jogo de vôlei sentado

### **5.3 A percepção dos alunos sobre a unidade temática jogo nas aulas de Educação Física das duas escolas**

Ao final das intervenções, de um modo geral, utilizamos um bloco de duas aulas para realizar uma avaliação acerca das atividades realizadas nesse período. Aos alunos, foi solicitado para que expressassem, por meio de um desenho e um relato, o que mais lhe tocou, positiva ou negativamente, no que se refere às as experiências vivenciadas à respeito dos diferentes tipos de jogos. Como resultados dessa avaliação, percebemos que na escola 4DS a maioria dos relatos girou em torno dos jogos tradicionais, já na escola MPL a maioria dos relatos foi sobre o jogo de damas ou o tetris. Apresentamos abaixo alguns desses registros, seguido de comentários.



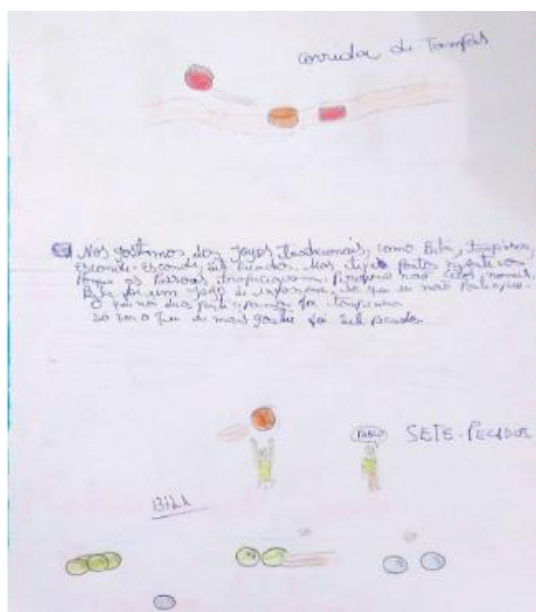
**Figura 01:** Jogo de queimada

Nesse recorte, o aluno Gabriel diz que:

*A brincadeira mais legal, que faz parte dos jogos tradicionais, é a queimada. Ela é legal por ser antiga e onde todos se divertem. Ela trabalha agilidade, resistência, velocidade de reação. O objetivo é queimar o adversário do outro time, pois ela é dividida em dois, para queimar é preciso acertar a bola na outra pessoa, vence o grupo que acertar todos os adversários.*

Percebemos, nesse pequeno relato, uma leitura do jogo a partir da descrição de suas regras básicas, bem como uma relação desse jogo com o desenvolvimento das capacidades físicas, que foi o que mais chamou atenção desse aluno e que provavelmente o motivou à prática.

Sobre isso, Lucca (2006) aborda que quando se faz referência ao desenvolvimento físico ou motor, é imprescindível a compreensão do conceito das capacidades físicas que compreendem o conjunto de propriedades do organismo e que se revelam no processo de sua interação com o meio ambiente, ou seja, são as características necessárias ao indivíduo para que realize as atividades do dia a dia. Esse conceito parece estar bem desenvolvido no entendimento dos alunos, conforme mostra a realidade da presente pesquisa.



**Figura 02:** Jogos tradicionais

A figura acima traz algumas colocações à respeito dos jogos de bila, corrida de tampa e 7 pecados. Nela, a aluna Thamara diz que:

*Nós gostamos dos jogos tradicionais, como bila, tampinhas, esconde-esconde e 7 pecados. Mas teve pontos negativos, porque algumas pessoas trapaceavam, prefiro não citar nomes. Bila foi um jogo da infância, só que eu não participei. O que eu participei foi tampinhas, mas o que eu mais gostei foi 7 pecados.*

Aqui, a aluna fala que não participou de um tipo de jogo, porém gostou de um outro tipo. O que chama atenção na sua fala é o fato da observação à respeito de haver “trapaça” no jogo, fato este que pode ocorrer nesse tipo de unidade temática e que deve ser pauta de discussão.

Diante disso, podemos dizer que, desde muito cedo, aprendemos que burlar as regras, roubar numa partida, ou enganar as pessoas, são atitudes corruptas e fere a hipótese de que os jogos exigem implicitamente que as regras sejam respeitadas (LA TAILLE, 1992). Nesse sentido, é interessante que o professor esteja atento a essa questão no desenvolvimento de suas aulas, buscando anular atitudes como esta e primando pela ética de seus alunos.

Para La Taille (2006) *apud* Pessoti (2010), o sentimento de obrigatoriedade de seguir as regras, e o autorrespeito também são importantes quando falamos em cumprimento dos deveres morais. Este corresponde ao sentimento responsável pela união dos planos moral e ético, representando, por um lado, a expansão de si ou

seja, a vida boa colocada pela reflexão ética, e por outro, o sentimento de obrigatoriedade, o elemento motivador para a ação moral. Portanto, o autor propõe que aquele que respeita a moral respeita a si próprio.



**Figura 03:** Jogo de tetris

Sobre o jogo de tetris, ilustrado na figura acima, a aluna Vitória diz que: *é um jogo legal, mas complicado, pois precisa usar o raciocínio para conseguir juntar as peças corretamente. É mais divertido confeccionar mas requer atenção para não sair torto. O tetris também é um jogo virtual.* Esse relato chama atenção para a valorização de confeccionar os materiais pedagógicos junto aos alunos, bem como a características desenvolvidas com o jogo: raciocínio e concentração, especialmente.

