



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
RECIFE- PERNANBUCO

PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE MOURA RAMOS

**SISTEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO JOGO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Recife

2020



PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE MOURA RAMOS

**SISTEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO JOGO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Rita Lorenzini

Recife
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID
Universidade de Pernambuco

R175e Ramos , Pricylla Carolina Queiroz de Moura
Sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de
educação física nos anos finais do ensino fundamental / Pricylla Carolina
Queiroz de Moura Ramos; orientadora: Ana Rita Lorenzini. -- Recife,
2020.
170 f.

Dissertação (Educação Física – Área de Concentração em Educação
Física Escolar) - Programa de Mestrado Profissional em Educação
Física em Rede Nacional ProEF - Universidade de Pernambuco (UPE),
Escola Superior de Educação Física (ESEF/UPE), Recife. 2020.
Orientadora: Ana Rita Lorenzini

1. Educação Trabalho educativo 2. Educação Física escolar 3.
Sistematização da aprendizagem do Jogo I. Lorenzini, Ana Rita
II. Universidade de
Pernambuco - Campus Santo Amaro – Mestrado III. Título.

CDD: Ed. 22 -- 796.407
Claudia Henriques CRB4 1600

RAMOS , Pricylla Carolina Queiroz de Moura. **Educação física escolar**: o jogo nos anos finais do ensino fundamental. Recife, 2020. 34 f. Produto Educativo que acompanha a Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional ProEF - Universidade de Pernambuco (UPE), Escola Superior de Educação Física (ESEF/UPE).

PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE MOURA RAMOS

**SISTEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO JOGO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Data da defesa: 17/04/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª. Dr^ª Ana Rita Lorenzini
Universidade de Pernambuco

Membro Titular: Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares De Melo
Universidade de Pernambuco

Membro Titular: Prof. Dr. Flavio Dantas Albuquerque Melo
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Escola Superior de Educação Física
Universidade de Pernambuco
ESEF – UPE - Recife



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



À Kézia Camilo de Azevedo



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por proporcionarem condições para uma educação básica de qualidade e por consequência me possibilitarem o privilégio de uma formação acadêmica.

Aos meus sobrinhos José Diorgenes, Sthefany Vitória, Paulo Winícius, Maria Eloah, José Lucas e Ayla Vitória por todo amor, afeto e admiração correspondidos.

A Berg Oliveira pelo companheirismo, paciência e amor durante esse processo.

À Ana Rita Lorenzini, minha orientadora, por compartilhar tanto conhecimento, pela paciência e dedicação, por toda energia e tempo dedicado, pela tranquilidade e conforto transmitidos e por acreditar em mim e no meu trabalho.

À Leylane Pereira, amiga e companheira de graduação, especialização e mestrado, pelas angústias divididas, pelas alegrias e conquistas compartilhadas, pelo companheirismo na vida e na profissão, na busca por uma educação básica de qualidade e pelo amor à Educação Física.

Às meninas, Elaine Silva, Leylane Pereira, Rebeca Lopes, Sharllene Lima e Taysa Guimarães, por serem amor, afeto, companheirismo e torcida fervorosa nesse processo.

Aos amigos e amigas que mesmo distantes fisicamente se fizeram presentes em pensamento, transmitindo energia positiva durante todo o processo.

Aos companheiros da primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Física Fábio Fontes, Cristiane, Danilo Figueiredo, Jaime, José Widson, Layz Hemiliano, Leylane Pereira, Raphael Rosendo e Túlio Magno, pelas experiências e conhecimentos compartilhados durante esses 2 anos.

Aos professores do ProEF-ESEF-UPE, Ana Rita Lorenzini, Kadja Tenório, Lívia Tenório, Marcelo Tavares, Marcílio Souza, Rodrigo Falcão, por proporcionarem o acesso a tanto conhecimento, por serem referência e fazerem a diferença na

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Educação Física.

Aos meus alunos, sem eles não teria sido possível realizar essa pesquisa.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



“A educação é arma mais poderosa que
você pode usar par mudar o mundo.”

Nelson Mandela



RAMOS, Pricylla. **Sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental.** 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2020.

RESUMO

Esta produção está inserida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF). Objetivo geral - analisar como os estudantes dos anos finais do ensino fundamental sistematizam a aprendizagem do Jogo nas aulas de Educação Física. A metodologia buscou aproximação com o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) enquanto teoria do conhecimento e com método da ascensão do abstrato ao concreto, proposto por Kosik (2011), com o alinhamento entre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural que orientam a Educação Física Crítico-Superadora. O ProEF requer a realização de intervenção pedagógica na escola na qual o professor/pesquisador atua. Assim, delimitamos como sujeitos de investigação os estudantes do ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento, ou seja, do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal do Ipojuca e, trabalhamos com pesquisa-ação, o diário de campo e seminários. A análise dos dados foi realizada mediante as categorias dialéticas realidade-possibilidade e contradição (CHEPTULIN, 2004). Os resultados demonstraram que: o 7º ano ampliou a sistematização da aprendizagem sobre o jogo e os jogos de salão iniciando o processo de formação de conceitos em uma base sólida para futuras generalizações; o 8º avançou na formação de conceitos sobre jogos populares por conseguirem constatar, interpretar, compreender e explicar suas características e o conhecimento histórico-social, identificando o motivo do jogo em sua natureza (a ludicidade), compreendendo a segunda natureza (cultural) a qual faz do mesmo um conteúdo da Educação Física escolar; o 9º ano concretizou sua aprendizagem mediante o processo de abstração, demonstrando apropriação da generalidade do Jogo e das três manifestações trabalhadas ao longo da unidade didática formando os conceitos científicos. Concluímos que o método pedagógico contribuiu para a sistematização da aprendizagem do Jogo que, incidiu na personalidade e na prática social dos aprendizes e, o salto qualitativo materializou a formação de conceitos, as generalizações, elevando o nível de pensamento nos estudantes, reiterando, a relevância da Educação Física enquanto prática pedagógica.

Palavras Chaves: Trabalho educativo. Educação Física escolar. Sistematização da aprendizagem do Jogo.

RAMOS, Pricylla. **Sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de educação física nos anos finais do ensino fundamental.** 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2020

ABSTRACT

This production is part of the Professional Master's Program in Physical Education (ProEF), in which the area of concentration is school Physical Education. Our investigation is within the area of research 2 - Physical Education in Primary Education. We began with concerns arising from pedagogical practice, listed as a general objective sought to analyze how students in their final years of elementary school systematize the practice of games in Physical Education classes. The methodology sought an educated conjecture with the Historical-Dialectic Materialism (MHD) as a theory in knowledge and the method of abstract ascension to the case proposed by Kosik (2011) and it has enabled us to align the foundations of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology that guides Critical-Overcoming Physical Education. The research determined one of the requirements of ProEF, consisted of carrying out a pedagogical intervention in the school the teacher or researcher currently works. We deliberated the investigation of amplified cycles of knowledge to students from 7th to 9th grade from a municipal school in Ipojuca's primary school. The "field", specifically, action research and the instrumental research were used daily along with seminars. Thus, data analysis, on the other hand, was carried out through the dialectical categories reality-possibility and contradiction (CHEPTULIN, 2004). The results of the data analysis showed that the 7th year expanded the systematization of learning games, mainly indoor games, approaching the general objective of the cycle and beginning the formation concept process on a solid basis for future generalizations. As for the 8th year advancement in formation of concepts about popular games were verifiable, interpreted, understood and the ability to explain their characteristics as well as historical-social knowledge, identifying reasons for games in its nature (recreation), understanding its second nature (cultural) leading to the content of school physical education. The 9th year students perceived their learning through abstraction demonstrating appropriation of the generality of the concept and managed to conceit the game, as well as, all three manifestations worked throughout the didactic unit forming the scientific concepts. We concluded that such teaching methods contributed to the systematization of the insight of the game, consolidating student training, personality and social practice focusing, and the qualitative leap materialized the formation of concepts, and as generalizations raises thinking levels in students and reiterating the relevance of Physical Education as a pedagogical practice.

Keywords: Educational work. Primary physical education. Deliberation of sports.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revistas brasileiras e números de artigos.....	47
Quadro 2 - Documentos orientadores da prática pedagógica nas escolas de Ensino Fundamental	48
Quadro 3 - Fases do método pedagógico da tematização de aulas.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Abordagem Crítico-Superadora
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
EF	Educação Física
EFCS	Educação Física Crítico-Superadora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCPE	Parâmetros Curriculares de Pernambuco
PE	Pernambuco
PHCa	Pedagogia Histórico Crítica
PHCI	Psicologia Histórico Cultural
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA CIENTÍFICA	15
1.1 Situando o objeto de investigação	15
1.2 Situando a metodologia científica.....	35
2 ARGUMENTOS TEÓRICOS SUBJACENTES À EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA.....	58
2.1 Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.....	63
2.2 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica	75
2.3 A Educação Física Crítico-Superadora e seus argumentos.....	80
2.4 Os ciclos de aprendizagem na Educação Física Crítico-Superadora....	87
2.5 O Jogo é conteúdo e signo na Educação Física Crítico-Superadora	94
3 A AMPLIAÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO JOGO NO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	101
3.1. A aprendizagem do 7º ano do ensino fundamental.....	104
3.2 A aprendizagem do 8º ano do ensino fundamental.....	115
3.2 A aprendizagem do 9º ano do ensino fundamental.....	123
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES.....	144
APÊNDICE A – Instrumentos de pesquisa.....	144
APÊNDICE B – Planos de Unidade	146
ANEXOS.....	163
ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	163
ANEXO 2 - Termo de Assentimento.....	164
ANEXO 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	165



ANEXO 4 - Folha de Rosto	166
ANEXO 5 - Termo de confidencialidade	167
ANEXO 6 - Carta de Anuência	168
ANEXO 7 - Termo de concessão	169
ANEXO 8 - Parecer Consubstanciado do CEP	170

1 INTRODUÇÃO: OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA CIENTÍFICA

Esta produção está inserida no Programa do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), iniciado em 2018, o qual tem por objetivos: a) Qualificar professores no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física, na área da Educação Física Escolar; b) incrementar a formação do professor de Educação Física do ensino básico em todo o país; c) atender professores de Educação Física em exercício no ensino básico, especialmente na escola pública, que busque aprimoramento em sua formação docente.

O ProEF abarca um conjunto integrado de doze Instituições Associadas de modo que cada uma delas deve garantir o funcionamento do programa seguindo a concepção em rede nacional. Em sua referida área de pesquisa, o programa atende três linhas de pesquisa: 1- Educação Física na Educação Infantil; 2- Educação Física no Ensino Fundamental; 3- Educação Física no Ensino Médio.

Particularmente, esta investigação está situada na linha de pesquisa 2 – Educação Física no Ensino Fundamental, sendo que, nesta introdução estamos situando o objeto com elementos constitutivos da pesquisa, assim como, a metodologia científica utilizada.

1.1 Situando o objeto de investigação

As vivências com jogos durante a infância e adolescência foram muito proveitosas. Morar numa rua sem saída, não asfaltada e com muitas crianças proporcionaram experiências prazerosas, sobretudo, com os jogos populares. Depois, já quando adulta, ingressei na universidade e o primeiro período do curso de Educação Física me deparo com a disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos do Jogo, nesse momento, além de resgatar minhas experiências, foi possível, agora sob outro olhar, reviver alguns jogos de forma crítica e reflexiva, mas com a mesma alegria e prazer da infância. Depois, já como docente, foi possível perceber que muitos alunos não tinham o conhecimento de algumas práticas corporais relacionadas ao jogo, principalmente, aos jogos de populares.

De acordo com Kishimoto (1996), essa pouca e/ou nenhuma experiência com jogos populares é reflexo do processo de industrialização, urbanização e do desenvolvimento científico e tecnológico que alteraram a forma de vida dos povos, tornando alguns conhecimentos obsoletos. Farias Júnior (1996) complementa tal questão elucidando que as rápidas mudanças associadas à globalização dos processos de comunicação propiciada pela informática também trouxeram desafios, em especial para os educadores. Os hábitos e a organização social das cidades também mudaram, além disso, a influência da mídia, o aparecimento de brinquedos eletrônicos e a informática ofuscaram de forma significativa a prática dos jogos populares.

Ao longo da graduação, foi possível explicar que o jogo pode se apresentar de diversas formas no contexto educacional, e na Educação Física escolar, mais especificamente, apresenta-se como instrumento pedagógico e/ou conteúdo escolar. A presente pesquisa compreende o jogo como um bem cultural construído historicamente pela humanidade o qual deve ser tratado de forma sistematizada considerando sua historicidade, suas manifestações, suas relações sociais, seus sentidos e significados estabelecendo nexos e relações com a sua prática contribuindo para a sistematização da aprendizagem dos estudantes sobre esse conteúdo nas aulas de Educação Física. Além de colaborar na organização desse saber escolar e no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, bem como, na formação cultural, humana e social dos estudantes, adequando os conhecimentos sobre o jogo à realidade do ambiente e ao contexto, nível escolar e às necessidades dos mesmos.

Assim, entendendo que o mundo escolar está imbuído das relações sociais que demarcam a sociedade, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação. E nele a prática pedagógica expressa-se nas atividades rotineiras planejadas com o intuito de possibilitar a transformação da sociedade ou manter a ordem vigente. Por isso, é importante considerá-la como parte de um processo e de uma prática social maior, pois ela envolve e revela a dimensão educativa, não apenas na esfera escolar, mas também na dinâmica das relações sociais. Considerando isso, a organização do conteúdo jogo por parte do professor orienta/conduz os estudantes à sistematização da aprendizagem sobre o mesmo.

Dessa maneira, buscamos no presente trabalho responder ao seguinte problema: como os estudantes dos anos finais do ensino fundamental sistematizam a aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de educação física?

A fim responder a indagação acima, atuando na particularidade da Linha de Pesquisa do Ensino Fundamental e partindo das inquietações oriundas da prática pedagógica, estabelecemos como tema - a aprendizagem do Jogo na Educação Física escolar e, como objeto de investigação - a sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física por estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Assim, a investigação buscou versar sobre as problemáticas da prática pedagógica na educação básica na particularidade da Educação Física, as quais, segundo Taffarel *et al.* (2009, p. 76), residem nas principais razões:

a persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física, que mantém a cisão teoria-prática e proporciona a origem de um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real; a banalização do conhecimento da cultura corporal, especialmente o dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem à sua criação; a restrição do conhecimento oferecido aos alunos; a redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar; a utilização de testes padronizados exclusivos para aferição do grau de habilidades físicas – numa perspectiva funcionalista – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos alunos nas aulas de Educação Física; a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional; as práticas de organização de jogos competitivos sob orientações técnicas e pedagógicas que comprometem a formação de crianças e jovens e acentuam a alienação; a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal – formação do pensamento científico teórico nos escolares.

Para compreendermos as razões elencadas por Taffarel *et al.* (2009) é preciso uma breve retrospectiva sobre a evolução histórica da Educação Física para assim entendermos que tais problemáticas surgiram ancoradas em diferentes contextos sociais e históricos, expressando assim os conflitos oriundos de uma determinada prática pedagógica. Como afirma o Coletivo de Autores (2012, p 50), “[...]uma prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas”, sendo assim, a Educação Física como prática pedagógica emerge de necessidades sociais concretas, as quais identificadas em diferentes contextos históricos, dão origem a diferentes entendimentos sobre a mesma.

De acordo com Soares (1996), a Educação Física escolar (EFE), como matéria de ensino, tem suas raízes na Europa no fim do século XVIII e início do século XIX. Com a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, primeiro nome dado à Educação Física, e com caráter bastante abrangente, teve seu lugar como conteúdo escolar obrigatório. No Brasil, ela sempre fez parte da educação escolar, embora, ao longo do tempo, os conteúdos tenham sido modificados, ampliados ou excluídos (BELTRAMI, 2001) e em diferentes momentos históricos, responsabilizou-se por realizar, com os alunos, atividades ginásticas, esportivas e recreativas.

No século XIX, ela se desenvolve e chega ao Brasil fortemente baseada em princípios higiênicos e eugenistas, herança da ginástica europeia. Nessa perspectiva, as aulas tinham como função primordial, contribuir para a formação de corpos saudáveis. Isso refletia os interesses da classe social hegemônica nesse determinado período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente, a sociedade capitalista. Logo, desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Em seguida, mantendo-se o objeto de estudo (a aptidão física) da veemência higienista a Educação Física passa a ser orientada pelos rígidos métodos militares da disciplina e hierarquia. Nesse sentido, constrói-se “[...]um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso e profundo respeitador da hierarquia social” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 53) capaz de defender a pátria, se assim fosse necessário. O período histórico do auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade arquitetado pela ditadura do Estado Novo (idem). Cabe enfatizar que nesse período a Educação Física não exibe uma ação de disciplina curricular, apresenta-se, exclusivamente, como uma atividade prática.

Subsequente ao fim da segunda guerra mundial que coincide com o fim do Estado Novo, destaca-se o período de esportivização da Educação Física, no qual ocorre a submissão da mesma aos códigos/sentido da instituição esportiva. Assim, as aulas de EFE configuraram-se como espaços destinados à seleção e formação de atletas, nesse momento, a saúde asséptica e doutrinária perde lugar e o esporte passa a ser priorizado. De acordo com Coletivo de Autores (2012), influenciados

pela pedagogia tecnicista, os princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, racionalização de meios e técnicas ganham ênfase e a relação professor-instrutor/aluno-recruta, perde espaço para professor-treinador/aluno-atleta.

Na década de 1980, o movimento renovador ocasionou uma mudança no entendimento do papel da Educação Física na escola, promovendo uma ruptura com as concepções tradicionais da área em diferentes dimensões epistemológicas (prática corporal, corpo, ciência, educação, política), que se expressaram, especialmente, no discurso legitimador dessa prática na instituição escolar (GONZÁLEZ, 2018). Mas foi na década de 90, que, consolidando-se como componente curricular, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a preocupação da Educação Física volta-se para que os alunos tenham acesso ao conjunto de conhecimentos sistematizados, referentes à EFE. Desde então, vários objetos de estudos passaram a subsidiar as aulas: cultura de movimento, cultura corporal, promoção da saúde, desenvolvimento motor, corporeidade, gramática corporal, entre outros, de acordo e a depender da proposta curricular seguida pela escola, ou preferida pelo professor (TENÓRIO, 2017), como também atrelado a uma visão de mundo, uma posição político-pedagógica.

Desde maio de 2016, após o golpe político-jurídico ao qual o Brasil foi submetido, a população tem assistido atônita à retirada de seus direitos e à caminhada para um regime antidemocrático dominado por grupos conservadores e empresariais, representados nas políticas educacionais em curso e no bojo dessas ações, em abril de 2017, após seminários estaduais veio a público a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (NEIRA, 2018).

A BNCC apresenta-se como: “[...]documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 9). Assim, como nos traz Neira (2018, p. 217), a BNCC institui-se como “[...]referência nacional para a elaboração de currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas, alinha políticas e ações em torno da formação de professores, avaliação e critérios de infraestrutura para o desenvolvimento da educação”.

Na sua versão final, a BNCC apresenta uma concepção da Educação Física como componente curricular bem como suas finalidades gerais, detalhando objetivos de aprendizagem específicos, categorização de conteúdos e distribuição dos mesmos ao longo dos ciclos do ensino fundamental. Todavia, demonstra um ecletismo teórico que compromete a legitimidade da Educação Física na escola, pois embasa-se em diferentes concepções sobre EF, mas não define em qual acredita. Em meio a essa efervescência política e social que o Brasil vem passando, apresentar um documento orientador sem uma discussão aprofundada sobre o componente curricular e sobre sua finalidade perante a sociedade e sem uma definição, é contribuir para manutenção do *status quo* da ordem vigente, comprometendo, inclusive, a função social da escola na elevação da capacidade teórica dos estudantes.

Conforme Melo (2017, p.10), o ensino escolarizado não é um fenômeno que se autoproduz à revelia da realidade objetiva, pelo contrário, é um fenômeno orientado por uma base teórico-metodológica cujos princípios são:

- a) de uma determinada Teoria Educacional cujos fundamentos articulam uma concepção de sociedade com uma concepção de formação humana e seus desdobramentos na formação do capitalista e do trabalhador;
- b) de uma determinada Teoria Pedagógica cujos fundamentos alicerçam o trabalho pedagógico a partir de uma determinada função social;
- c) de uma determinada Teoria Psicológica cujos fundamentos sobre o desenvolvimento do psiquismo do ser humano contribuem para o trato do conhecimento escolar.

Sendo assim, a não clareza desses princípios e a não definição teórica-metodológica e epistemológica da Educação Física convergem para manutenção de relações alienantes e alienadoras, ou seja, contribuem para manutenção de uma sociedade dividida por classes sociais, na qual à maioria da população é negada os direitos básicos (saúde, lazer, segurança, educação...) e à classe dominante são mantidos os privilégios e interesses.

Como afirma Escobar (1995), a educação é a ação de inculcar uma série de valores, ideias e atitudes predeterminados, porém, quando as modalidades de consciência social emergem das bases sociais concretas, como a produção e a divisão social do trabalho, o objetivo e problema central do processo educativo escolar deve ser a tomada de consciência.

Ainda de acordo com a autora acima citada, a tomada de consciência inicia-se a partir de uma nova prática, não espontânea, mas nutrida por uma teoria que representa. Nesse caso, a teoria que nos alimenta está embasada na proposta Crítico-Superadora da Educação Física a qual é subsidiada pelos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, ambas tendo como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético (MHD), sobre o qual teceremos explicações na metodologia científica.

Diante dos fatos apresentados, percebemos a necessidade de esforços para assegurar a função social da escola e em particular da Educação Física no sentido de garantir o conhecimento necessário e útil à formação do ser humano na sua totalidade concreta, a fim de que esse desenvolva o pensamento e alcance a tomada de consciência na perspectiva da emancipação humana e superação da realidade.

De acordo com Marsiglia (2011), a escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, estudantes, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. Nesse sentido, professor é fundamental nessa organização e sistematização do conhecimento. Gadotti (2012, p. 98) complementa da seguinte forma:

educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É “tarefa de partido” porque não é possível ao educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte, isto é, à classe dominante. No centro, portanto, questão pedagógica situa-se a questão de poder.

Posto isso, a presente pesquisa tem como objeto de estudo, a sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física. Em sua singularidade, busca apresentar e discutir uma proposta de sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física com estudantes do

Ensino Fundamental anos finais (7º ao 9º ano) em uma escola da rede municipal do Ipojuca, Pernambuco. Assumindo uma “tarefa de partido” com a intenção de garantir o conhecimento sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade que é indispensável às novas gerações e necessário para que as mesmas avancem na elaboração do conhecimento escolar e elevação do pensamento, priorizando valores como liberdade, solidariedade, cooperação, bem comum.

Nesse sentido, a proposta de sistematização da aprendizagem está subsidiada nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE, 2013), documento curricular que orientou a rede municipal do Ipojuca e cuja abordagem da Educação Física está condizente com nossa linha de pesquisa, pois traz a Educação Física Crítico-Superadora (EFCS) como referência, propondo o trato com o conhecimento de forma espiralada, inspirada nos ciclos de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares para Educação Física de Pernambuco (PCPE, 2013) são documentos que aprofundam as referências da Cultura Corporal, defendendo os ciclos de aprendizagem¹, de sistematização do conhecimento da EFCS e os eixos temáticos (jogo, dança, luta, ginástica, esporte, estando aberto a outras sistematizações) nas expectativas de aprendizagem e anos de escolarização, explicitando sua avaliação e tecendo considerações sobre a inclusão na EFE.

A Educação Física Crítico-Superadora tem como objeto de estudo a Cultura Corporal, a qual busca sistematizar o rico patrimônio cultural humano expressado mediante o Jogo, a Dança, a Luta, o Esporte, a Ginástica, dentre outros, orientando o estudante a apropriar-se dos referidos bens culturais da humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012). A referida obra está subsidiada num referencial crítico, o qual vem buscando aproximações com fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, que explica as concepções de homem, sociedade, educação, escola, dentre outros, os quais explicaremos no capítulo 2.

¹ De acordo com Lorenzini (2013, p. 90), os ciclos de aprendizagem são um processo de elaboração do pensamento sobre o conhecimento gerando o desenvolvimento humano mediante a formação de representações, generalizações e regularidades científicas, tendo a finalidade de elevar o conhecimento em níveis sucessivos, sem pontos fixos, promovendo a passagem espiralada do conteúdo em progressão contínua, partindo da interação social e chegando à internalização individual do conhecimento, formando o sujeito histórico.

Nesse contexto, passamos a uma explicitação inicial sobre as categorias: Trabalho educativo, Educação Física Escolar e Sistematização da aprendizagem do jogo.

Sobre o trabalho, baseado na perspectiva materialista histórico-dialética é ele que torna o homem um sujeito histórico-social, pois é através do trabalho, mediante suas necessidades, que o homem modifica a natureza. De acordo com Saviani e Duarte (2010), é por meio do trabalho que “[...]o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais” (p. 426).

Markus (1974, p. 55-56) elenca os seguintes motivos para explicar que o caráter histórico das necessidades humanas deriva da própria atividade de trabalho, a saber:

- a. O objeto que serve para satisfazer as necessidades não é um objeto natural imediato, mas um objeto que sofreu uma modificação por obra da atividade de trabalho; as necessidades do homem social não se dirigem então (como ocorre no caso do animal) para um produto natural dotado de determinadas propriedades químicas, físicas, etc., mas para um determinado produto de caráter humano e social.
- b. Formam-se necessidades completamente novas, de caráter social inclusive por sua origem. A natureza mediatizada pela atividade humana, o fato de que o homem coloca-se em relação com os objetos de suas necessidades tão-somente através da mediação da sociedade humana, ao entrar em contato com outros objetos naturais e outros homens, esse fato faz também com que nasçam as necessidades sociais, as necessidades da vida em comum, que no homem não se desenvolvem como dados biológicos e nem sequer exprimem a humanização de necessidades de tipo biológico.

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), as necessidades humanas possuem um caráter histórico e mediatizado, ou seja, ratifica Saviani e Duarte (2010, p. 426), não existe outra forma do indivíduo se formar como ser único que não seja o movimento dialético “[...]entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho”.

Sendo assim, é a partir do trabalho que os seres humanos formam a si mesmos e a sua própria existência. É nisto que cabe o processo histórico de construção e produção da humanidade, conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019), o homem como produto e produtor de historicidade é um privilégio humano, uma peculiaridade humana determinada pela atividade fundante do trabalho. Uma outra característica específica do ser humano é, por meio do trabalho, transmitir às novas gerações aquilo que desenvolveu e que será apropriado por cada sujeito objetiva e subjetivamente.

Melo (2017, p. 26) expõe em sua tese a categoria atividade humana (com ênfase no trabalho) como principal critério ontológico para explicar o desenvolvimento humano, o autor define tal categoria como:

uma forma de apropriação da natureza e do patrimônio humano-genérico produzido sobre essa base natural, mas também, como objetivação de produtos indispensáveis a satisfação das necessidades humanas[...] Por conseguinte, a atividade trabalho é a ação prática, teleológica e consciente que medeia à relação ativa entre o ser humano e a natureza, e entre o ser humano e a sociedade.

Nesse sentido, o movimento dialético da apropriação e da objetivação humana resulta na transformação mútua de sujeito e objeto e, dessa forma, o desenvolvimento da humanidade é sedimentada no acúmulo de elementos e significações sociais que ocorre e perpassa gerações e gerações. Como ressaltam Galvão, Lavoura e Martins (2019), essa acumulação refere-se ao desenvolvimento da cultura que, por conseguinte, exige a apropriação-objetivação de cada sujeito, ratificando, “[...] apenas o trabalho, enquanto objetivação da essência humana, configura de modo geral a possibilidade da história” (MARKUS, 1974, p. 52).

Esse acúmulo de histórico e social das objetivações humanas, ou seja, da cultura, cria um elo de relações objetivas inesgotáveis e em constante crescimento, de acordo com o desenvolvimento da sociedade humana, culminando no princípio da universalidade do homem fazendo com que o conhecimento humano adquira o mesmo princípio (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019).

Portanto, reconhecendo o caráter da universalidade do conhecimento, esse deve ser perpassado às novas gerações para que elas se apropriem da cultura historicamente construída e acumulada e assim tornem-se sujeitos da própria

história. É nesse viés, que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural defendem a escola e a socialização do conhecimento sistematizado mediante o trabalho educativo, reconhecendo o trabalho como atividade vital fundante do ser social e o salto ontológico da humanidade.

Neste referencial, Martins (2013, p. 131), ao destacar a unidade teórico-metodológica existente entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, considerando a apresentação dos fundamentos psicológicos dessa teoria pedagógica, defende cinco teses² e demonstra que

no cerne da defesa do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos – tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica, radica a defesa de uma das condições mais decisivas para o desenvolvimento do psiquismo humano; identificado com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores, conforme postulado pela psicologia histórico-cultural.

Ou seja, a existência humana não é somente uma condição filogenética, um legado natural, ela é, em especial, uma construção histórica-social, logo, como afirma Saviani (2015, p. 34), “[...]o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”. Desta forma, a produção do homem é, reciprocamente, a formação do homem, quer dizer, um processo educativo. Assim, a origem da educação coincide com a própria origem do homem (Saviani, 2015).

Por conseguinte, a natureza dos conteúdos e atividades escolares é uma premissa irrevogável que interfere na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, ratificando, assim, o papel da escola como lócus privilegiado para o trabalho educativo, ensino sistematizado, elevação do pensamento dos sujeitos e, por consequência, na humanização dos mesmos.

² Não temos a intenção de discutir as cinco teses na introdução. No primeiro capítulo, abordaremos as cinco dando destaque as que estão diretamente ligadas ao nosso objeto de estudo. Para saber mais, ler MARTINS, L. OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

Diante disso, Martins (2013) destaca a primeira tese: *Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos*. Tal tese confirma a assertiva de que os homens não nascem “humanos” e postula a humanização como produto histórico-social, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético.

Nessa condição, de acordo com Saviani (2015), a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, configurando o processo de aprendizagem. Nesse entendimento, o homem é um produto da educação, uma vez que os elementos validados pela eficácia necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações com a intenção de dar continuidade à espécie. Dialogando com Saviani, Martins (2013, p. 132) destaca que

[...] é âmbito da socialização dos produtos do trabalho imaterial, isto é, do trabalho de decodificação abstrata da realidade concreta, que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados” e, desta forma, ao fazê-lo, corroborar o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos.

Dessa maneira, corroborando com Marsiglia (2011), escola enquanto instituição social tem como função específica propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela e necessário às novas gerações, para assim promover o avanço a partir do que já foi construído historicamente. De acordo com Taffarel (2016), a elaboração e socialização do conhecimento objetivo necessário à formação omnilateral³ do indivíduo é papel da escola inserida em um projeto histórico superador do modo capitalista de produção. Nesse sentido, Taffarel (2016, p. 9) expõe:

O pensamento teórico é condição *sine qua non* para compreender radicalmente as dimensões humanas encerradas em suas diversas atividades, logo, a compreensão teórica e prática das bases fundantes dessas atividades expressas nas formas mais desenvolvidas de conhecimentos e aptidões acumuladas historicamente e produzidas

³ Segundo Manacorda (1991, p.79), a omnilateralidade trata da chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. MANACORDA, M. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

socialmente pelo gênero humano a cada modo de produção da existência marcada pelas contradições e conflitos entre grupos e classes sociais. Mais ainda, para entender que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral e, por isso, a cientificidade e historicidade do processo cognitivo.

Dentro da escola, baseada numa concepção de currículo ampliado⁴ como nos traz o Coletivo de Autores (2012), cada disciplina deve ser considerada como um componente curricular cujo sentido pedagógico só ocorre se houver articulação entre os diferentes objetos dos outros componentes curriculares, pois, é o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao estudante elaborar a síntese do seu pensamento, através da constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social. Dessa forma, o estudante se apropria do conhecimento científico universal e sintetiza o pensamento.

Dentre os componentes curriculares está a Educação Física, disciplina responsável por tratar pedagogicamente os conteúdos da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Entendendo cultura corporal a partir da exposição de Taffarel e Escobar (2006, p.3) que definem como:

[...] o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta.

Ou seja, na perspectiva da reflexão sobre cultura corporal, a intenção é desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido ao longo da história, externadas pela expressão corporal que podem ser identificadas como formas de representação

⁴ Para o Coletivo de Autores (2012, p. 28-32), o currículo ampliado articula o trato com o conhecimento contribuindo para o desenvolvimento da reflexão pedagógica dos estudantes a partir de princípios curriculares que, são orientados pela lógica dialética.

simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Sendo assim, a estruturação do conhecimento da Educação Física reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Assim, o conhecimento deve ser tratado metodologicamente favorecendo a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição⁵.