Conforme dito anteriormente, acerca da questão da confecção de jogos, Robaina (2008) defende a utilização dos jogos, afirmando ser uma alternativa viável e promissora, já que podem ser confeccionados com materiais que fazem parte do ambiente da sala de aula ou que são descartados nas próprias residências dos discentes. Destaca, ainda, as facilidades para sua execução, uma vez que os mesmos não necessitam de uma estrutura especial para sua aplicação, pois a própria sala de aula é adequada para tal fim.



**Figura 04:** Jogo de damas

O aluno Anaxágoras, que abordou sobre o jogo de damas, relatou gostar desse jogo porque requer raciocínio lógico, haja vista ser preciso pensar bastante antes de fazer qualquer jogada, sem contar que pode ser jogado em qualquer lugar. Além disso, é importante destacar, ainda a respeito dessa fala, o entendimento do aluno sobre a capacidade de o jogo desenvolver a sua racionalidade lógica. Sobre o uso dos jogos, Tezani (2006, p.2) explica que existem dois aspectos primordiais “um referente à afetividade, expresso durante a ação, e outro referente aos aspectos cognitivos, por meio dos quais o jogo proporciona avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento”. Esses dois aspectos são contemplados no relato de do aluno. A questão da afetividade ficava evidente em vários momentos, como por exemplo na própria confecção dos jogos, na fala da do aluno Vinícius, por exemplo: “professor, vou fazer o jogo junto com o Diogo e o Junior que são mais meus amigos”.

Nesse mesmo bloco de duas aulas foram lançadas questões de partida para nos ajudar a refletir sobre a percepção dos alunos acerca da unidade temática jogo, mais especificamente sobre as nossas intervenções. As referidas questões foram: 1) para você, o que significa jogo?; 2) que tipos de aprendizado as intervenções sobre o jogo lhe trouxeram?

Para a primeira pergunta, as respostas se repetiram, abordando fatores como: diversão, competição, passar o tempo e esporte. Algumas falas exemplificam essa opinião, como no caso da aluna Thamara, que disse que o jogo é: *uma forma de se divertir e passar o tempo*; o aluno Luiz ao dizer que o jogo é *uma coisa que pode ser*

*competitiva*; com o aluno Daniel, que de maneira resumida diz que o jogo é um esporte; e com a aluna Daniela que declara que o jogo *significa se divertir fazendo o que gosta e ao mesmo tempo faz bem à saúde*.

Apresentada tais respostas, refletimos sobre a percepção dos alunos acerca dos jogos associada aos conceitos de esporte e competição, que se aproximam em suas discussões, como também de diversão e preenchimento do tempo livre, que se aproximam das discussões sobre o lazer, que, de acordo com Dumazedier (1979), é exercido à margem das obrigações sociais em um tempo que varia segundo a forma de intensidade de engajamento do mesmo em suas atividades laborais. Assim, podemos dizer que o lazer se encontra submetido a um lugar de destaque, com funções de descanso e desenvolvimento da personalidade e diversão.

Além disso, percebemos uma aproximação do entendimento dos alunos com essa discussão sobre o lazer a medida em que os alunos citam o fato do preenchimento do tempo, bem como do jogo servir como uma forma de diversão. Nesse sentido, é interessante ampliar esse conhecimento trazendo outros recortes na fala dos alunos, de modo a considerar outras características do jogo. Ainda assim, é interessante que o professor valorize a prática dos jogos, de modo que os alunos entendam que essa unidade temática não se trata apenas do preenchimento do tempo e forma de diversão, mas que carrega consigo inúmeras possibilidades, sentidos e significados.

Sobre a questão da competitividade no jogo e a relação disto com o esporte, Azevedo e Gomes Filho (2011) esclarecem que os jogos são “brincadeiras organizadas”. Podemos imaginar, portanto, que as brincadeiras se tornam jogos quando seus praticantes acertam as regras antes de dar início, e quando essas regras se fixam e deixam de ser livremente estipuladas por seus praticantes, temos um jogo. Esportes, porém, não são apenas jogos, sendo os jogos competitivos ou não, mas esportes são sempre jogos competitivos organizados. Sobre isso, Azevedo e Gomes Filho (2011, p. 596) reiteram que:

Há sempre o prazer adicional de participar de uma "boa disputa", além dos benefícios mútuos obtidos pelo aprendizado da arte. Isso justifica (e confere valor) à busca pelo melhor rendimento, independentemente da vitória. Há, portanto, prazer e valor intrínseco na busca pela excelência e pelo melhor rendimento. Com isso, a excelência pode ser alcançada mesmo quando não se alcança eventualmente a vitória.

Nesse sentido, consideramos que há uma dificuldade de conceituação do jogo por parte dos alunos, já apontada pelos próprios estudiosos do jogo. No entanto, percebe-se que há um entendimento de algumas características incorporadas pelos alunos, à exemplo a questão da competitividade existente em alguns jogos, bem como a diversão, que é intrínseca do ato de jogar.

Quando perguntados sobre os aprendizados que as intervenções sobre os jogos lhe trouxeram, a maioria das respostas foi sobre trabalho em grupo, porém alguns alunos ainda citaram que o instinto competitivo e o esforço para alcançar o objetivo foi o melhor aprendizado que a experiência com os jogos permitiu obter.