No processo de ensino, de acordo com Kawashima, Souza e Ferreira (2009), sistematizar os conteúdos da Educação Física escolar é organizá-los de modo coerente com cada nível do ensino. Para isso, é preciso estabelecer e respeitar os critérios e indicadores para a seleção dos conteúdos que, segundo Coletivo de Autores (2012), são os princípios curriculares expostos abaixo:

- Relevância social do conteúdo - se refere à explicação da realidade social concreta oferecendo base para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno;
- Contemporaneidade do conteúdo – está relacionado à atualidade do conteúdo. É oferecer ao aluno o que há de mais moderno no mundo sem negar os conteúdos clássicos, os quais, segundo Saviani (2011), são aqueles que se firmou como fundamental, como essencial.
- Adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno – é apropriar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico (COLETIVO DE AUTORES, 2012);
- Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade – de acordo com esse princípio, os conteúdos não devem ser apresentados aos alunos de forma isolada, numa perspectiva dialética, devem ser de forma sincrônica. Subsidiada em Varjal (1986), o pensamento é construído de forma espiralada e vai se ampliando e não por etapas;
- Espiralidade da incorporação das referências do pensamento – “significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do

⁵ Serão abordados mais à frente na metodologia.

pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p 34);

- Provisoriedade do conhecimento – refere-se à noção de historicidade do conteúdo, indicando ao aluno que qualquer produção humana depende de um contexto histórico e expressa um estágio (social, cultural, histórico, econômico, etc.) da humanidade.

A utilização dos princípios possibilita ao estudante a visão de historicidade fazendo-o reconhecer-se como sujeito histórico, capaz de intervir na sua própria vida e na sociedade, além disso, destaca que a “[...] produção humana é histórica, inesgotável e provisória” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 41).

Então, é sob a base conceitual da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da compreensão marxista de ser humano e sociedade que a educação física crítico-superadora se apresenta e traz a cultura corporal enquanto um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que precisa ser transmitido aos estudantes na escola, a fim que eles se apropriem desse conhecimento e elevem o pensamento teórico.

Para Martins (2017), a formação de consciência é o ponto central da qualidade dos conteúdos de ensino. O pensamento não alcançará seu grau mais complexo e abstrato sem um ensino sistematizado. Saviani (2012) afirma que a principal diferença entre a educação escolar e os outros tipos informais de educação (assistêmicas e cotidianas) é o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados.

Reconhecendo a escolarização como um processo histórico-social, Martins (2017, p. 26) assevera: “[...] o ensino escolar incide decisivamente na formação do psiquismo humano” e ainda:

[...] a consciência supera por incorporação, às bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas -, e o núcleo dessa superação radica na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento. A formação de conceitos, por sua vez, atravessa todos os períodos do desenvolvimento, e isso evidencia, mais uma vez, o papel da educação escolar [...] (MARTINS, 2017, p. 20).

Posto que o desenvolvimento da consciência é cultural, histórico e socialmente condicionado, segundo Taffarel (2016, p.10), “[...] a organização da área de conhecimento, “Cultura Corporal”, demanda, historicamente e socialmente, uma produção do conhecimento coletiva, cujo acúmulo expressará o grau de desenvolvimento e domínio sobre o objeto de estudo em questão”.

Dentre as diversas atividades humanas imateriais tais como: ginástica, dança, esporte, atividades circenses, entre outras, destacamos o jogo. Para tanto, entendemos que, assim como os outros elementos da cultura corporal citados, o jogo é uma prática social transformada em conceito historicamente formado pela sociedade, pois, existe objetivamente na forma de atividade do homem e no resultado dela, ou seja, como objeto criado racionalmente (TAFFAREL, 2016).

Todavia, seguindo a lógica do materialismo histórico dialético, o homem não nasceu jogando, o jogo foi construído em um certo período histórico como respostas a determinadas necessidades humanas, isto é, não é apenas uma ação motora desprovida de sentidos e significados históricos-sociais. Como afirma Taffarel (2016, p.11-12) sobre os elementos da cultura corporal:

[...] entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais. Sua complexa natureza, sua subjetividade e as contradições entre os significados no plano social e os sentidos expressos no plano pessoal que as envolvem, impede defini-las e explicá-las apenas como “ações motoras”. Além do mais, a inadequação dessa forma de abordagem objetiva esconde as relações entre a produção de conhecimento, o processo produtivo e as finalidades do seu uso no âmbito escolar.

Elkonin (2009), em sua obra *Psicologia do Jogo* versa sobre o desenvolvimento histórico e individual do jogo. De acordo com o autor, não há um momento histórico único em que surge o jogo, pois, entre os diferentes povos, o mesmo surge em épocas diferentes. Contudo, é importante enfatizar que as sociedades primitivas não reuniam condições objetivas suficientes para o surgimento do jogo protagonizado, dado o nível rudimentar de desenvolvimento das forças produtivas, portanto, também das ferramentas. Nessas sociedades, as crianças eram inseridas nas atividades produtivas sem nenhum tipo de preparo especial. À proporção que aumentava a complexidade dos instrumentos de trabalho, as ferramentas tornavam-se mais elaboradas e seu uso mais complexo, as

ferramentas, para que as crianças conseguissem manipular, eram replicadas em menor tamanho para que assim elas pudessem aprender a dominar seu uso. Sobre o jogo protagonizado o autor descreve:

(...) pode-se formular a tese mais importante para a teoria do Jogo Protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O nascimento está relacionado com as condições muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna de nenhuma espécie (ELKONIN, 2009, p. 80).

Para o autor supracitado, a divisão do trabalho e o aparecimento de elementos da indústria complicaram as possibilidades de inserção da criança na produção, adiando a aprendizagem para a atividade produtiva em idades posteriores. É nesse contexto que surge o jogo protagonizado com a nova posição social da criança. Como não pode ser inserida na sociedade através de uma atividade diretamente útil, ela então reconstitui, por meio do jogo, aspectos da vida adulta. Agora, o uso dos objetos, as relações sociais e suas regras, que eram aprendidos pela criança no interior da atividade produtiva, serão experimentados no jogo protagonizado que acontece no coletivo de crianças.

Logo, a origem e o desenvolvimento do jogo na ontogenia estão ligados à assimilação da atividade humana e às relações sociais da criança. O surgimento e desenvolvimento do papel demonstram isso, pois, dão unidade e coerência às ações que cada vez mais representam o sentido das relações entre as pessoas no interior das atividades humanas. Por exemplo, quando a criança assume o nome e a “função” de um adulto: “Eu sou a professora Ana”. Ao mesmo tempo que ocorre o desenvolvimento dos primeiros elementos do papel, as ações lúdicas apresentam-se cada vez mais articuladas umas com as outras, reproduzindo a lógica das ações e relações sociais da vida. Assim, pode-se inferir que o papel reitera as significações das ações e objetos com os quais a criança opera (ELKONIN, 2009).

É possível dizer que desde sua origem o jogo está ligado à educação que os adultos dispensavam às crianças quando ensinavam as formas de utilizar os objetos e, de forma consciente ou não, as formas de relacionamento entre as pessoas. Baseado em Elkonin (2009), pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações

dele decorrentes o que constituem a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representados a união indissolúvel, a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade.

Em um breve resgate histórico, constatamos que, a partir do século XVI, o jogo aparece na educação de crianças como suporte atrativo para a aprendizagem da leitura e da escrita, neste contexto, os aspectos do jogo são utilizados para motivar o aluno em seus estudos. A partir da década de 50 do século XX, surgiram vários estudos sobre o jogo e seus mais importantes estudiosos corroboram ser ele um fenômeno da mente, já que é visto como uma atividade a qual pode ser expressiva ou geradora de aprendizagem cognoscitivas.

Na ótica da Educação Física Escolar, é possível perceber que o trato do jogo se apresenta mais constantemente de duas formas. Em uma o jogo aparece como conteúdo específico desse componente curricular, ou seja, como conhecimento, um saber escolar, o qual precisa ser sistematizado e organizado de acordo com o nível escolar que o estudante se encontra; e em outra, apresenta-se como estratégia pedagógica, isto é, o jogo é utilizado para ensinar outros conteúdos. Neste trabalho nos interessa a primeira proposição, porém, isso não nega a possibilidade da segunda.

Enquanto conteúdo da Educação Física, o jogo é reconhecido como manifestação lúdica construída social, histórico e culturalmente pelo homem, impregnadas de sentidos, significados e valores, assim, nas aulas de Educação Física, ao se tratar o jogo como conteúdo, é necessário que o mesmo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído como conhecimento constituinte de um acervo cultural (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Ainda de acordo com a referência acima citada, o jogo é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam em um processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Ele apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência, uma vez que, ao jogar, opera-se com significado das ações, isso faz desenvolver à vontade e, ao mesmo tempo, a conscientização sobre escolhas e decisões (idem).

O PCPE (2013) entende que os jogos oferecem, tanto aos estudantes, quanto ao professor, a possibilidade de viver conflitos e de buscar solução para eles, assim como estimulam a negociação, a lealdade, a solidariedade e a cooperação de estratégias. Devido ao seu valor formativo e educativo, contribuem para a formação da personalidade, para a tomada de decisão coletiva como fator de integração social e socialização, bem como para compreensão das possibilidades e necessidades dos estudantes (PERNAMBUCO, 2013).

Posto o jogo como uma invenção do homem, uma construção social, podemos dizer que cada contexto social constrói uma imagem de jogo de acordo com seus valores e costumes, a qual é expressa através da linguagem corporal. E como um bem cultural, uma conquista da humanidade, criado e desenvolvido a partir de necessidades humanas, o jogo vem sendo historicamente acumulado em condições sociais contraditórias, que precisam ser discutidas, repensadas e vivenciadas no ambiente escolar, nas aulas de educação física. Constituindo-se, assim, como um conhecimento que deve ser ensinado de forma sistematizada na escola e praticado por todos interessados em diferentes espaços sociais. Isso realça a relevância do jogo enquanto conhecimento o qual deve ser apropriado pelos estudantes.

Este argumento nos aproxima da metodologia crítico-superadora, na qual o conhecimento é legítimo na escola quando promove nos estudantes a elaboração de conceitos e a prática do jogo é necessária na medida em que oferta ações com sentido e significado cultural para os praticantes. O ensino do jogo dá ênfase aos elementos e interações sociais trazidos pelos estudantes e que se revelam durante a sua prática, o que implica no acesso ao patrimônio cultural do jogo historicamente produzido e socialmente acumulado.

Portanto, ao organizar, estruturar e sistematizar a ação pedagógica, o professor oferece aos estudantes a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o jogo, orientando-os para o desenvolvimento das próprias capacidades e humanização.

Destarte, a Educação Física como disciplina curricular deve oportunizar e oferecer vivências/experiências, conhecimento que ao serem apropriados gerem

aprendizagem e propiciem a elevação do pensamento teórico, portanto, conhecer o jogo a partir de sua história, cultura e finalidade, sentidos, significados, suas técnicas, táticas e regras, considerando os aspectos sociais, históricos e culturais é imprescindível para os estudantes. Mas para que ocorra a sistematização da aprendizagem sobre o conteúdo jogo por parte dos estudantes, é, imperioso oferecer condições concretas.

De acordo com Martins (2017), a aprendizagem é um processo dinâmico e que precisa ser mediado, o fator propulsor desse processo está nas apropriações efetivas pelo sujeito que aprende e depende completamente da qualidade do universo simbólico disponibilizado e, igualmente, das formas pelas quais a sua transmissão se realiza. Para isso, é necessário que o trabalho pedagógico esteja voltado sempre para a apropriação pelos estudantes “[...]das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (SAVIANI, 2015, p. 36).

Nesse sentido, a sistematização da aprendizagem depende intimamente do trabalho pedagógico do professor o qual deve planejar, selecionar e organizar, programar tarefas para assim criar condições para os estudantes. Como nos traz Sena (2014), para garantir o acesso a esse conhecimento histórico-cultural que é o jogo, é preciso entender a sistematização como uma forma de organizar os conteúdos a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, adequando os conhecimentos da disciplina à realidade do ambiente, ao contexto escolar, ao nível escolar e às necessidades dos estudantes.

A sistematização por parte do professor possibilitará, a partir dos lugares que seus sujeitos ocupam e dos tempos em que vivem, transformar suas práticas sociais em objeto de reflexão, produção de conhecimento e aprendizagem, ou seja, a sistematização transforma práticas sociais em objetos para o pensamento (FALKEMBACH, 2014). Nesse contexto, é possível afirmar que o trato sistematizado do jogo nas aulas de Educação Física enquanto conteúdo contribui para apropriação do conhecimento e elaboração do pensamento.

Diante disso, podemos assegurar que sistematização do conteúdo pelo professor propicia, conseqüentemente, a sistematização da aprendizagem nos estudantes, por isso, a importância do planejamento pedagógico assentar-se na “tríade forma-conteúdo-destinatário” (MARTINS, 2017, p. 22).

Neste contexto estão situados os componentes desta dissertação: o tema, o objeto de investigação, o problema e os objetivos, que delimitaram o objeto de estudo. O tema versa sobre a aprendizagem do Jogo na Educação Física escolar e, o objeto de investigação trata da sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física por estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

O objetivo geral constitui-se em analisar como os estudantes dos anos finais do ensino fundamental sistematizam a aprendizagem do Jogo nas aulas de Educação Física. Especificamente, buscamos: investigar na literatura, através de técnicas de fichamento, os fundamentos pedagógicos e psicológicos subjacentes à aprendizagem dos estudantes; reconhecer e analisar as produções teóricas que tratam sobre a aprendizagem do jogo nas aulas de Educação Física escolar, através de buscas nos periódicos nacionais; planificar o campo da pesquisa-ação visando o levantamento para avaliação diagnóstica das aprendizagens das turmas investigadas, análise documental, planejamento, implementação, avaliação da experiência desenvolvida numa unidade didática; analisar as aprendizagens do jogo reconhecendo como os estudantes explicam suas próprias aprendizagens nas aulas de Educação Física.

1.2 Situando a metodologia científica

Evidenciamos no referencial desta produção, um esforço de aproximação com o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) enquanto teoria do conhecimento, a qual alimenta as explicações científicas sobre como nos tornamos humanos, como produzimos a vida, como nos reconhecemos pelas atividades humanas, pela elaboração da cultura. No geral, isto nos possibilita um alinhamento entre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural que orientam a Educação Física Crítico-Superadora.

O materialismo histórico dialético é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade, e assim, configura sua concepção de mundo. Além disso, o materialismo histórico trouxe uma mudança singular na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. Em síntese, para o MDH, a matéria é anterior à consciência e a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Sendo assim, a matéria é o cerne do mundo que, em conformidade com as leis do movimento, se transforma e se modifica mediante a práxis humana (TRIVIÑOS, 1987).

O MHD opera com três categorias gerais, as quais são explicitadas em Triviños (1987, p. 55),

as categorias como formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento. Para o marxismo, as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. Esta última afirmação é fundamental. Ela significa que o sistema de categorias surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência.

As categorias gerais são: matéria, consciência e prática social. Para Triviños (1987), o reconhecimento da unidade material do mundo é o princípio de partida do materialismo filosófico que se contrapõe a todas as concepções idealistas. Esse reconhecimento consiste em - a matéria como realidade objetiva que existe fora e independente da consciência humana, ela abrange todas as formações materiais sejam elas conhecidas ou não pela ciência (TRIVIÑOS, 1987; CHEPTULIN, 2004). Sendo assim, a categoria de matéria refere-se ao geral que caracteriza, como o mais importante, conforme o MDH, “[...] tudo que é realidade objetiva, tudo o que tem relação com o mundo exterior refere-se à matéria” (CHEPTULIN, 2004, p. 67) “[...] na qualidade do todo como conjunto de todas as formas do ser objetivo, com todas as suas propriedades características, com todas as relações que lhe são próprias”(CHEPTULIN, 2004, p. 70) visto que, a matéria nunca está isolada no universo, pois ela sempre se apresenta organizada, “integrada por infinidade de objetos e sistemas que existem no mundo real” (TRIVIÑOS, 1987, p. 56).

Já a categoria consciência, de acordo com o MDH, não consiste apenas em uma propriedade universal da matéria, ela pertence a certas formas altamente organizadas de sua existência e surge somente a partir de um certo estágio de seu desenvolvimento. Contudo, a consciência não se apresenta como uma manifestação fortuita da matéria, e sim como produto necessário do seu desenvolvimento progressivo – o reflexo⁶ - a forma superior da capacidade que lhe é eternamente própria (CHEPTULIN, 2004).

“A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano” (TRIVIÑOS, 1987, p. 62). Como afirmam Triviños (1987) e Cheptulin (2004), essa particularidade é fruto de um longo processo de mudança da matéria.

É imprescindível destacar que o aparecimento da consciência está ligado a fatores extrínsecos à fisiologia da atividade nervosa superior. Como propriedade da matéria altamente organizada, a consciência é, simultaneamente, o produto do trabalho humano, o resultado do desenvolvimento social, ou seja, um sistema nervoso altamente desenvolvido cria apenas a possibilidade real do aparecimento da consciência, contudo, a transformação dessa possibilidade em realidade está intimamente relacionada ao trabalho (CHEPTULIN, 2004). Triviños (1987, p. 62) ratifica:

A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim, surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos. Todos eles são imagens. Reflexões adequadas, verdadeiras, da realidade objetiva. Estas imagens são produtos ideais.

É fundamental estabelecer que o cérebro por si só não pensa. A consciência está unida à realidade material. Esta influi sobre os órgãos dos sentidos que transmitem as mensagens aceitas pelos canais nervosos ao córtex dos grandes hemisférios cerebelosos.

É indubitável que a capacidade de reflexão da consciência depende não só das características da realidade material que deve ser refletida, mas também das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência mesma. O trabalho e a linguagem estão intimamente ligados ao desenvolvimento desta propriedade do cérebro humano, a consciência, de refletir a realidade objetiva.

⁶ O reflexo representa a faculdade de uma formação material reagir de uma maneira determinada, sob a influência de uma outra formação material, e, através das modificações correspondentes de certas propriedades ou estados, a faculdade de representar ou de reproduzir as particularidades desta outra formação material (CHEPTULIN, 2004, p. 78).

A partir disso, chegamos à categoria da prática social, sendo essa "[...] toda a atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social" (TRIVIÑOS, 1987, p. 64). O MHD tem a prática como critério da verdade, contudo, essa prática não está voltada à ação concreta e imediata de um indivíduo particular, mas sim à prática social e histórica do conjunto dos homens, disponibilizada aos seres singulares, ao sujeito histórico, como base de suas realizações enquanto seres sociais.

Nessa perspectiva do MHD, a realidade só se torna objeto na relação ativa sujeito-objeto, na relação que é intermediada pela atividade. Assim, na esfera da relação fundamental que o homem mantém com a natureza, o trabalho é uma atividade real, material, adequada a finalidades, desenvolvida em circunstâncias dadas e transmitidas pelo passado às novas gerações. Nisto, reconhecemos que o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente.

Como nos traz Triviños (1987), Cheptulin (2004) e Kosik (2011), a consciência é um atributo da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. O trabalho humano desenvolve a consciência a partir da reflexão da realidade objetiva. Apropriado desta propriedade da matéria – a consciência - o homem como ser social possui uma riqueza essencial – a criação de instrumentos que lhe possibilitam elaborar o pensamento sobre o conhecimento. Assim, a atividade humana se configura como “[...]uma unidade entre o ser humano e a natureza mediatizada pelo reflexo psíquico dotado de significado consciente” (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 68).

Para se apropriar da realidade objetiva, o MHD opera com os princípios da lógica dialética materialista que possibilitam compreender a concepção de ciência, a qual parte da síntese e chega à síntese via a análise, ou seja, parte da aparência e chega à essência, do concreto-empírico ao concreto pensado. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), a dialética supera por incorporação a descrição aparente do pensamento lógico-formal uma vez que está orientada para ir além da verificação e constatação imediata da realidade. Seu movimento é adentrar na dinâmica interna e nas mediações nucleares das coisas revelando os nexos e as contradições que movimentam a realidade em sua essencialidade histórica.

Desta maneira, tendo como objetivo o desenvolvimento da consciência, a elevação do pensamento teórico dos indivíduos, que o conhecimento científico se destina à superação do real aparente (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019). Para tanto, em nossa investigação, o professor mediador provoca, por meio do ensino sistematizado, do método pedagógico, o estudante para a elaboração do pensamento sobre o conhecimento, orientando-o a superar obstáculos promovendo a organização da aprendizagem, sistematizando-as. O estudante é orientado a passar da visão sincrética para visão sintética do conteúdo Jogo, e isto acontece quando o professor trabalha com a operacionalização de princípios básicos da lógica dialética (KOSIK, 2011) tais como:

- **Princípio da radicalidade**, o qual trabalha com a historicização do Ser Humano em geral e do conteúdo desde sua raiz, seu nascedouro, até dias atuais conhecendo-o na profundidade, na essência. Isto requer rigorosidade;

- **Princípio da rigorosidade teórica**, nos diz que toda prática tem uma teoria que a sustenta. O desconhecer essa teoria não elimina a existência dela. E o reconhecimento leva a um terceiro princípio - a totalidade;

- **Princípio da totalidade concreta** que nos leva a compreender o todo como uma interação das partes de tal maneira que não podemos entender o todo apenas com uma delas, temos que estabelecer uma relação interativa entre elas para dar conta da compreensão da totalidade, tendo uma visão de conjunto. Exemplo: o Jogo é um conteúdo que possui diferentes valores, significados e manifestações (populares, de salão, esportivos, ...), orientados para a realidade concreta, às necessidades e motivações dos estudantes em particular e do homem em geral. No contexto social, o jogo pode ser utilizado como uma mercadoria vendida no Lazer dos indivíduos, ou como, um bem cultural da humanidade útil e necessário na formação humana.

Reconhecemos que para definir instrumentos e técnicas necessita-se, minimamente, da compreensão da teoria do conhecimento referente ao materialismo histórico dialético, com suas leis e categorias as quais permitem problematizar, delimitar problemas, questões científicas e estabelecer o caminho dialético das respostas.

Conforme Triviños (1987), as categorias e as leis refletem as leis universais do ser, as ligações e os aspectos universais da realidade objetiva. Elas concernem igualmente às formas do reflexo, sendo as leis os juízos e as categorias uma forma particular de conceitos (CHEPTULIN, 2004). Todavia, “[...] as categorias são mais ricas em conteúdo do que as leis, já que aquelas refletem também as propriedades e os aspectos universais. A categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva” (CHEPTULIN, 2004, p. 54).

Em resumo, as leis e as categorias existem objetivamente. Isto é, não são aparecimentos particulares da consciência humana. Elas se formaram ao longo do processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social. As categorias são entendidas como formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essências da natureza, da sociedade e do pensamento, possuem um longo percurso. No materialismo dialético, as categorias e as leis apresentam um valor essencial. Existem entre elas semelhanças, mas também podem ser ressaltadas diferenças substanciais. Entendemos por lei uma ligação necessária geral, iterativa ou estável cuja conexão deve ser interna e essencial e, de acordo com as condições, assinala o caráter de desenvolvimento do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, a análise foi realizada a partir do método proposto por Kosik (2011), no qual existem instrumentos e parâmetros teórico-metodológicos necessários para a análise auxiliando na compreensão do movimento do abstrato ao concreto, do geral ao singular, em um movimento incessante. Para o autor, o percurso do método possui três graus de análise: 1º- a apropriação minuciosa da matéria mediante o domínio do material; 2º- a análise de cada forma de desenvolvimento do material; 3º- a investigação da coerência interna.

No primeiro grau de análise, a investigação necessita apropriar-se da matéria detalhadamente, considerando suas diferentes formas de desenvolvimento e estabelecendo relações entre às mesmas. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando dominar o material de pesquisa realizando o levantamento teórico para reconhecer nele suas múltiplas determinações, os detalhes e as determinações históricas disponíveis.

O segundo grau, mediante a análise do material bibliográfico e a partir dos dados oriundos do campo, indicados em categorias do MHD, dispôs-se a conhecer e entender a totalidade do objeto estudado, os conceitos gerais que explicam a realidade. De acordo com Cheptulin (2004, p. 5):

[...]a definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência [...]

Para o autor, a transformação das principais formas do pensamento está diretamente ligada a estágios determinados do desenvolvimento do conhecimento social, à intelecção de formas universais determinadas do ser, de ligações e propriedades universais da realidade, refletidas pelas categorias filosóficas correspondentes. Nas palavras do autor, “as categorias filosóficas são graus do desenvolvimento do conhecimento e que sua relação, refletindo leis universais determinadas do ser, exprime a lei do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento” (CHEPTULIN, 2004, p. 156).

Sendo assim, as categorias são entendidas enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática (CHEPTULIN, 2004) que possibilitam a devida articulação entre a unidade e todo, o concreto e o abstrato, o pensamento e a realidade. Nesse sentido, análise de dados foi regida pelos princípios da lógica dialética e realizada a partir das categorias abordadas por Cheptulin (2004):

1) Contradição - Cheptulin (2004, p. 295) explica que a contradição é movimento incessante que está em mudança constante, “passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que possui propriamente entra em um novo estado qualitativo”. De acordo com o autor, “a contradição existe, antes de tudo, sob a forma de aspectos e tendências contrárias, próprias às coisas e aos fenômenos do mundo exterior e a seu reflexo no conhecimento” (CHEPTULIN, 2004, p. 296). Em síntese:

[...] a luta dos contrários condiciona necessariamente mudanças correspondentes aos aspectos em interação da formação material e naqueles que lhes estão ligados e, ao mesmo tempo, condiciona o seu

desenvolvimento, sua passagem para um estado novo, qualitativamente mais elevado, isto é, a luta dos contrários e a origem do movimento e do desenvolvimento, a impulsão da vida (CHEPTULIN, 2004, p. 302).

Além disso, ainda de acordo com o autor, há diferentes tipos de contradições, dentre as quais destacam-se as não essenciais do tipo contingente e, as essenciais que assinalam a natureza das formações materiais como a da correlação entre análise e síntese na ação cognitiva, assim como as antagônicas e não-antagônicas.

São antagônicas as contradições entre as classes sociais e outros grupos sociais que têm interesses opostos. São não-antagônicas as contradições entre as classes e outros grupos sociais que têm interesses comuns em questões fundamentais da vida e interesses opostos ou diferentes questões não-fundamentais, particulares (CHEPTULIN, 2004, p. 310).

Posto isto, todos os tipos de contradições são universais, pois apresentam-se em todas as formas de existência da matéria (CHEPTULIN, 2004). Portanto, é por dentro das contradições que são identificados os elementos que permitem apontar para a construção do novo, para uma possibilidade superadora ou não.

2) Realidade-possibilidade - sendo a primeira compreendida como aquilo que já existe, o que está materializado e a segunda, como uma possível realidade, uma realidade latente. Para Cheptulin (2004, p. 338) “realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias.” Desta forma, entende-se por possibilidade as formações materiais, propriedades, estados que ainda não existem na realidade, mas que podem se manifestar devido a propriedade da matéria de passar umas nas outras, sendo assim, a possibilidade concretizando-se, torna-se em realidade, por isso definimos “a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial” (CHEPTULIN, 2004, p. 338).

No entanto, a possibilidade só se transforma em realidade nas condições determinadas, logo, podemos intervir no curso objetivo dos acontecimentos a partir da criação dessas requeridas condições e assim apressar ou abrandar a transformação da realidade. É nesse movimento em que consiste toda atividade prática do homem (CHEPTULIN, 2004), inclusive o trabalho educativo.

E por fim, mas não menos importante, o terceiro grau representa o momento no qual o conhecimento é construído a partir da separação entre fenômeno e

essência. Kosik (2011) afirma que a coerência interna é a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento do objeto estudado. Assim, o método de pesquisa possibilitou evidenciar todos os aspectos e ligações do objeto de estudo a partir de uma interdependência. Diante disso, a investigação foi regida pela teoria do conhecimento do MHD e pelo método da ascensão do abstrato ao concreto.

De acordo com a lógica formal, o concreto é a realidade, são as coisas palpáveis e o abstrato seria o teórico, um pensamento fora da realidade, distante e de difícil compreensão. Por isso, o caminho do pensamento seria sempre o de partir do concreto para o abstrato. Entretanto, diferentemente da lógica formal, na perspectiva dialética conforme afirma Kosik (2011), o concreto e o abstrato são objetos do pensamento. O concreto é de fato o que realmente existe, todavia, o que realmente existe não pode ser confundido com o que é perceptível aos órgãos dos sentidos. O concreto pensado é o real com atribuições de significado, feito pelo nosso pensamento. A abstração é a mediação que o nosso pensamento faz para passar de um concreto empírico para o concreto pensado. Logo, a relação concreto-abstrato não é uma via de mão única, é um movimento da nossa mente. No método dialético, o concreto é ponto de partida e ponto de chegada, com a mediação do abstrato, isto é, de certo nível de concretude se passa a outros níveis de concretude, pela abstração.

Conforme Kosik (2011), o método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, ou seja, atua nos conceitos, no elemento da abstração. Essa cinesia, inicia-se com o abstrato, a dialética impõe a superação da abstratividade, mas para isso necessita: movimentar-se da parte para o todo e vice-versa; movimentar-se do fenômeno para a essência e vice-versa; movimentar-se da totalidade para a contradição e vice-versa; movimentar-se do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. Neste conjunto o processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta.

A partir desse entendimento exposto, a delimitação dos sujeitos da pesquisa foi determinada por uma das exigências do programa de Mestrado Profissional: realizar uma intervenção pedagógica na escola na qual o professor/pesquisador atua. Sendo a pesquisadora professora do ensino fundamental anos finais, delimitamos como sujeitos de investigação os estudantes que estivessem no ciclo de

ampliação da sistematização do conhecimento, ou seja, do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal do Ipojuca. Tivemos como objeto de estudo, a sistematização da aprendizagem desses estudantes em uma unidade didática, abordando o conteúdo jogo, através de um método pedagógico baseado no referencial teórico-metodológico da proposta crítico-superadora da Educação Física.

Participaram da pesquisa: 47 (quarenta e sete) estudantes do 7º ano “A” que frequentaram a escola durante o turno da manhã; 41 (quarenta e um) estudantes do 8º ano “D” que frequentaram a escola durante o turno da tarde; e 46 (quarenta e seis) estudantes do 9º ano “A” que frequentaram a escola durante o turno da manhã. Ao todo, os participantes da pesquisa foram de 134 (cento e trinta e quatro) estudantes do 7º ao 9º do Ensino Fundamental numa faixa etária entre 12 e 17 anos.

A partir disso, delimitamos como critério de inclusão:

- As turmas terem como professora regente a pesquisadora principal;
- Estudantes matriculados no 3º ciclo de aprendizagem (7º, 8º e 9º anos) e que assinaram o Termo de Assentimento;
- Estudantes com o percentual igual ou superior a 75% de assiduidade;
- Estudantes que participaram do seminário inicial, das aulas e do seminário final, todos ministrados pela professora/pesquisadora.
- Estudantes que responderam ao questionário aplicado pela professora/pesquisadora durante os seminários inicial e final.

E foram excluídos da investigação os estudantes que não atenderam aos seguintes critérios:

- Estudantes com percentual inferior a 75% de assiduidade;
- Estudantes que NÃO responderam ao questionário aplicado pela professora/pesquisadora durante os seminários inicial e final;
- Estudantes que NÃO participaram do seminário inicial e do seminário final.

- Estudantes que responderam ao questionário, participaram dos seminários inicial e final, mas que NÃO assinaram o Termo de Assentimento;
- Estudantes que participaram das aulas, mas NÃO participaram dos seminários inicial e final.

Definido os sujeitos da pesquisa, o planejamento e os planos de aula foram elaborados de acordo com o PCPE (2013), considerando a realidade dos estudantes e da escola, tivemos como intenção a apropriação do conhecimento sobre o conteúdo jogo por parte dos estudantes, sendo o professor/pesquisador o mediador desse processo. Segundo Saviani (2011), o trabalho educativo é uma atividade pedagógica, especialmente, desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas. Sua mediação provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano, cabendo ao trabalho educativo a função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade relativos às ciências, às artes e à filosofia.