A respeito disto, Kemmer (2000) diz que a Educação Física escolar, por meio de suas atividades esportivas, consolidou uma visão de que não se pode viver, ou sobreviver, sem competição. O autor diz que a competição é realmente inerente ao homem, de modo que não devemos renegá-la e/ou retirá-la do convívio de nossos alunos, o que nos leva a repensar os conteúdos e estratégias nas aulas de Educação Física.

Correia (2004) complementa essa ideia dizendo que outros autores, mesmo discordando da pura reprodução do esporte de rendimento na Educação Física escolar, encontram aspectos positivos para o ensino e a vivência da competição no processo educacional. Acreditam, portanto, que se pode estabelecer uma ressignificação do seu sentido ou uma transição do modelo de competição tradicional para outros inovadores, incorporando valores mais humanos. Assim, acreditamos que essa ressignificação do sentido, a partir de estratégias inovadoras, no tocante à competição, favorecem bastante o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Física escolar, a exemplo desta pesquisa.

Com relação ao trabalho em equipe, muito citado pelos alunos, refletimos acerca dos jogos cooperativos que apresentam em sua essência essa característica. Sobre isso, Darido (2001) apresenta os jogos cooperativos como uma nova tendência na Educação Física e afirma que eles se constituem numa proposta diferente das demais ao valorizar a cooperação em lugar da competição.

Acerca disso, Correia (2006, p. 153) acrescenta que:

Hoje, valores como a cooperação e a solidariedade estão ganhando destaque nos discursos de diversos setores da sociedade. A Educação Física tem demonstrado, desde de a década de 1980, intenções de mudar sua visão excessivamente esportiva e competitiva. Nesse contexto e nesse



momento, os jogos cooperativos tornam-se a proposta mais adequada para efetivar essa perspectiva de mudança.

Correia (2006) ainda complementa que, com os jogos cooperativos, a Educação Física escolar pode enxergar com muito mais facilidade a integralidade do ser humano e a necessidade de trabalhar valores tais como a solidariedade, a liberdade responsável e a cooperação.

Nesse sentido, é interessante citar que tanto na cooperação, quanto na competição é possível enxergar o sentimento de esforço para o alcance dos objetivos individuais ou coletivos por parte dos alunos. Sobre isso, Brasil (1998, p. 47) diz que:

Se, de fato, as atividades lúdicas contêm um caráter de fruição, de liberdade, de prazer e de improvisação, também é fato que constituem um universo de desafios na direção da eficiência e do aperfeiçoamento técnico. E vice-versa, todo esforço na direção do aperfeiçoamento técnico, seja em que grau for, pode e deve ser fonte de satisfação e prazer.

Nesse caso, entendemos que o fato de os alunos buscarem alcançar determinados objetivos no desenvolvimento dos diferentes jogos, ora logrando êxito, ora lidando com o insucesso, faz com que eles desempenhem dinamicamente diálogos e funções de acordo com a lógica interna do próprio jogo, o que possibilita um rico espaço de aprendizado.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo do objetivo geral, que consiste em analisar a experiência com a unidade temática jogo nas aulas de Educação Física escolar em duas realidades diferentes, consideramos essa experiência bastante significativa, pois a partir dela tivemos a oportunidade de entender melhor como se efetivam, na prática pedagógica, algumas estratégias de ensino, inclusive tendo feedback positivo, conforme apresentado na fala dos sujeitos envolvidos. A análise dessa intervenção foi oriunda de várias fontes de coleta, o que facilita a compreensão do processo a partir de diferentes óticas. Ademais, pudemos observar o quão importante é o jogo enquanto unidade temática, bem como os fatores semelhantes e distintos quando se

planeja e desenvolve esse conteúdo em dois contextos escolares diferentes. A observação das diferenças e possibilidades apresentadas na presente pesquisa pode potencializar o desenvolvimento do trabalho em Educação Física escolar por muitos professores do nosso país, bem como ajudar a discutir algumas problemáticas da nossa área – emergidas nesta pesquisa.

Ademais, é interessante ressaltar que a realização desta pesquisa nas duas escolas evidenciou fatores que podem ser potencialmente utilizados na realidade do contexto local da pesquisa, mas que podem também ser ampliados para outras realidades. A relevância desta pesquisa se justifica no tocante ao entendimento e a discussão de algumas problemáticas que a Educação Física escolar enfrenta de uma forma geral, que foram exemplificadas na nossa realidade. Sobre isso, é importante destacar que outros estudos sobre o tema podem surgir e trazer contribuições para a área da Educação Física escolar.

Com relação às semelhanças, diferenças e dificuldades no trabalho com a unidade temática jogo nas aulas de Educação Física em duas realidades escolares diferentes, é preciso tecer alguns comentários: destaco principalmente as distinções nos espaços disponíveis, mais especificamente, os diferentes espaços possíveis e a importância da cobertura da quadra, além da forma de planejamento, seja ele conjunto com os demais funcionários da escola ou isolado. Considero que esses fatores foram relevantes para a nossa intervenção.

Concomitante a isso, gostaria de retomar a gama de oportunidades emergidas a partir da unidade temática jogo, que permite um vasto leque de possibilidades na escola e na sociedade de uma forma geral, visto que nos possibilitou pensar, discutir e adaptar muitas atividades, inclusive fazendo relação com outras unidades temáticas, como é o caso das práticas de aventura, dos esportes e da dança. Consideramos, contudo, que trabalhar com o jogo enquanto unidade temática é um fator motivador no que se refere à prática pedagógica e à satisfação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Outro quesito relevante a ser considerado é o planejamento participativo adotado nesta pesquisa, que facilitou, e muito, a realização das atividades propostas, pois penso que os alunos quando têm voz ativa e participam de forma efetiva no processo, sendo protagonistas, tendem a se envolver mais durante as aulas e podem, dessa forma, obter melhores resultados.