Na particularidade do campo, trabalhamos com pesquisa-ação a qual é entendida por Thiollent (2011, p. 8), sobretudo, “[...]como discussão ou reflexão sobre o método, descrevendo suas características, avaliando méritos e limitações, comentando os contextos de aplicação” ... e o “método é o caminho prático da investigação”. Ainda de acordo com o autor, a pesquisa-ação investiga situações concretas, priorizando a interação social, contudo, seus partidários precisam garantir o papel da teoria na pesquisa estando sempre atentos às exigências teóricas e práticas necessárias ao problema investigado.

Diante do exposto e a fim de alcançar o objetivo desse trabalho a pesquisa percorreu os seguintes passos:

- 1) Foi realizada uma revisão da literatura a qual visou elencar discussões críticas, sobre os fundamentos pedagógicos e psicológicos que orienta a aprendizagem dos estudantes na Educação Física Escolar. Partindo do entendimento de Noronha e Ferreira (2000) que definem a revisão de literatura como estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do

estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Trata-se, portanto, de um tipo de texto que reúne e discute informações produzidas na área de estudo, ou seja, reconhece o aspecto cumulativo do conhecimento científico tomando como base os avanços já realizados e, também as limitações dos estudos anteriormente dedicados ao tema. Assim, revisão de literatura pode ser organizada para estabelecer nexos entre o conhecimento existente e os possíveis novos conhecimentos sobre determinado tema.

Diante do exposto, nesta revisão, tomamos como referência os estudos críticos sobre fundamentos pedagógicos e psicológicos que orientam a aprendizagem dos estudantes, tendo como autores principais: Saviani (2011, 2012), Martins (2013, 2015, 2017), Vigotsky (2003, 2008), Lavoura e Martins (2019). Na Educação Física, adentramos nos estudos do Coletivo de Autores (2012), Taffarel (2009, 2016), Lorenzini (2013), a partir dos quais destacamos os conceitos dos fundamentos subjacentes que também orientaram a aprendizagem na particularidade da Educação Física escolar, ampliando o referencial mediante uma pesquisa bibliográfica.

2) Pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi reconhecer e analisar as produções teóricas que tratam sobre a aprendizagem do jogo nas aulas de Educação Física escolar. Pode-se dizer que a pesquisa bibliográfica é uma fase da revisão de literatura, assim como é fase inicial para diversos tipos de pesquisa. O ciclo começa com a determinação e delimitação do tema e segue com o levantamento e a pesquisa bibliográfica.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica tem a finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa, a mesma é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sua principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, além de permitir o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa.

Dessa forma, é possível inferir que a pesquisa bibliográfica representa a coleta e armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes.

Para realização da pesquisa bibliografia foram selecionadas revistas brasileiras qualis A e B, no período de 2014 a 2018. A partir dessa busca, realizamos um mapeamento geral desses periódicos, elencando como critérios de inclusão: artigos publicados nos últimos 05 anos, período que correspondente entre 2014 a 2018; artigos originais que apresentassem uma relação entre as temáticas. E como critérios de exclusão: artigos que se caracterizaram como ensaios, relatos de experiência e que não apresentaram a relação com a educação física escolar nacional. A revisão foi realizada em março e abril de 2019, mediante a leitura dos títulos e resumos, tornaram-se elegíveis 300 artigos delimitados nesta amostra geral. O quadro 1 demonstra o número de artigos encontrados em cada revista.

Quadro 1 - Revistas brasileiras e números de artigos.

Revistas	Número de artigos
Revista Movimento	89
Revista Motrivivência	23
RBCE	29
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	22
Revista Pensar a Prática	82
Revista brasileira de Educação Física e Esporte	22
Revista de Educação Física da UEM	33
Total	300

Fonte: Elaboração da autora.

Em seguida, considerando a singularidade do objeto de estudo, realizamos um refinamento utilizando os binômios jogo-aprendizagem e educação física escolar-aprendizagem. Como não foram encontrados artigos referentes ao primeiro binômio e, somente um no segundo binômio dos autores (LORENZINI, A. R;

TAFFAREL, C. Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 302-308, Jul./Set. 2018), os argumentos foram incorporados no corpo do texto do capítulo 2.

3) Realizamos uma pesquisa documental que teve como objetivo analisar os documentos normativos que regem a Educação Física escolar a nível nacional e estadual, municipal não, porque Ipojuca não possui proposta curricular própria.

A pesquisa documental é definida por Pádua (1997) como aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Para Gil (2002), a esse tipo de pesquisa apresenta algumas vantagens por ser fonte rica e estável de dados, não implica altos custos, não exige contato com os participantes da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Delimitamos como documentos para análise os presentes no Quadro 2.

Quadro 2 - Documentos orientadores da prática pedagógica nas escolas de Ensino Fundamental

Documento	Jurisdição	Ano de vigência	Estabelece
Lei n. 9394/1996 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional	Nacional	1996	A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

			<p>III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> <p>IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> <p>V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> <p>VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p>
Base Nacional Curricular comum (BNCC)	Nacional	2018	<p>A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral.</p>
Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE)	Estadual	2013	<p>O presente documento é fundamentado na concepção Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012). Tal fundamentação baseia-se na compreensão de que os documentos elaborados historicamente para a Educação Física em Pernambuco são inspirados essencialmente nesse paradigma. E também porque essa perspectiva é aquela que mais avançou na sistematização e no trato do conhecimento da Educação Física em escolas brasileiras. Nesse sentido, defendemos a presença, no ambiente escolar, de uma Educação Física que promova a ação-reflexão-nova ação sobre as práticas corporais, a cultura</p>

			corporal, em busca de uma formação crítico-superadora dos estudantes.
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração da autora.

Após analisamos os documentos orientadores nacional (LDB e BNCC) e estadual (PCPE), fizemos destaque para a orientação sobre o trato do conhecimento do conteúdo jogo na Educação Física. Devido ao nosso alinhamento teórico, o PCPE (2013) foi o documento que nos guiou, servindo como base para a elaboração do planejamento da unidade didática e planos de aula.

Os PCPE (2013) são documentos que aprofundam as referências da Cultura Corporal, defendendo os ciclos mediante a sistematização do conhecimento da EFCS e os eixos temáticos (jogo, dança, luta, ginástica, esporte, estando aberto a outras sistematizações) nas expectativas/objetivos de aprendizagem e anos de escolarização, explicitando sua avaliação e tecendo considerações sobre a inclusão na Educação Física escolar.

4) Pesquisa de campo - após a revisão de literatura, pesquisa bibliográfica e documental, passamos para pesquisa em campo, cuja investigação foi realizada com três turmas do ensino fundamental anos finais, em uma escola da rede municipal do Ipojuca em Pernambuco, utilizando a pesquisa-ação como metodologia de investigação. Segundo Tripp (2005, p. 445),

[...] é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Diante disso, entendemos que a metodologia da pesquisa-ação parte de uma realidade, e nesse contexto ocorrem atuações, e seus integrantes refletem e descrevem os fenômenos tratados nessa ação. Por conseguinte, ocorre uma avaliação crítica de todo o processo a ser experimentado, apreendido e incorporado, para em seguida haver uma nova intervenção.

O campo empírico, tratado na pesquisa-ação, apresenta dois polos: o “de investigação” e o “de ação”, encaixando-se nas características do ciclo: planejar – agir – monitorar e descrever – avaliar, denominado “ciclo da investigação-ação” (TRIPP, 2005). No caso do presente estudo o polo de investigação, onde se encontra o problema social e suas possíveis soluções, foram as aulas de educação física e o polo de ação onde ocorreu o processo de investigação foi uma escola municipal do Ipojuca.

Nas palavras de Thiollent (2011, p. 7), pesquisa-ação consiste em:

[...] elucidar essencialmente problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros autores parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas.

Subsidiado em Esteban, Sena (2014) destaca que na pesquisa-ação pretende-se, propiciar a mudança social, transformar a realidade e levar as pessoas a tomarem consciência de seu papel nesse processo de transformação. Requer a participação das pessoas envolvidas no problema investigado. A pesquisa-ação envolve, de forma geral e dinâmica, um plano de ação, com acompanhamento e controle, baseado em objetivos e o relato concomitante do processo.

Além disso, a metodologia da pesquisa-ação está associada a diversas formas de ação coletiva que visa a resolução de problemas ou objetiva transformações. Investiga situações concretas, priorizando a interação social, mas seus partidários precisam garantir o papel da teoria na pesquisa estando sempre atentos às exigências teóricas e práticas necessárias ao problema investigado (THIOLLENT, 2011).

Em síntese, o passo a passo da pesquisa-ação concretiza-se mediante uma ação planejada (Planos de ensino e unidade), implementação da ação (ou materialização) visando a solução de um determinado problema, com discussões/decisões/reflexões e avaliação das intervenções.

O lócus de intervenção foi uma escola municipal localizada na cidade de Nossa Senhora do Ó, Ipojuca, que faz parte da Região Metropolitana e está distante 49 km da capital de Pernambuco, Recife. Em divisão territorial datada de 01 de

janeiro de 1979, o município foi constituído de três distritos: Ipojuca, Camela e Nossa Senhora do Ó. Com uma área de 527,107 km² e população de 80. 637 pessoas. Atualmente, a escola dispõe de 12 salas de aula, cozinha, banheiros, sendo 2 adaptados para pessoas com necessidades especiais, sala de professores, sala de coordenação, sala da gestão, biblioteca, cozinha, pátio que serve como refeitório, quadra e sala de lutas.

A instituição de ensino escolhida é a maior desse distrito, atende a aproximadamente 1200 estudantes no período da manhã e tarde, desde 6º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), exclusivamente à noite. Atualmente, a Educação Física nessa escola é realizada dentro da grade horária, a professora/pesquisadora atua desde julho de 2016.

Quando chegou à escola para completar o quadro de professores de Educação Física, já havia dois professores, que trabalhavam ministrando apenas “aulas teóricas”, pois a quadra estava em construção. Ao primeiro momento, encontrou alunos resistentes às aulas “práticas”, pois a EF era habitualmente realizada na sala de aula, com atividades exclusivamente teóricas (sem prática corporal). O que gerou resistência com os estudantes e conflito com gestão, pois, essa não permitia a utilização do pátio. Mesmo assim, a professora/pesquisadora foi de encontro a tal regra e exigiu que o espaço pudesse ser utilizado, quando necessário, para as experiências práticas durante as aulas de Educação Física até que a quadra (em construção na época) fosse entregue, uma vez que a prática corporal é condição *sine qua non* da Educação Física.

Por fim, a gestão cedeu às exigências e então as aulas do segundo semestre de 2016 foram iniciadas com o conteúdo ginástica e em seguida, na 4ª unidade, trabalhou-se o conteúdo lutas, pois, as turmas assumidas estavam sem professor e, conseqüentemente, sem aulas de Educação Física desde o início do ano de 2016. No ano seguinte até 2019, o trato com o conhecimento seguiu a organização do PCPE (2013).

As aulas ministradas tiveram como espaço a sala de aula de cada turma, quadra, biblioteca e pátio a partir de onde foram coletados os dados da pesquisa. A pesquisa-ação foi realizada no 2º semestre do ano de 2019 e teve como ápice três

momentos específicos: o seminário inicial, as aulas de natureza prática e o seminário final.

O seminário inicial consistiu em uma diagnose do conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo jogo, ou seja, eles externaram seus conceitos de forma oral e escrita.

As aulas de natureza prática englobaram as atividades individual e em grupo realizadas nos espaços da escola (sala de aula, na quadra, no pátio) e os jogos trabalhados pelos estudantes durante as aulas de Educação Física ministradas pela professora/pesquisadora. Do 7º ao 9º ano, o conteúdo jogo foi tratado a partir do entendimento do Coletivo de Autores (2012) que entende o jogo como uma invenção do homem, uma construção cultural carregada de sentidos e significados, expressos em diferentes formas a depender do contexto sócio-histórico no qual se apresenta; por opção metodológica e alinhamento teórico adotamos a classificação do jogo (populares, de salão e esportivos) trazida pelo PCPE (2013), o qual não nega outras possibilidades de manifestação desse conhecimento.

As três manifestações do jogo foram trabalhadas nas três turmas, todavia, cada turma teve seu destaque: no 7º ano enfatizamos os jogos de salão; no 8º ano, os jogos populares das regiões do Brasil e no 9º ano, visamos a ampliação da sistematização referente aos jogos populares, de salão e esportivos.

O seminário final visou confrontar os conceitos espontâneos identificados no seminário inicial com os produzidos ao final da unidade didática.

Esses momentos foram definidos a partir do Plano de Unidade Didática cujo objetivo geral para o 3º ciclo do ensino fundamental anos finais consiste em Ampliar a sistematização do conhecimento acerca do Jogo, contextualizando-o, relacionando-os ao Lazer / Saúde / Trabalho, refletindo sobre o seu sentido e o significado central, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, seminários e festivais priorizando pensamento teórico, a propriedade de teoria, ampliando as generalizações sobre o tema, socializando-o junto à comunidade escolar.

Considerando que a pesquisa-ação requer o planejamento, a implementação e a avaliação de uma unidade didática, os dados foram coletados mediante a

observação direta realizada durante todas as aulas, durante os seminários e exercícios de aprendizagem (no qual os estudantes explicaram o conteúdo), esses exercícios abrangeram prova escrita, produção de texto, pesquisa escolar, atividades práticas verbalizadas e o próprio seminário.

O processo de ensino-aprendizagem foi registrado em diário de campo mediante os planos de aula e os relatórios descritivos das mesmas e, em seguida foram analisados. Em síntese, o passo a passo constituiu-se da seguinte forma:

1. Seminário inicial orientado por um questionário individual sobre o jogo (ver questionário em apêndice).
2. Aulas de natureza teórico-prática, nas quais foram realizadas discussões acerca do objeto investigado, obtendo informações de cada grupo (7º, 8º e 9º anos), que foram registradas nos relatórios do diário de campo (ver plano de unidade didática em apêndice).
3. Seminário final orientado pelo mesmo questionário aplicado no seminário inicial e depois houve a confrontação entre o que os alunos externaram no início e no final da unidade didática a partir da mediação realizada pela professora/pesquisadora acerca do conteúdo jogo.

Para implantação da pesquisa, inicialmente, foi contatada a Escola Municipal Armando da Costa Brito com a solicitação da carta de anuência (Anexo A) para que pudessemos receber a autorização para a realização da pesquisa. Posteriormente, foi assinada a carta de concessão (Anexo B) para a liberação da coleta de dados. Junto a Gestão Escolar, selecionamos os participantes da pesquisa, conforme apresentado anteriormente.

Após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco, localizado no Hospital Universitário Oswaldo Cruz, iniciamos o contato junto aos estudantes para solicitar autorização dos pais e responsáveis (para os menores de 18 anos) através do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Anexo C) e o Termo de Assentimento (Anexo D). Para o Gestor Geral será solicitado a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Anexo E). Após autorização da pesquisa pelo CEP, mediante CAAE: nº 14920619.3.0000.5192, iniciamos a pesquisa de campo na escola utilizando os instrumentos abaixo.

Utilizamos como instrumentos o diário de campo e o seminário. O primeiro é um instrumento de registro de pesquisa de suma importância, pois como afirma Triviños (1987), as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreendem as descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento. No nosso diário de campo foram registrados os planos de aulas e relatório no qual destacamos nossas observações sobre a aprendizagem dos estudantes. Esse acompanhamento foi realizado a cada aula, mediante o objetivo específico.

Já o segundo instrumento de pesquisa, o seminário, tem funções distintas para os pesquisadores e para os sujeitos investigados. Para os pesquisadores, o seminário é a técnica central da pesquisa-ação realizada com reuniões, atas, relatórios, orientações e requer o sentido da objetividade. “O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (THIOLLENT, 2011, p. 67). Assim como, tem o papel de coordenar as atividades, além disso, centraliza todas as informações coletadas e discute as interpretações, passando a produzir material. Material que é de natureza teórica quando envolve análise conceitual ou de natureza empírica, a qual gera análise da situação, levantamentos. Resumindo as principais tarefas do seminário:

1. Definir o tema e equacionar os problemas para os quais a pesquisa foi solicitada;
2. Elaborar a problemática na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses de pesquisa;
3. Constituir os grupos de estudos e equipes de pesquisa. Coordenar suas atividades;
4. Centralizar as informações provenientes das diversas fontes e grupos;
5. Elaborar as interpretações;
6. Buscar soluções e definir diretrizes de ação;
7. Acompanhar e avaliar as ações;
8. Divulgar os resultados pelos canais apropriados (THIOLLENT, 2011, p. 68).