Ainda com relação à essa questão, o fato de os alunos confeccionarem boa parte dos materiais pedagógicos utilizados na intervenção foi deveras positivo, haja vista que o torna corresponsável pela quantidade e qualidade dos materiais que utiliza. E, ainda, além de trazer aprendizados sobre manuseio e produção de materiais, há o valor empírico envolvido no zelo quando ele utiliza o material que ele mesmo produziu.

Gostaria de citar como fator satisfatório a utilização de diferentes espaços dentro e fora das escolas envolvidas nesta pesquisa. Isso porque a experimentação de diferentes lugares pode trazer novas dinâmicas no trato pedagógico da unidade temática e agregar valor a essa prática. Assim sendo, seria interessante que mais estudos, a partir de intervenções, pudessem ser realizados para nos auxiliar a discutir estratégias de ensino no contexto da Educação Física escolar.

Pensando sobre as problemáticas visualizadas no decorrer das intervenções, pudemos identificar o afastamento e a indisciplina como fator recorrente por uma pequena parte de alunos durante as aulas. Concordo com os autores que discutem o tema que muitos são os fatores que podem levar ao afastamento dos alunos nas aulas e acredito que, de forma individual e subjetiva, nos sentimos motivados a participar mais de alguma atividade ou outra naturalmente, e que o professor deve proporcionar o maior número de possibilidades possíveis para que permita a inclusão de todos em suas aulas. É interessante contextualizar que os estudos sobre essa temática têm crescido bastante atualmente.

A limitação de espaço físico, exemplificada pela quadra descoberta em uma das escolas, pode ser considerado como um fator limitante para a realização de alguns tipos de jogos, por conta das fortes temperaturas locais. Penso, portanto, que é imprescindível para a Educação Física que as escolas proporcionem locais adequados para o desenvolvimento do trabalho desse componente curricular. É interessante contextualizar que essa realidade, de limitação dos espaços e materiais, está presente na realidade de muitas escolas e professores no nosso país. Entendemos que é necessário buscar os recursos necessários para minimizar esse problema, mas também encontrar possibilidades a partir de materiais e espaços alternativos, conforme apresentado nesta pesquisa.

Por fim, ressalto que, com esta investigação, novos estudos serão desenvolvidos acerca da unidade temática jogo, tão importante para a Educação Física e para o ser humano de uma forma geral, bem como sobre a trajetória

docente de professores que dividem sua carga horária em mais de uma escola e que, por isso, enfrentam muitas dificuldades, fato muito importante para a qualidade de vida desses profissionais e para a qualidade da educação de uma forma geral.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. **Educação inclusiva: Jogos para o ensino de conceitos**. Editora. Papyrus, 2016.

ALBERTI, H; ROTHENBERG, L. **Ensino de Jogos Esportivos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/a, 1984.

ALCOFORADO, M. J. **Alguns aspectos de Bioclimatologia**: o clima e o organismo humano. Centro de Estudos Geográficos Universidade de Lisboa 2011. Disponível em: [http://aeclim.org/wp-content/uploads/2016/02/0002\\_PU-SB-2003-MJ\\_ALCOFORADO.pdf](http://aeclim.org/wp-content/uploads/2016/02/0002_PU-SB-2003-MJ_ALCOFORADO.pdf) . Acesso em: 18 de janeiro, 2020.

ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DPetAlli, p. 65-78, 2008.

ALVES, R. L. **O Jogo na Educação Física Escolar: Atribuições dadas Pelo Professor**. Curso de Pós Graduação Lato-Sensu em Fundamentos Da Educação Física Escolar, Esporte E Lazer. Centro Universitário de Volta Redonda/RJ, 2007.

ANTUNES, C. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

AZEVEDO, M. A. O. Competitividade e inclusão social por meio do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 589-603, jul./set. 2011.

BARBOSA, J. G. A sala de aula como espaço de formação e produção de conhecimento. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves, (Org.). **Autores Cidadãos: A sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos, São Bernardo: Editora UFSCar, UEMESP, 2000.

BARBOSA, J. G; HESS, R. **O Diário de Pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARBOSA, S. M. C; BARBOSA, J. G. **Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador**. Educação e Linguagem. São Bernardo do Campo/SP: UEMESP, v. 1, n. 18, jul.-dez. 2008.

BARBOSA, J. G; RIBEIRO, M, R, F. **Diário de Pesquisa e Aprendizagem Multirreferencial na Cibercultura**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

BARBOZA, R. J; CORREA, L, I, E. A Importância dos Jogos e das Brincadeiras no Contexto da Aprendizagem Escolar Envolvendo a Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia** – ISSN: 1678-300. Ano XIV – Número 26 – janeiro – Periódico Semestral, 2016.

BETTI, M. **Por uma teoria da prática**. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2 p. 73-127, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2009.

BOMTEMPO, E. **Brinquedo e educação: na escola e no lar**. **Psicologia escolar e educação**. v. 3 n. 1 *versão impressa* ISSN 1413-8557. Campinas, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, vol. 8, núm. 1, janeiro-abril, 2002, p. 31-39

BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação: a educação física na escola**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: *educação física*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 114p. (PCNs 5ª a 8ª Séries), 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, que dispõe sobre as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBN, sancionada pelo Presidente da República em dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. v. 2. 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010, de 07 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.

CAILLOIS, R. **Os Jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALDEIRA, A. M. S. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: CALDEIRA, A, M, S. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHRISTIE, F. Sociodramatic play training. **Young Children**, 37 (4), 25-32, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, M. M. Jogos Cooperativos Perspectivas, Possibilidades E Desafios Na Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006.

COSTA, A. Q; BETTI, M. Mídia e Jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p.165-178, janeiro 2006.

CUNHA, N. H. S. **Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DARIDO, S. C. **Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades.** Perspectivas da Educação Física escolar, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

\_\_\_\_\_. A Educação Física na Escola e o Processo dos Não Praticantes de Atividade Física. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004

DARIDO, S. C; GONZÁLEZ, F. J; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar.** Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Disciplina: Problemáticas da Educação Física. Acesso em 04 de setembro de 2019.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado.** 4ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. Motrivivência. **Revista da Educação Física Esporte e Lazer.** Ano 7, n.8, dez. 1995. Florianópolis: UFSC.

ESCOLA ESTADUAL 4 DE SETEMBRO. **Diário de Natal**, Natal, 27 fev. 2007, p. 04.

FIALHO, N, N. **Os Jogos Pedagógicos Como Ferramentas de Ensino.** Congresso Nacional de Educação. 2008. Disponível em: <http://quimimoreira.net/Jogos%20Pedagogicos.pdf>. Acesso em 21/01/2020.

FRANCO, L. C. P; CAVASINI, R; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, F. J; DARIDO, S. C; OLIVEIRA, A. A. B (Org.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura.** Maringá: Eduem, 2014. p. 101-135.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. **O jogo: entre o riso e o choro.** (Livro eletrônico) 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2017 (Coleção educação física e esportes).

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Rio de Janeiro:** Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. B. **A importância do Espaço Físico e Materiais Pedagógicos para as aulas de Educação Física na Escola Pública do município de Unaí – MG.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília/DF. Programa UAB/EaD da Universidade de Brasília – Polo Buritis – MG. 2014.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8

GUEDES, J. E. R. P; GUEDES, D. P. Características Dos Programas De Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 11(1):49-62, jan./jun. 1997.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

\_\_\_\_\_. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. IPEA, 143. 2. v. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JESUS, K; OLIVEIRA, F; FREIRE, E; NETO, F. Jogo e Educação Física Escolar em Quatro Propostas Curriculares Públicas. **Journal of Sport Pedagogy and Research**. 1(8), p.40-48, 2015.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morichida. **Jogo, brinquedo e a educação**. ed. Cortez – SP. 5º edição, 2001.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, jan. 1994. ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/%x>.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>. Acesso em: 07 de fevereiro, 2019.

\_\_\_\_\_. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. Editora Pioneira – SP, 1998.

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. ISBN: 85-85866-68-3. Coleção Educação Física. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LA TAILLE. Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Piaget. *In* Y. de La Taille, M. K. Oliveira & Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão** (p. 47-73). São Paulo: Summus, 1992.

LAKATOS, E. M; MARCONI. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCK, H. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2000.



- MACHADO, A. A. **Psicologia do Esporte: Temas Emergentes**. Jundiaí: Ápice, 1997.
- MAGALHÃES-PINTO, L. M. S. (1996). Sentidos do jogo na educação física escolar. **Motrivivência**, (9), 95- 108.
- MARTINS, E. F. **A Importância dos Jogos na Educação Fundamental do 6º ao 9º ano da Escola Estadual de Cabeceiras/GO**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, 2012.
- MATUS, C. **Política, planejamento & governo**. Brasília: IPEA, 2 v. (Série IPEA) 1996.
- MOYLES, J. R. **Só Brincar? – O papel do Brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- NEGRINI, A. **A aprendizagem e desenvolvimento infantil, simbolismo e jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- NEUMAN, L. W. **Social research methods: qualitative and quantitative approaches**. Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- PERNAMBUCO, M. M; PAIVA, I. A. **Pesquisando as Expressões da Linguagem Corporal: Artes e Educação Física**. Caderno Pedagógico 1. PAIDEIA/UFRN, 2005.
- PESSOTI, A. M. **Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. Disponível em:  
[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3004/1/tese\\_3215\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Pessotti%20\(2010\).pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3004/1/tese_3215_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Pessotti%20(2010).pdf). Acesso em: 22 de janeiro de 2020
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1951.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental**. ISBN: 978-85-5508-233-7. (recurso eletrônico) / Natal, 2018.
- ROBAINA, J. V. L. **Química através do lúdico: brincando e aprendendo**, Canoas: ed. Ulbra, 2008.
- SANCHES NETO, L; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, SP, v. 22, p. 5-23, 2008.
- SANTIN, S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

SANTOS, C. M.; FERRI, L. M. C. G.; MACEDO, M. E. C. M. **O planejamento participativo da escola como prática inovadora**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPelPelotas [41]: 175 - 187, janeiro/fevereiro/abril 2012.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, E. C.; MOREIRA, E. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Objetivos e conteúdos para o ensino e aprendizagem da Educação Física na escola**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Disciplina: Escola, Educação Física e Planejamento. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

SOUZA, E. S. de; VAGO, T. M. O ensino de educação física em face da nova Lei de Diretrizes e Bases. *In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE* (org.). **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCN's: profissionais analisam renovações, modismo e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SURDI, A. C.; COSTA, M. L. F. O Brincar e o Jogo como Processo Educativo na Educação Física. *In: Corpo, Cultura e Educação Física*. vol. 1. / Organizado por Marcel Alves Franco e Aguinaldo Cesar Surdi – Natal, SEDIS/UFRN, 2018.