Para o autor supracitado, durante o funcionamento dos seminários, nos quais são utilizados procedimentos argumentativos e a objetividade, cabe aos pesquisadores socializar os conhecimentos de natureza teórica ou prática para que, os atores tenham oportunidade de discussão dos problemas, assim como, cabe aos

pesquisadores a elaboração de atas, relatórios, demais registros e, em cooperação com os atores conceber e aplicar as modalidades de ação projetadas.

Já as precauções nos seminários dependem das atribuições dadas aos diferentes grupos de participantes, das negociações, do contexto. Os conteúdos debatidos devem ser registrados e ficar à disposição do coletivo. A difusão do conhecimento deve ser consentida.

Para os sujeitos investigados, de acordo com Lorenzini (2013, p. 225), o seminário é um tempo pedagógico de aula, caracterizado como

O seminário consiste numa aula com questionamentos e verbalização sobre as dimensões da realidade em estudo visando a concretização dos objetivos mediante a socialização de sínteses expressas pela verbalização, produção escrita e exercitação corporal, regulando o saber que impulsiona a aprendizagem, a produção do conhecimento escolar.

Diante do exposto, os seminários com estudantes serviram para detectarmos como eles se apropriaram do conhecimento, como eles sistematizaram a aprendizagem e se houve elevação do pensamento e formação de conceitos.

Quanto aos riscos e desconfortos, a pesquisa não ofereceu risco eminente à saúde, pois buscamos ao máximo evitar constrangimentos no contato com os participantes investigados. A participação nesta investigação não trouxe complicações legais e seus procedimentos obedeceram aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Apesar de os procedimentos utilizados não terem oferecidos risco à integridade física e moral dos participantes, para minimizar os possíveis riscos, a pesquisadora se comprometeu a acompanhar o processo de construção e apresentação do seminário e as aulas de natureza prática. Quando se observou alguma característica de desconforto no estudante, a pesquisadora interrompeu imediatamente a exposição do seminário e das aulas, dando a assistência necessária para o estudante. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa foi a aprendizagem dos estudantes nas aulas de Educação Física, bem como, a qualidade da prática pedagógica e do método pedagógico do professor.

Posto isso, baseado nos autores acima citados, a reflexão acerca da análise de dados a partir das categorias trazidas por Cheptulin (2004) ocorreu a partir da Perspectiva da Pesquisa Dialética na Educação tomando como exemplo, para elucidar as dimensões operacionais do ato de pesquisa, uma investigação desenvolvida no âmbito da Educação Física escolar, que teve como objeto a sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo.

Diante disso, a pesquisa foi organizada da seguinte forma:

- 1- Introdução com seus elementos (tema, objeto, problema e objetivos) e o percurso metodológico da investigação;
- 2- Capítulo que buscou trazer o referencial teórico e aprofundar a discussão sobre os fundamentos pedagógicos e psicológicos que subsidiaram a pesquisa;
- 3- Capítulo que trouxe a análise dos dados, priorizando a problemática da aprendizagem do jogo nas aulas de Educação Física, demonstrando que não basta pensar o objeto de estudo, mas é necessário transformá-lo nos sujeitos investigados.

2 ARGUMENTOS TEÓRICOS SUBJACENTES À EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA

Neste capítulo, nossa argumentação continua aproximando-se das concepções de sociedade, homem, trabalho, educação e educação escolar ancoradas pelo materialismo histórico dialético e apoiada nos fundamentos da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica. Neste alinhamento teórico entendemos a Educação Física como uma prática pedagógica responsável por transmitir o conhecimento científico historicamente sistematizado da cultura corporal. E que, enquanto prática pedagógica, deve ser uma possibilidade de socializar o conhecimento para a classe trabalhadora e, com isso, contribuir para a transformação social e superação da ordem vigente.

No referido alinhamento teórico, o que nos diferencia das outras espécies de animais é que, os mesmos se submetem à natureza, enquanto o ser humano a transforma por meio da nossa atividade vital - o trabalho (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019). Subsidiados em Kosik, os autores destacam que é por meio do trabalho que o ser humano produz bens materiais, relações e instituições sociais, ideias e qualidades humanas, é desse modo que o homem se constitui como sujeito histórico real. O referido argumento está baseado no referencial marxista de que,

o homem é um ser social ativo, isto é, ligado ativamente à natureza, construindo-se nesse processo. Portanto a unidade sujeito-objeto, homem-natureza, em sua histórica transformação, é dado fundante das transformações de ambos. Assim, o trabalho, a atividade vital do homem, é o nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites (MARTINS, 2015, p. 8).

E essa atividade é essencialmente social, pois produzimos e consumimos o seu resultado coletivamente, como gênero humano, mesmo em atividades aparentemente individual, ela sempre será coletiva (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019).

Para Melo (2017), pela atividade trabalho, o homem adequa a natureza as suas necessidades, humanizando-a e, dessa forma, se construindo como ser humano. A apropriação da natureza leva a formas cada vez mais aprimoradas de objetivações humanas e essas precisam ser apropriadas para que o ser natural se transforme em ser social. Todavia, essa transformação não se dá apenas pela

relação com a natureza, pois essa não oferece por si só as condições para que ocorra essa mudança.

É mediante o trabalho que os seres humanos constituem a sua existência. O desenvolvimento do ser social possibilita, de forma cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos, quanto mais o indivíduo se torna social, mais se humaniza. Por meio do trabalho também, o ser humano transmite às novas gerações da espécie aquilo que desenvolveu e que será incorporado por cada indivíduo objetiva e subjetivamente (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019). Como salienta Melo (2017, p. 36):

Essa continuidade social do gênero humano é possível pela capacidade humana de fixar a experiência humana nos objetos produzidos nos atos de trabalho, bem como a transmissão dessa experiência aos demais seres genéricos, pois caso esse processo se interrompa existirá uma descontinuidade social do próprio gênero humano, e ele se extinguirá como espécie. Por isso que as gerações novas necessitam se apropriar do legado sócio-histórico deixado pelas gerações anteriores.

Ainda conforme o autor, a qualidade eminentemente humana, mediada pela consciência, de fixar e conservar a experiência sócio-histórica no objeto produzido e por consequência a sua transmissão é o que designa o gênero humano ontologicamente. O processo de acumulação de experiências (cognitiva, comunicativa, educativa, valorativa, técnica, etc.), fonte de desenvolvimento humano torna possível, em situações presentes, generalizar o uso do objeto, assim como, o uso de objetos em novas situações, condicionadas pelo aparecimento de novas necessidades humanas.

Porém, a transmissão e a apropriação das experiências sócio-históricas necessitam de um processo que introduza no ser humano essa experiência humano-genérica (MELO, 2017), os indivíduos precisam entrar em relação com os objetos existentes e acumulados, precisam se apropriar dos objetos e objetivações historicamente produzidas e socialmente acumuladas nas produções materiais e imateriais da cultura humana para que assim possa se efetivar na história. Isso exige um conhecimento que só é desenvolvido, subsidiado em Leontiev, por meio do trabalho educativo (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019). Sendo assim, o objeto da educação corresponde de um lado à identificação dos elementos culturais os quais precisam ser apropriados pelos indivíduos da espécie humana para que assim

eles se tornem humanos, e por outro lado e ao mesmo tempo, à descoberta das formas mais adequadas para alcançar esse objetivo (SAVIANI, 2011).

Para o autor, o trabalho educativo apresenta-se como ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é construída universalmente pelo conjunto de homens. Portanto, é uma atividade mediadora desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas. Sua mediação provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano (SAVIANI, 2011).

Entretanto, vale salientar que o trabalho, ontologicamente atividade humanizadora, também se torna desumanizador na sua forma assalariada e explorada que se apresenta no modo de produção capitalista. O trabalho torna-se alienado a medida que se separa a objetivização dos produtos de trabalho, da sua incorporação pelos próprios indivíduos, que coletivamente participaram de tal produção. Enquanto a produção é coletiva, a apropriação é privada, estando restrita à classe dominante (GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019).

Os autores supracitados argumentam que, a superação da alienação é uma possibilidade histórica, mas que depende da modificação das relações sociais de produção e só é possível através do trabalho educativo e das condições objetivas de vida. Por isso, é necessário agir no ímo das contradições das relações sociais existentes, daí a importância da escola e da socialização do conhecimento sistematizado.

Para que indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a essência do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza (MARTINS, 2015).

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, baseadas no materialismo histórico e dialético, entendem o homem como produto de seus próprios atos e que esse se desenvolve historicamente. Ao passo que o homem transforma a natureza externa ele transforma, concomitantemente, a sua própria

natureza dando origem à cultura, é no ato de autoproduzir-se pelo trabalho que o homem produz cultura (SAVIANI, 2015).

Sendo assim, na teoria histórico-cultural, o homem biológico e o homem social estão imbricados, por isso atividade e consciência são as categorias centrais no estudo do psiquismo. Afirmar a unidade entre as duas implica conceber o psiquismo humano como processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula (MARTINS, 2015). A psicologia histórico-cultural trabalha a formação de conceitos a partir da superação do nível do pensamento sincrético chegando ao pensamento sintético promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico (LORENZINI e TAFFAREL, 2018).

Para Martins (2017), o desenvolvimento do pensamento teórico, ou o pensamento por conceitos, é produto da internalização da produção cultural e ao mesmo tempo condição para tal internalização. Subsidiada em Vygotsky, ratifica que a instrução escolar é fonte de desenvolvimento do pensamento por conceitos, e as diversas esferas do conhecimento poderão ser assimiladas de maneira aprofundada somente por meio do pensamento conceitual.

Por esse viés Martins (2015) admite que o psiquismo humano se identifica com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, que, por sua vez, cumpre a tarefa de orientar o homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Diante de tal tarefa, essa imagem não se apresenta como um espelhamento mecânico da realidade na consciência, e sim como produto de internalização dos signos da cultura. Forma-se, portanto, pelas mediações consolidadas coletivamente, pela prática social do conjunto dos homens, pelos processos educativos.

Dentre os processos educativos, destaca-se a forma de educação escolar, cuja função essencial deve ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados. Como transcorre Martins (2017, p. 14):

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda de apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo das objetivações

humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos.

Todavia, como dito anteriormente, “[...]nem toda educação escolar alia-se a um projeto de humanização” (MARTINS, 2015), nem todo projeto de educação escolar oferece uma formação humana omnilateral. Segundo Lorenzini e Taffarel (2018), a aprendizagem escolar cumpre a função primordial de elevar o pensamento nos estudantes sobre o conhecimento, formando os conceitos científicos, autênticos, verdadeiros que possibilitam a identificação das regularidades mais profundas do processo de formação de conceitos.

Nesse contexto, a escola é a instituição social responsável pela transmissão desse conhecimento científico. Portanto, como defende Saviani (2011), a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em resumo, a escola tem a ver com o problema da ciência, do saber metódico, sistematizado.

Em síntese, cabe a educação escolar promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade e apenas o ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conhecimentos científicos, tal como proposto pela pedagogia histórico-crítica, alia-se à formação dos comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, à formação de funções psíquicas superiores, na medida que se coloca a aprendizagem a serviço do desenvolvimento, tal como preconizado pela psicologia histórico cultural (MARTINS, 2013).

Nesse sentido, as referidas áreas de conhecimento (PHCa e PHCI) têm em comum a explicação de que a história da organização da sociedade humana é sinalizada por um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Esse processo, por se tratar de atividades humanas, indica, implícita ou explicitamente, intenções. Levando em conta os fatores econômicos, sociais, culturais e históricos, o ser humano constrói sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com outros seres, ao mesmo tempo que transforma a sociedade e por ela é transformado (MATTOS, 2004).

Assim, buscamos investigar na literatura específica os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural subjacentes à aprendizagem dos estudantes nas aulas da Educação Física Crítico-Superadora e, os princípios que fundamentam essa prática pedagógica.

2.1 Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural

A partir do exposto, nos debruçamos sobre as cinco teses desenvolvida por Martins (2013) cujo objetivo é demonstrar que a transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos está no núcleo da defesa do ensino sistematizado, como preconiza a pedagogia histórico-crítica, da qual radica a defesa de que o desenvolvimento do psiquismo humano está diretamente relacionado com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, ou seja, com a formação das funções psíquicas superiores, como postula a psicologia histórico-cultural. Portanto, “[...]a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico das pessoas, dado que reitera o papel da escola como *lócus* privilegiado para requalificar seu curso e conferir-lhe direção” (MARTINS, 2013, p. 131).

As cinco teses são: 1- Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos; 2- A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores; 3- A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar; 4- A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza; 5- Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Entendemos que os fundamentos da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica estão justapostos e são inseparáveis, todavia, destacamos as teses que mais se aproximam do objeto de cada tópico.

Em consonância com Martins (2017), reconhecemos que o papel da educação escolar é, fundamentalmente, disponibilizar as objetivações culturais humano-genéricas à apropriação dos indivíduos particulares, ou seja, é proporcionar a todos o ensino de conceitos científicos (peculiares da escola) para assim promover

o desenvolvimento do homem, a elevação do pensamento e, conseqüentemente, a sua humanização.

Baseando-se no materialismo histórico-dialético, fundamento metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, o homem é um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o conecta à natureza, um ser que, a priori, não dispõe de atributos que lhe garantem, por si só, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano. Sendo assim, de acordo com Saviani (2011), aquilo não assegurado pela natureza, tem que ser produzido, construído historicamente pelos homens, a isso incluem-se os próprios homens, logo, pode-se afirmar que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Essa apropriação refere-se ao legado construído histórico e socialmente pelo homem, ao patrimônio material e imaterial produto da humanização do mesmo. É no âmago desse processo que o próprio homem se institui assim como suas propriedades, entre as quais, Martins (2017) destaca a qualidade do psiquismo humano também como produto histórico-socialmente construído.

Baseado nas postulações de Vigotsky é possível afirmar que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não derivam de uma evolução natural, mas de sua própria natureza social – primeira tese de Martins (2013). Nesse caso, às características biológicas garantidas pela natureza unem-se às funções produzidas na história de cada indivíduo mediante a interiorização de signos, das funções psíquicas superiores. São as formas de existência social que criam também as formas de funcionamento psíquico, ou seja, os processos psíquicos realizam-se como uma forma específica da atividade, resultante do desenvolvimento da vida material que se transforma, ao longo do desenvolvimento histórico-social, em atividade interna consciente, em processos psicológicos.

Percebe-se, então, que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às apropriações, juntando-se a isso, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos (MARTINS, 2013).

É exatamente esse processo contínuo de organização e reorganização do homem que nos diferencia dos outros animais, “[...]os homens não nascem “humanos” (MARTINS, 2013, p. 131). A humanização é um produto histórico-social, tanto do ponto de vista filogenético ou ontogenético. É nesse aspecto que reside a principal diferença entre o psiquismo animal e humano. O primeiro sobrevém por condições puramente biológicas e em uma relação direta com a realidade, enquanto o segundo, por Martins (2013, p. 132), se dá por “condições sociais de vida e de educação”.

Martins (2017) ainda destaca que Vigotsky foi pioneiro ao identificar uma diferença qualitativa entre as capacidades psíquicas elementares e superiores. As primeiras são aquelas herdadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente e que não diferenciam a conduta dos homens das dos animais. As segundas são aquelas erigidas pela vida social, condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social, essas são as funções psíquicas superiores.

Reconhecendo o trabalho como fator decisivo na humanização do psiquismo, Vigotsky compreende que a apreensão da realidade, orientado pela consciência, é mediada pela presença dos signos, sendo esses meios auxiliares utilizados para a solução de tarefas psicológicas, equivalendo-se às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho. Os signos interferem no entendimento da realidade, possibilitando ao homem o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Compreende-se essa mediação como uma interferência que provoca transformações e potencializa o ato de trabalho, mediado pelo signo, seja como instrumento técnico de trabalho ou um conceito. Contudo, o domínio do signo não resulta da simples relação sujeito-objeto e sim do outro ser social que já o domina (MARTINS, 2017).