TEZANI, T. C. R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, 2006, v. 7, n. 1/2, p. 1-16.

VYGOTSKY, L. S. (1933). Play and its role in the mental development of the child. **Soviet Psychology**, 5, 6- 18,1967.

VANDERBILT, D. A. M. The effects of Bullying. **Paediatrics and Child Health** 2010;20:7:315 -20.

WANG, J; IANNOTTI, R. J; NANSEL, T. R. School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. **The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine** 2009;45:368 -75.

**ANEXOS**

**Anexo 1:** Critérios Para a Definição da Carga Horária do Professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino

**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA  
COORDENADORIA DE DESPORTO  
SETOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CRITÉRIOS PARA A DEFINIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

A Educação Física Escolar ao longo dos tempos vêm se mostrando como ferramenta fundamental no desenvolvimento bio-psico-social dos estudantes da rede

de ensino em nosso estado, através da sua adequação e transformação da realidade social dos participantes, quer seja, nas práticas corporais da cultura corporal ou no esporte educacional.

Esta secretária compreende como princípio fundamental a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular e também a grande importância da consolidação do esporte educacional que é ferramenta imprescindível para a formação ampliada do conhecimento da cultura corporal.

São critérios para a definição da carga horária do Professor de Educação Física escolar:

1. A prioridade na escola é a Educação Física Escolar;
2. Os professores de Educação Física poderão complementar sua carga horária semanal com iniciação e / ou treinamento esportivo, não podendo ser a carga horária do professor inferior à 12h de Educação Física;
3. O limite de horas semanais destinadas para iniciação e / ou treinamento esportivo, não poderá ser superior a 12horas;
4. O gestor escolar é o responsável direto pela disposição da carga horária de Educação Física;
5. A iniciação e / ou treinamento esportivo só serão oferecidos no contra turno escolar e mediante apresentação de projeto específico aprovado pelo conselho escolar encaminhado a SEEC/CODESP;
6. O gestor escolar deverá encaminhar à CODESP e DIREC a relação dos professores com a devida distribuição de sua carga horária, até o dia 31 de março de 2012;
7. Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental poderão ministrar iniciação esportiva no contra turno escolar como complementação de sua carga horária;
8. A prática da Educação Física é facultada, ao educando, conforme Lei nº 10.793 de 01 de dezembro de 2003;
9. O educando que frequenta cursos livres (academia de ginástica, musculação ou similares) e ou participam de treinamento esportivo na escola, não fica dispensado das aulas de Educação Física;
10. Para melhor disposição da carga horária dos professores a gestão escolar pode seguir o quadro a seguir:

**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA**  
**COORDENADORIA DE DESPORTO**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Quadro de carga horária por número de turmas

Escola	Número de turmas e CH para EFE	Número Máximo de Professores	Carga horária	
			EFE	TREINO
T – 01	ATÉ 06 TURMAS 12h	01	12h	12h
T - 02	ATÉ 08 TURMAS 16h	01	16h	8h
T – 03	ATÉ 10 TURMAS 20h	01	20h	4h
T - 04	ATÉ 12 TURMAS 24h	02	12h	12h
T – 05	ATÉ 14 TURMAS 28h	02	12h a 16h	12h a 8h
T – 06	ATÉ 16 TURMAS 32h	02	12h a 20h	12h a 4h
T – 07	ATÉ 18 TURMAS 36h	03	12h	12h
T – 08	ATÉ 20 TURMAS 40h	03	12h a 16h	12h a 8h
T – 09	ATÉ 22 TURMAS 44h	03	12h a 16h	12h a 8h
T – 10	ATÉ 24 TURMAS 48h	04	12h a 16h	12h a 8h
T – 11	ATÉ 26 TURMAS 52h	04	12h a 16h	12h a 8h
T - 12	ATÉ 28 TURMAS 54h	04	14h a 16h	10h a 8h
T – 13	ATÉ 30 TURMAS 60h	05	12h a 16h	12h a 8h
T – 14	ATÉ 32 TURMAS 64h	05	12h a 14h	12h a 10h
T – 15	ATÉ 34 TURMAS 68h	05	12h a 16h	12h a 8h
T – 16	ATÉ 36 TURMAS 72h	06	12h a 16h	12h a 8h

**João Pessoa**

**Ch. SEFE**

**Apêndice 1: Parecer aprovado do Comitê de Ética**

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Desenvolvimento da Unidade Temática Jogo em Duas Realidades Escolares Diferentes

**Pesquisador:** JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 15862119.0.0000.5537

**Instituição Proponente:** Departamento de Educação Física

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.474.765

#### Apresentação do Projeto:

Os participantes desse estudo serão os alunos regularmente matriculados e frequentes nas suas escolas alvo. Para a participação nesta pesquisa, os alunos deverão estar dentro desse perfil como critério de inclusão, além de seus pais ou responsáveis legais preencherem um termo de assentimento livre e esclarecido, respeitando assim os aspectos éticos e legais deste tipo de pesquisa.