Em seus estudos Vigotsky identificou que as expressões da relação entre ensino e assimilação de conhecimentos na construção da imagem subjetiva da realidade objetiva buscaram, sobretudo, demonstrar o papel da formação de conceitos na edificação da consciência. Seus estudos demonstraram que os conceitos não são como um conjunto de conexões associativas que assimila por meio da memória de forma acabada. O processo de desenvolvimento de conceito

exige e articula-se a uma série de funções, a exemplo a concepção a curada, da atenção voluntária, da memória lógica, comparação, da generalização, abstração, etc. Por esse motivo, o professor não deve assumir o caminho da simplificação do ensino, pois, dessa forma não conseguirá nada além de assimilação de palavras, indicado em um verbalismo que simplesmente simula a internalização de conceitos. Isso acarretará um tipo de “aprendizagem circunstancial e transitório que não promove desenvolvimento” (MARTINS, 2017, p. 23).

Como proposto por Vigotsky (2008), a formação de conceitos reorganiza toda as funções psíquicas requalificando o sistema formado por elas, na base do qual a imagem subjetiva da realidade objetiva se edifica. Ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma das suas principais funções – incidir na personalidade dos indivíduos, isto é, em sua maneira de ser e operar no mundo. Para Martins (2017, p. 25) “[...] o que se apresenta no cerne da qualidade dos conteúdos de ensino outra coisa não é senão a formação da consciência”.

Vigotsky (2008) ainda nos revela que a formação de conceitos é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo, ou seja, um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de problemas e só na presença de condições externas favoráveis a uma ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito.

Como nos traz Martins (2017), os conceitos científicos formam-se a partir de uma tensão problematizadora mediada por um conjunto de atividades que colocam o pensamento em curso - quinta tese. A formação de conceitos sedimenta-se baseada em uma relação tripartida e sistêmica formada pelos conceitos espontâneos, por seus objetos e pelos conceitos científicos. Deste modo, caberá ao ensino confrontar os conceitos espontâneos por meio dos conceitos científicos, ampliando a decodificação abstrata do objeto.

Vale salientar que todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo incorporado a sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo (VIGOTSKY, 2008).

Ainda de acordo com o autor, a trajetória até a formação de conceitos passa por três fases básicas, e cada uma, por sua vez, é dividida em vários estágios. O desenvolvimento dos processos que acabam por gerar a formação dos conceitos começa durante as fases mais precoces da infância, mas as funções intelectuais que, em determinadas combinações formam a base psicológica da formação dos conceitos amadurecem, tomam forma e desenvolvem-se apenas durante a puberdade.

A primeira fase constitui-se por uma agregação desorganizada, ou amontoada caracterizada por um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados. Na percepção, no pensamento e na ação, a criança tende a misturar os mais diferentes elementos em uma imagem desarticulada. Devido a sua origem sincrética, essa imagem torna-se instável. Essa fase possui três estágios distintos: 1- o das aproximações sucessivas (de “tentativas e erros”) no desenvolvimento do pensamento; 2- organização puramente sincrética do campo visual da criança; 3- elementos retirados de diferentes grupos ou amontoados já anteriormente formados pela criança da forma descrita acima.

A segunda fase da formação de conceitos engloba muitas variações de um tipo de pensamento, Vigotsky denominou “pensamento por complexos”. Tal pensamento já constitui um pensamento coerente e objetivo, nessa fase, os objetos isolados associam-se na mente da criança devido tanto às impressões subjetivas quanto às relações que de fato existem entre esses objetos, mas não refletem as relações objetivas da mesma forma que o pensamento conceitual, pois, as ligações existentes entre os seus componentes são mais concretas e *factuais* do que abstratas e lógicas.

Os nexos que geram o pensamento por complexo, bem como os que o ajudam a criar, são escassos de uma unidade lógica. Por isso podem ser de muitos e diferentes tipos. Em seus estudos Vigotsky observou cinco tipos fundamentais de complexos que se sucediam uns aos outros durante este estágio de desenvolvimento: 1- tipo associativo; 2- coleção; 3- complexos em cadeia (considerado como a mais pura forma de pensamento por complexo); 4- complexo difuso; 5- pseudoconceitos. Vigotsky (2008, p. 82) o explica “a generalização formada no cérebro, embora fenotipicamente se assemelhe aos conceitos dos

adultos é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; na sua essência é ainda um complexo”.

Baseando-se no autor acima citado, entendemos que o pensamento por complexo apresenta-se como uma raiz da formação de conceitos. Sua principal função incide em estabelecer ligações e relações dando início à unificação das impressões dispersas. Dessa maneira, ao organizar elementos discretos da experiência em grupos cria uma base para futuras generalizações, ou seja, para a próxima fase a de formação de conceitos.

Todavia, a formação de conceitos vai além dessa unificação, além disso, é necessário também abstrair, isolar elementos e percebê-los abstraídos da totalidade da experiência concreta na qual estão imergidos. Portanto, durante a “genuína gênese dos conceitos é tão importante unificar como separar: a síntese tem que combinar-se com a análise” (VIGOTSKY, 2008, p. 95). Em síntese,

O pensamento por complexos não pode efetuar ambas as operações. A superabundância, a superprodução de conexões e a debilidade da abstração constituem a essência mesma do pensamento por complexos. A função do processo que amadurece durante a terceira fase do desenvolvimento da gênese dos conceitos é constituída pela satisfação do segundo requisito, embora os seus primeiros passos radiquem num período muito anterior (VIGOTSKY, 2008, p. 95).

A terceira fase também pode ser dividida em vários estágios. Segundo o autor supracitado, o caminho para a abstração inicia-se a partir do 1- agrupamento de objetos com um grau máximo de semelhança; 2- conceitos potenciais que por sua vez podem ser formados, tanto na esfera do pensamento perceptual, como na esfera do pensamento prático - com base na semelhança de significados funcionais, no segundo. No pensamento por complexos, os conceitos potenciais já desempenham um certo papel. Contudo, enquanto o primeiro predominar, o traço abstraído ainda é instável, não ocupa uma posição privilegiada e cede com facilidade a sua dominância temporária a outros traços. Em outras palavras,

Nos conceitos potenciais propriamente ditos, um traço que alguma vez tenha sido abstraído não se volta a perder facilmente no meio de outros traços. A totalidade concreta de traços foi destruída pela sua abstração e abre-se a possibilidade de unificar os traços numa base diferente. Só o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos desenvolvido permite à criança avançar para a formação dos conceitos genuínos. Um conceito só surge quando os traços abstraídos são

novamente sintetizados e a abstração sintetizada daí resultante se torna o principal instrumento de pensamento. Como ficou provado pelas nossas experiências, é a palavra que desempenha o papel decisivo neste processo; a palavra é utilizada deliberadamente para orientar todos os processos parciais do estágio superior da gênese dos conceitos (VIGOTSKY, 2008, p. 98).

Em seu estudo experimental dos processos intelectuais dos adolescentes, o autor observou que assim como as formas primitivas de pensamento, sejam as sincréticas ou as por complexos, vão desaparecendo gradativamente, os conceitos potenciais vão sendo cada vez menos requisitados e os verdadeiros conceitos começam a formar-se, a princípio de forma esporádica e depois mais frequentemente.

Porém, mesmo após ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares, estas continuam a atuar durante um certo período e continuam até a predominar em muitas áreas do seu pensamento. “A adolescência é menos um período de consumação do desenvolvimento do que de transição e crise” (VIGOTSKY, 2008, p. 99).

Esse caráter transitório do pensamento do adolescente torna-se evidente ao observar-se o funcionamento real dos conceitos adquiridos recentemente. Existe uma real discrepância entre a capacidade para formar conceitos e para defini-los. Por exemplo, o adolescente formará e utilizará com facilidade um conceito em uma situação concreta, contudo, sentirá dificuldade em explanar esse conceito através de palavras (VIGOTSKY, 2008).

Mas essa discrepância não é algo restrito aos adolescentes, ela também ocorre no pensamento dos adultos, mesmo em níveis de desenvolvimento muito avançados. Isto está relacionado ao pressuposto de que os conceitos evoluem de forma muito diferente da elaboração deliberada e consciente da experiência em termos de lógica. A análise da realidade com a ajuda dos conceitos precede a análise dos próprios conceitos.

Outra tarefa mais difícil do que a transferência em si, é a tarefa de definir um conceito quando não há mais quaisquer raízes na situação original e tem que ser formulado num plano essencialmente abstrato, sem alusão a nenhuma situação ou impressão concretas. Os estudos de Vigotsky constataram que há crianças ou

adolescentes que resolvem corretamente o problema da formação do conceito, todavia, rebaixam-se a um nível muito mais primitivo de pensamento quando precisam definir verbalmente o conceito. Por esse motivo, começam simplesmente a enumerar os vários objetos aqueles que se pode aplicar na configuração particular na qual se encontra. Nesse momento, operam com a palavra como um conceito, mas o definem como complexo. Tal forma de pensamento que está de acordo com a característica típica desta idade de transição. Para Vigotsky (2008, p. 100),

A maior de todas as dificuldades é a aplicação de um conceito que o adolescente conseguiu finalmente apreender e formular a um nível abstrato a novas situações que têm que ser encaradas nos mesmos termos abstratos — um tipo de transferência que habitualmente só é dominado pelo fim do período de adolescência. A transição do abstrato para o concreto vem a verificar-se tão árdua para o jovem, como a primitiva transição do concreto para o abstrato. As nossas experiências não deixam quaisquer dúvidas que neste ponto, de qualquer forma, a descrição da gênese dos conceitos dada pela psicologia tradicional, a qual se limita a reproduzir o esquema da lógica formal, não tem qualquer relação com a realidade.

Diante do exposto, percebe-se que o caminho traçado para a formação dos conceitos não é percorrido a partir de um esquema lógico. Como afirma Vigotsky (2008), a complexidade o processo de gênese dos conceitos surge como um movimento de pensamento dentro da espiralidade dos conceitos, que oscila constantemente entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular.

Em síntese, baseada nas postulações de Vigotsky (2008), a formação de um conceito ultrapassa o jogo mútuo das associações, ela ocorre através de uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam em uma combinação específica. Esta operação é orientada pela utilização das palavras como meios para atrair ativamente a atenção, para abstrair certos traços, sintetizá-los e representá-los por meio de símbolos.

Assim, ainda de acordo com o autor, os processos que conduzem à formação dos conceitos desenvolvem-se segundo duas trajetórias principais. A primeira é a formação dos complexos que passa por vários estágios. A segunda é a formação de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certas características em comum. Em ambos os processos o emprego da palavra é parte integrante dos processos

genéticos e a palavra mantém a sua função orientadora na formação dos conceitos genuínos a que o processo conduz.

Posto isto, embasada na concepção histórico-cultural de adolescência, a qual difere das visões hegemônicas, reconhecemos as potencialidades dessa fase do desenvolvimento humano, contudo, não como resultado da maturação biológica, ou como uma manifestação fenomênica a priori de sua subjetividade, mas sim, como produto da complexidade da atividade social. Uma concepção histórico-cultural de adolescência busca a superação das visões idealistas e biologicistas sobre essa etapa do desenvolvimento, nas quais a adolescência é vista como um momento de crises emocionais, comportamentos semipatológicos, por vezes inconscientes, devido aos hormônios. A gênese do comportamento adolescente não está nas manifestações metapsicológicas, nem pode ser reduzida à maturação cerebral como afirmam as concepções biologizantes (ANJOS, 2016).

Em concordância com o autor acima citado, entendemos que a formação da personalidade da adolescência é decorrente de um processo, no desenvolvimento humano, produzido nas relações sociais estabelecidas ao longo de sua história, constituindo-se, assim, como produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-cultural. Contudo, vale salientar que as mudanças biológicas ocorridas nesse período, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas, pois as relações entre o biológico e o social no ser humano ocorrem por incorporação do primeiro pelo segundo, não de eliminação ou separação. Ao discordar das concepções naturalizantes, não estamos rejeitando as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida do sujeito, pois, o caráter histórico e social do psiquismo humano estrutura-se sobre a base dos processos neurofisiológicos. Nesse aspecto, para uma melhor compreensão desses fenômenos, reside a importância do materialismo histórico-dialético.

Sabemos que o desenvolvimento psicológico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que promovem mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo. Encontra-se nesse ponto importância do estudo da categoria atividade, a qual é entendida como mediações conscientes entre motivos e fins, ou seja, é o

meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade objetivando a produção e reprodução das condições necessárias à sua existência física e psíquica.

Tuleski e Edit (2017), afirmam que é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve. Para a psicologia histórico cultural a primeira condição de toda atividade é a necessidade, uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto, esse torna-se motivo da atividade, por conseguinte, o motivo é aquilo que impulsiona o homem a agir e que direciona esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade. Além do mais, a realização da atividade demanda a mobilização de inúmeros processos internos e externos.

Neste ponto, evidencia-se a estreita relação entre a atividade e a formação das funções psíquicas mais complexas, culturalmente formadas, como assevera Martins (2013), as funções psíquicas superiores desenvolvem-se sedimentadas em atividades que as requeiram.

Subsidiada nas contribuições de Leontiev, a mudança no psiquismo ocorre em virtude de transformações na atividade dominante ou guia respectiva a cada fase do desenvolvimento humano. A atividade guia permite: “a) o surgimento, no interior de sua própria estrutura, de novos tipos de atividade; b) a formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada fase” (TULESKI E EDIT, 2017, p. 50).

Para Martins (2015), o papel da educação escolar no desenvolvimento humano firma-se na análise do conteúdo da atividade do estudante, possibilitando a compreensão da formação de seu psiquismo e da sua personalidade. De acordo com a autora, a qualidade da construção dessa atividade é uma consequência social, dessa forma, é balizada pelas condições de aprendizagem educacionais, nesse ponto, assenta-se o papel diretivo do trabalho do professor na promoção do desenvolvimento psíquico.

Na adolescência a atividade-guia é a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo. Anjos (2016), subsidiado na periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin, apresenta dois períodos

regularmente conectados: a adolescência inicial e a adolescência tardia. Conforme Anjos (2016, p. 127),

No primeiro período há um predomínio do desenvolvimento da esfera das necessidades emocionais, caracterizado principalmente pela assimilação de objetivos, motivos e normas das relações humanas. Trata-se da relação “criança-adulto social” que, nesse período, é denominada de atividade de comunicação íntima pessoal. O segundo período da etapa da adolescência é caracterizado pela aquisição de modos socialmente desenvolvidos de ação com os objetos sociais, na qual se desenvolvem as capacidades humanas (operacionais e técnicas), em suas máximas possibilidades. Trata-se da relação “criança-objeto social” que, nesse período, é denominada de atividade profissional-de estudo.

De acordo com Anjos (2016), embora a idade não determine a passagem de uma atividade-guia à outra, uma referência aproximada para a primeira e a segunda esfera da atividade-guia na adolescência poderia ser a de que a primeira ocorreria nos anos finais do Ensino Fundamental e a segunda, nos anos do Ensino Médio.

Partindo dessa premissa de Anjos (2016) e considerando os sujeitos dessa pesquisa, a comunicação íntima pessoal é (ou pelo menos deveria ser) a atividade dominante nos anos finais do ensino fundamental.

A comunicação íntima pessoal constitui a atividade na qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como as relações entre as pessoas, portanto, na comunicação pessoa forma-se a autoconsciência como consciência social transferida ao interior (ELKONIN, 1978 *apud* ANJOS e DUARTE, 2017).

A constituição das relações sociais na adolescência é caracterizada pelo “código de companheirismo”, o qual é de suma importância para a formação da personalidade do adolescente. Para o autor, tal código reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada (ELKONIN, 1978 *apud* ANJOS e DUARTE, 2017), pois, o adolescente tende a imitar os adultos, procurando assemelhar-se a eles em sua conduta, suas ações, suas maneiras de proceder. Ou seja, as relações são estabelecidas sobre a base de normas morais e éticas encontradas nas relações entre os adultos, e servem como mediadoras do comportamento dos adolescentes.

Diante disso, a relação estabelecida entre os adolescentes escolares deve ser uma mediada pelas formas de comportamento mais desenvolvidas objetivadas pelo gênero humano. Se a atividade for reduzida apenas às experiências, aos conhecimentos espontâneos, o desenvolvimento ficará abaixo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano, não atingirá suas máximas possibilidades. Dessa forma, o trabalho pedagógico deve voltar-se para o grupo de adolescentes, e não para o indivíduo isoladamente, uma vez que, a opinião dos adolescentes sobre si e sobre as suas qualidades têm mais a ver com reconhecimento dos colegas. Portanto, a educação escolar deve trabalhar sobre o grupo, pois é de acordo com ele que o adolescente vai agir (ANJOS e DUARTE, 2017).