Inicialmente pensamos em realizar a presente pesquisa nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, haja vista que em uma das escolas (MPL), é nessa série que tenho o primeiro contato com os alunos, o que pode influenciar positivamente para manter uma imparcialidade com relação a minha participação nesta pesquisa. Tal fato também influencia em realizar esta pesquisa na outra escola (4DS) com uma turma correlata, ou seja, também do 8º ano.

#### Critério de Inclusão:

Alunos regularmente matriculados, frequentando regularmente as aulas e que seus pais ou responsáveis preencham o termo de consentimento livre e esclarecido. Inicialmente, para a escolha das turmas, como critérios de inclusão, pensamos em realizar essa pesquisa em turmas que tem sua carga horária organizada em duas aulas seguidas no mesmo dia, pois acreditamos que dessa forma o controle do tempo para a realização das atividades correspondentes a uma aula com todos os seus elementos pode ser mais significativo. Dessa forma, o 8º ano A da escola 1 atende a

**Endereço:** Av. Senador Salgado Filho, 3000

**Bairro:** Lagoa Nova

**CEP:** 59.078-970

**UF:** RN

**Município:** NATAL

**Telefone:** (84)3215-3135

**Fax:** (84)99193-6266

**E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 3.474.765

esses requisitos, já na escola 2, obedecendo o critério de ser num horário correlato, ou seja, matutino, o 8º ano A também atende a essas expectativas.

**Critério de Exclusão:**

Sujeitos e turmas que não atendam aos critérios estabelecidos anteriormente, bem como sujeitos que se recusem a participar da pesquisa.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Relatar a experiência com a unidade temática jogo nas aulas de Educação Física escolar em duas realidades diferentes.

**Objetivos Secundários:**

- Analisar a realidade de duas unidades escolares em que o autor desta pesquisa atua;
- Descrever os fatores potenciais e limitantes no trato pedagógico da unidade temática jogo em duas realidades diferentes;
- Identificar a percepção dos alunos sobre a unidade temática jogo nas aulas de educação física das duas escolas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos que estão envolvidos com esta pesquisa dizem respeito ao desenvolvimento do próprio bloco de intervenção pedagógica, a partir do desenvolvimento das atividades que envolvem os diferentes tipos de jogos, como os riscos comuns de desenvolver uma atividade física, como quedas e lesões. Tais riscos serão minimizados a partir da análise de segurança dos locais e materiais onde as intervenções serão realizadas na escola.

**Benefícios:**

A participação neste projeto prevê o desenvolvimento de uma unidade temática jogo, que, conseqüentemente, traz vivências e discussões nesta perspectiva, além de poder contribuir significativamente com a pesquisa em Educação Física escolar, especialmente na temática proposta.

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000  
Bairro: Lagoa Nova CEP: 59.078-970  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)3215-3135 Fax: (84)99193-6266 E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br



UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 3.474.765

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa interessante para a área, contemporânea, bom referencial teórico, passível de execução.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão adequados na versão atual do protocolo de pesquisa.

**Recomendações:**

Enviar os relatórios da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Segue análise ética das respostas às pendências:

**Pendência nº 01**

Riscos da pesquisa: Os pesquisadores devem elencar os riscos da pesquisa. Lembrando que nenhuma pesquisa é isenta de riscos. Em conformidade com as resoluções éticas vigentes, cabe ao pesquisador delinear os riscos que sua pesquisa oferece aos participantes e as formas de minimização. No item Riscos, é necessário ter em conta que as Resoluções CNS 510/16 e 466/12 definem risco de pesquisa como possibilidade de danos, ao Participante de Pesquisa, "à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente". Nesse sentido, solicita-se adequação do conteúdo apresentado tendo em conta o preconizado nas normativas. Explicitar os riscos e formas de minimização no PB Projeto de pesquisa e no TCLE.

**Resposta**

Os riscos que estão envolvidos com esta pesquisa dizem respeito ao desenvolvimento do próprio bloco de intervenção pedagógica, a partir do desenvolvimento das atividades que envolvem os diferentes tipos de jogos, como os riscos comuns de desenvolver uma atividade física, como quedas e lesões. Tais riscos serão minimizados a partir da análise de segurança dos locais e materiais onde as intervenções serão realizadas na escola. Essas informações foram inseridas no PB projeto de pesquisa e no TCLE.

Análise do CEP: pendência atendida.

**Pendência nº 02**

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000  
Bairro: Lagoa Nova CEP: 59.078-970  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)3215-3135 Fax: (84)99193-6266 E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 3.474.765

a) O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é o documento mais importante para a análise ética de um projeto de pesquisa. Através dele, o participante recebe os esclarecimentos que permitirá a sua tomada de decisão de forma justa e sem constrangimentos. É a proteção legal e moral do pesquisador, posto que é a manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa. Deve conter, de forma clara as informações mais importantes do protocolo de pesquisa. Todos os itens incluindo título, justificativas, objetivos, riscos e possíveis riscos e benefícios devem estar descritos em linguagem clara, ou seja, que seja entendida pelos eventuais participantes da pesquisa. Recomenda-se simplificar a linguagem do TCLE e evitar termos técnicos.

b) Colocar no TCLE, os riscos da pesquisa e formas de minimização.

Resposta

O TCLE foi modificado deixando a linguagem mais clara e objetiva. Os riscos da participação na presente pesquisa, bem como suas formas de minimização, foram também inseridos no TCLE.

Análise do CEP: pendência atendida.

Pendência nº 03

3) Solicita-se adequação do cronograma quanto a previsão do início do estudo somente após sua aprovação no PB projeto de pesquisa, o início da coleta está em junho. Pois o protocolo de pesquisa encontra-se em trâmite de apreciação. Ressalta-se que o Sistema CEP/CONEP não avalia pesquisas concluídas ou em andamento.

Resposta

O cronograma no PB Projeto de pesquisa já está adequado, com a coleta tendo previsão de início para agosto de 2019, essa mesma provável data será utilizada na plataforma Brasil.

Análise do CEP: pendência atendida.

Pendência nº 04

4) A forma de obtenção do TCLE deverá ser refeita, pois no formulário CEP consta que o TCLE será lido para os alunos e caso eles decidam participar, o termo será levado para os pais. Na realidade, o TCLE deverá ser explicado aos pais. Os pesquisadores devem descrever como será esse momento. a criança ou adolescente deverá assinar o TALE, lembrando também que esse termo deverá ter linguagem ajustada para o nível de compreensão da faixa etária do estudo.

Resposta

A obtenção do TCLE por parte dos pais ou responsáveis foi reformulada, tendo um convite para

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000  
Bairro: Lagoa Nova CEP: 59.078-970  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)3215-3135 Fax: (84)99193-6266 E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 3.474.765

um encontro para explicação da pesquisa, bem como do TCLE especificamente com os pais ou responsáveis, bem como também a assinatura do TALE por parte dos alunos logo após esse encontro com os pais.

Análise do CEP: pendência atendida.

Considerando que as pendências foram adequadamente respondidas na atual versão, o protocolo de pesquisa está aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS e Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP é da responsabilidade do pesquisador responsável:

1. elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinatura estar na mesma folha (Res. 466/12 - CNS, item IV.5d);
2. desenvolver o projeto conforme o delineado (Res. 466/12 - CNS, item XI.2c);
3. apresentar ao CEP eventuais emendas ou extensões com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP, Brasília - 2007, p. 41);
4. descontinuar o estudo somente após análise e manifestação, por parte do Sistema CEP/CONEP/CNS/MS que o aprovou, das razões dessa descontinuidade, a não ser em casos de justificada urgência em benefício de seus participantes (Res. 446/12 - CNS, item III.2u) ;
5. elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais (Res. 446/12 - CNS, item XI.2d);
6. manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa (Res. 446/12 - CNS, item XI.2f);
7. encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. 446/12 - CNS, item XI.2g) e,
8. justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou não publicação dos resultados (Res. 446/12 - CNS, item XI.2h).

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000  
Bairro: Lagoa Nova CEP: 59.078-970  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)3215-3135 Fax: (84)99193-6266 E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

**UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL**



Continuação do Parecer: 3.474.765

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1360734.pdf	05/07/2019 16:07:33		Aceito
Outros	Modelo_10_Resposta_s_pendencias.docx	05/07/2019 16:05:54	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Modelo_09_Formulrio_CEP_CENTRAL_UFRN_2018_modificado.docx	05/07/2019 16:05:14	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_01_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE_modificado.docx	05/07/2019 16:04:46	JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Modelo_06_Termo_de_concessao_4ds.docx	14/06/2019 11:34:44	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Modelo_03_carta_de_anuencia_mpl.jpg	14/06/2019 10:28:31	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Modelo_03_Carta_de_anuncia.docx	13/06/2019 20:23:18	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Modelo_06_Termo_de_concesso.docx	13/06/2019 20:21:19	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Modelo_07_Termo_de_confidencialidade_2018.docx	13/06/2019 20:02:21	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Modelo_09_Formulrio_CEP_CENTRAL_UFRN_2018.docx	13/06/2019 20:02:02	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Concessao_mpl.jpg	13/06/2019 20:01:25	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Concessao_4ds.jpg	13/06/2019 20:00:49	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Modelo_05_Termo_de_autorizacao_para_use_de_imagens.docx	13/06/2019 19:55:09	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Modelo_02_Declarao_de_no_ocio_2019.docx	13/06/2019 19:54:55	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Confidencialidade.jpg	13/06/2019 19:54:03	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_01_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE.docx	12/06/2019 16:57:21	JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	12/06/2019 16:56:27	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	FormularioCep2.jpg	11/06/2019 14:31:12	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	FormularioCEP.jpg	11/06/2019 14:30:37	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Uso_imagens.jpg	11/06/2019 14:29:19	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000  
Bairro: Lagoa Nova CEP: 59.078-970  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)3215-3135 Fax: (84)99193-6266 E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 3.474.765

Outros	Declaracao_de_nao_inicio.jpg	11/06/2019 14:28:11	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
Outros	Modelo_01_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE_maiores_de_18_anos.docx	11/06/2019 14:18:23	JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_AlexandreMaia.doc	04/06/2019 17:51:27	JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido_TALE_MPL.docx	04/06/2019 17:45:24	JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	04/06/2019 17:44:41	JORGE ALEXANDRE MAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido_TALE.docx	04/06/2019 17:40:10	JORGE ALEXANDRE MAIA DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

NATAL, 29 de Julho de 2019

---

Assinado por:  
**LÉLIA MARIA GUEDES QUEIROZ**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, 3000  
Bairro: Lagoa Nova CEP: 59.078-970  
UF: RN Município: NATAL  
Telefone: (84)3215-3135 Fax: (84)99193-6266 E-mail: cepufrn@reitoria.ufrn.br