Na continuidade desse processo, Anjos (2016) baseado em Elkonin, afirma que surgem novas premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade. A atividade guia “ganha” um novo motivo, adquire o caráter de atividade de estudo voltada para a futura atuação profissional. Nesse cenário, a atividade de estudo é a caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para se preparar para o futuro. Nesse momento, o adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, por consequência, a desenvolver os interesses cognoscitivos científicos (ELKONIN, 1987 *apud* ANJOS e DUARTE, 2017).

Para Anjos e Duarte (2017), um dos desafios da educação escolar de adolescentes é conseguir, simultaneamente, preparar para atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um mero processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e da ideologia burguesa, pois, isso seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação.

Diante do exposto, ratificamos o papel fundamental da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano e na formação de conceitos dos adolescentes, entendendo que uma das principais características da atividade de comunicação íntima pessoal é a busca, que faz o adolescente, por um modelo de ser humano mais desenvolvido. Nesse contexto, o trabalho pedagógico apresenta-se como uma possibilidade de promover a superação dos conhecimentos espontâneos e de criar necessidades não cotidianas, como as explicitadas na importância do conhecimento científico, dos conteúdos sistematizados, como

defende a pedagogia histórico-crítica. Portanto, há a necessidade de um trabalho pedagógico que considere a atividade guia mais e, ao mesmo tempo, de forma direta e intencional, transmita os conhecimentos clássicos aos adolescentes e requeira a tomada de consciência, possibilitando a formação de conceitos e a superação da aparência da realidade, do fenômeno.

2.2 Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

Como bem expõe Anjos (2016), a psicologia histórico-cultural não é uma escola pedagógica, por esse motivo, os aportes teóricos da pedagogia histórico-crítica foram mediação entre a referida abordagem psicológica e a educação escolar, tendo em vista sua unidade filosófica, já que ambas se fundamentam nas categorias e leis do materialismo histórico-dialético.

Sendo assim, reconhecendo a natureza social do psiquismo humano, expressa sobretudo no uso dos signos e o papel fundamental da transmissão das apropriações, entre as gerações, do acervo simbólico edificado pela humanidade que precisa ser assimilado por cada indivíduo particular, a Teoria Histórico-Cultural reitera que o desenvolvimento do pensamento requer o estabelecimento de mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade. Por isso como afirma Martins (2017, p. 19),

[...] requer o estabelecimento de relações e generalizações entre distintos objetos à vista do ordenamento e sistematização da experiência individual e da imagem subjetiva dela resultante. Portanto, a gênese desse desenvolvimento reside no material disponibilizado pela captação sensorial e, ao mesmo tempo, na ampliação deste, uma vez que é exatamente a tensão entre o concreto e o abstrato que impulsiona as operações lógicas do raciocínio.

Para os autores Saviani (2011) e Marsiglia (2011), o papel do trabalho educativo na escola básica é socializar os saberes sistematizados pela humanidade. Logo, os indivíduos singulares precisam não apenas entrar em contato com os objetos existentes e acumulados pelo gênero humano, mas também necessitam se apropriar das forças essenciais humanas historicamente produzidas e socialmente acumuladas nas produções materiais e imateriais da cultura humana para que

possam se efetivar na história. Isso exige conhecimento que só pode ser desenvolvido por meio de um trabalho educativo.

Como já explicitado, para Martins (2017), a lei fundante do desenvolvimento humano provém das contradições instauradas entre os processos biológicos e culturais, são elas resultantes da vida social e da apropriação dos signos da cultura.

Desse modo, o papel da educação escolar é promover o desenvolvimento do indivíduo, tendo em vista que ela privilegia a articulação intencional entre o ensino e a aprendizagem. Todavia, é preciso estar atento, pois, nem toda aprendizagem é de fato desenvolvvente (Martins, 2013).

De fato, é o ensino que promove desenvolvimento, porém, a qualidade do primeiro condiciona o segundo. É nessa premissa que a pedagogia histórico-crítica ressoa e põe em destaque as características da atividade educativa escolar. A dialética entre a forma-conteúdo-destinatário deve pautar todo o ensino escolar tendo em vista a promoção de um tipo especial de aprendizagem, aquela que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos (MARTINS, 2013).

Para Saviani (2012), a educação é uma atividade mediadora da prática social, pois cumpre o papel de humanizar os indivíduos, elevando o padrão cultural e dando-lhes condição para intervir na sociedade, visando transformá-la e superá-la. Portanto, a educação deve comprometer-se com a elevação da consciência como parte determinante da transformação social, por isso é indispensável assumir uma posição de classe.

Contudo, Martins (2017) nos mostra que durante o caminho entre o processo lógico do ensino e a lógica interna dos processos psíquicos dos estudantes não há uma correspondência absoluta, pois, professor e estudantes apresentam-se como agentes distintos. Por um lado, o movimento lógico da aprendizagem transcorre um percurso de baixo para cima, seguindo uma linha de desenvolvimento que caminha “[...]do concreto (sensorial, empírico) para o abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o não cotidiano, dos conhecimentos do senso comum para os conhecimentos elaborados e complexos” (MARTINS, 2017, p. 28).

Assim, a aprendizagem se apresenta como um processo dinâmico e necessariamente mediado, depende diretamente da qualidade do universo simbólico disponibilizado e das formas pelas quais sua transmissão se realiza. Mais uma vez, destaca-se aqui a importância do ensino escolarizado como uma das condições decisivas para o desenvolvimento da capacidade da abstração. Sem eles os estudantes permaneceriam no sincretismo e na apreensão do objeto apenas em suas manifestações fenomênicas, limitados apenas pela captação sensível das suas experiências (MARTINS, 2017).

Por outro lado, o percurso do ensino revela-se de cima para baixo. Nesse caso, o curso lógico do ensino deve ocorrer do “[...]abstrato para o concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síncrese, do não cotidiano para o cotidiano, dos conceitos científicos a serem confrontados com os conceitos espontâneos” (MARTINS, 2017, p. 29). Sendo assim, como ressalta a autora, o percurso lógico do ensino não deve seguir o mesmo percurso lógico da aprendizagem, pois, entre iguais não se instalam as contradições necessárias para a transformação do sistema constituído pela tríade conceitos científicos, conceitos espontâneos e seus objetos.

Nesse aspecto, a terceira tese de Martins (2013) - *A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar* - postula que as funções complexas não se desenvolvem se tiverem como alicerce atividades que não as exijam e as possibilitem. Nesse viés, como disserta a pedagogia histórico-crítica, cabe à educação escolar o dever de disponibilizar aos sujeitos um tipo específico de conhecimento, os conhecimentos clássicos, bem como, qualificar a sua transmissão.

Mais uma vez se destaca que as contradições alojadas entre o legado da natureza e o disponibilizado pela cultura promovem a ascensão das estruturas mentais elementares (simples) em estruturas superiores (complexas). Contudo, para que a aprendizagem seja geradora de desenvolvimento é preciso incidir sobre as estruturas psíquicas transformando-as.

Portanto, almejando a promoção da inteligibilidade do real, é necessária uma organização longitudinal dos conteúdos, a partir da identificação dos dados da

realidade até a sua sistematização em grau ou níveis de complexidade de acordo com o ciclo de aprendizagem. Sendo assim, na qualidade de função psíquica superior, o desenvolvimento do pensamento é uma conquista oriunda de condições que o promovam e o requeiram, dessa forma, depende diretamente das dimensões qualitativas da formação escolar.

Nesse sentido, o ensino é a principal mediação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. Sendo o ensino, baseada nos estudos de Vigotsky, a condição principal para o desenvolvimento do indivíduo. Como discorre Martins (2013, p. 278) essa relação se dá pela lógica da dialética, principalmente, pela lei da quantidade e qualidade. “[...] a ‘quantidade’ de aprendizagem promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino”.

Pois, como postula a quarta tese de Martins (2013) - *A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza* - a formação de conceitos requalifica o sistema psíquico em sua totalidade, pois, ela reorganiza todas as funções psicológicas. É nessa questão que a aprendizagem (produto do ensino) escolar cumpre uma das suas principais funções, incidir na personalidade dos indivíduos. Tal tese recai sobre o percurso do pensamento sincrético ao abstrato, o qual resulta das apropriações das objetivações simbólicas que, por sua vez, necessitam ser transmitidas pelo sujeito mais experiente (o professor), ou seja, demandam ensino.

Na perspectiva dessa concepção, a contradição é a responsável por impulsionar as transformações ocasionadas pelo processo de ensino-aprendizagem. É o confronto entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico que elevará o nível do pensamento do estudante fazendo-o transitar entre o pensamento abstrato e o concreto, potencializando suas máximas possibilidades e objetivo de conscientização. Como afirma Saviani (2015, p. 33),

Nessa perspectiva o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela **mediação** da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples.

Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela **mediação** da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como [elemento caótico, mas expressão de múltiplas determinações].

Posto isto, percebe-se a importância do planejamento intencional de forma e conteúdo, das ações didáticas e dos saberes historicamente sistematizados são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos são cruciais, pois, são eles que diferenciam a educação escolar das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas. Além disso, o epicentro da educação escolar são conteúdos uma vez que são eles os responsáveis por prescrever as formas e essas, por sua vez, requisitar, ou não, determinados graus de complexidades psíquica (SAVIANI, 2012).

Ao mesmo tempo em que a forma-conteúdo e destinatário materializam o ensino-aprendizagem, os objetivos e avaliação dão o rumo do processo. No geral do alinhamento teórico desta investigação, nossa concepção de sociedade reconhece que, a classe trabalhadora tem como luta imediata a necessidade de sobrevivência, luta pelo emprego, salário, alimentação, saúde, educação, habitação (condições dignas). A luta imediata investe na prática social, na formação da consciência social superadora do capitalismo. Sua luta histórica orienta a vontade política para tomar a direção da sociedade no rumo da transformação social. Já a classe proprietária tem como interesses imediatos o acúmulo de riquezas, ampliar o consumo, gerar mais renda, o patrimônio, por exemplo. Seus interesses são manter a direção da sociedade manipulando a consciência social através de valores, interesses, ética que conservam e reproduzem o modo de produção capitalista.

Também optamos pela concepção de homem que desenvolveu historicamente uma capacidade de ação criando estruturas que a garantem. Suas condições de vida se transformaram no decorrer da história e todas as suas aquisições, acumuladas ao longo da sua evolução foram transmitidas de geração em geração assegurando desse modo a continuidade do progresso histórico. Essas aquisições foram fixadas por uma forma que aparece pela primeira vez com a sociedade humana, a forma dos fenômenos externos da cultura material e espiritual que resultam da vida e da atividade principal do homem, *o trabalho*.

Logo, como afirma o Coletivo de Autores (2012), todo educador deve ter claro qual o projeto de sociedade e de homem que busca alcançar, delimitando quais os valores, a ética e a moral que utiliza para materializar sua prática pedagógica. Martins (2013) assevera que a Psicologia Histórico Cultural, a partir da investigação do desenvolvimento psíquico do indivíduo, junto com a Pedagogia Histórico Crítica de Saviani apontam para uma concepção de homem e de conhecimentos relacionados à educação escolar e à dinâmica do binômio ensino-aprendizagem relacionando-os ao desenvolvimento psíquico e à metodologia de ensino.

Sendo assim, ratifica-se que a transmissão dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos clássicos, dos elementos culturalmente determinados, defendida pela psicologia histórico cultural e pela pedagogia histórico-crítica, deve estar presente em todos os níveis de ensino, por isso, que o planejamento pedagógico fundamentado nessa teoria pedagógica se fundamenta na tríade forma-conteúdo-destinatário⁷. Nessa lógica, nenhum desses elementos, se esvaziados das conexões que os vinculam, pode de fato orientar o ato de ensinar. Nesse sentido, o estudante é entendido como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhe foram legadas (MARTINS, 2017).

Após elencar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica adentramos na área específica a seguir.

2.3 A Educação Física Crítico-Superadora e seus argumentos

Sendo a escola a instituição social responsável pela formação omnilateral do sujeito a mesma possui diversas funções, dentre as quais a principal é realizar a mediação entre o conhecimento prévio dos estudantes e o conhecimento formal, sistematizado, possibilitando formas de acesso ao conhecimento científico. Para isso, a definição de objetivos, a seleção de conteúdo, a proposta metodológica e o

⁷ Foi no trabalho desenvolvido por Martins (2013) abordando a relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar, tendo como aporte teórico a psicologia histórico-cultural e suas contribuições para pedagogia histórico-crítica, que foi possível compreender de maneira mais profícua a questão das necessidades concretas do aluno na educação escolar, considerando-se o seu processo de desenvolvimento. A autora desenvolveu a ideia da tríade conteúdo-forma-destinatário, colaborando para o avanço das explicações e formulações no campo da pedagogia histórico-crítica (GALVÃO, LAVOURA e MATINS, 2019, p. 85).

processo avaliativo devem ser alicerçados na concepção de homem e sociedade. Conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 57),

É a partir desse desenvolvimento histórico-social do gênero humano e da universalidade do conhecimento que se impõe a exigência da educação escolar e da socialização do saber sistematizado, de tal forma que o conjunto dos conhecimentos fundamentais para os homens nessa nova etapa do desenvolvimento da humanidade possa ser transmitido e apropriado.

Ou seja, também é dever da escola oferecer condições favoráveis para a assimilação desse saber sistematizado que não deve ser apropriado de maneira simples e linear. Portanto, para que a escola cumpra sua função precípua é necessário compreender o processo de desenvolvimento dos conhecimentos científicos. A escolarização impõe-se como uma das decisões determinantes para o desenvolvimento da capacidade da abstração, sem ela, os indivíduos permanecerão no sincretismo, sustentando suas ações pelas aparências dos fenômenos e não pela sua essência.

As sociedades criam diversos mecanismos para sua reprodução e manutenção, todavia, sua aparente naturalidade exteriorizada apresenta-se como algo normal no sistema de ensino (BARBOSA, 2004). Por isso, a escola precisa perceber as necessidades do local no qual está inserida, tendo como foco a busca da libertação do sujeito, para que ele compreenda a realidade que o cerca bem como as injustiças sociais que o acometem (MOREIRA e PEREIRA, 2009).

Para Saviani (2012), a educação deve possibilitar a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo. Porém, contrapondo-se a isso, a escola e a educação tornaram-se instrumentos para reforçar a alienação própria desse modelo de sociedade capitalista. Isso contribuiu para aprofundar a distância entre os conteúdos oferecidos e absorvidos pelas escolas das elites e as escolas das camadas populares. Ainda para o autor, não há possibilidade de o dominado não se libertar enquanto ele não dominar o que os dominantes dominam. Logo, dominar aquilo que os dominantes dominam constitui uma condição de libertação, de emancipação.

Nesse sentido, a escola reprodutora da cultura dominante tende a contribuir para reprodução e manutenção das estruturas das relações de poder, nesse viés, a

função da educação então passa a ser a reprodução das desigualdades sociais. Concorda-se com Saviani (2012) que a escola, nessa perspectiva, torna-se um aparelho ideológico da burguesia a serviço de seus interesses, para impedir o desenvolvimento dos valores e concepções das camadas populares e de suas lutas, servindo apenas para qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual.

A escola não deve negar o que existe e foi construído ao longo da história, mas também não pode reproduzir as desigualdades existentes, logo, deve atuar em prol da formação de sujeitos críticos, conscientes, participativos e autônomos, requisitos que, para o autor, não podem ser alcançados sem um trabalho pedagógico transformador.

Desse modo, é importante compreender que o conhecimento tratado na escola abrange um conjunto de referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. A essa construção teórica dá-se o nome de paradigma. E de diferentes paradigmas resultam diferentes práticas pedagógicas. Dentre as diversas práticas pedagógicas, destacaremos a educação física a partir de uma abordagem crítico-superadora que tem como objeto de conhecimento a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Também conhecida por Coletivo de Autores, a obra Metodologia do Ensino da Educação Física nos traz uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico, bem como uma orientação da práxis pedagógica do professor de Educação Física dentro da escola. A obra possui aproximações com a teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, além de fazer uma crítica às concepções naturalista-biológica e idealista da Educação física escolar, busca superá-las elencando princípios, normas, conceitos visando o processo de ensino-aprendizagem, destacando os objetos de ensino e a função social da Educação Física no âmbito da Educação Escolar.

A partir disso, tendo como base o pensamento teórico-científico numa matriz lógico dialética, consideramos condição fundamental uma prática pedagógica que compreenda e construa um homem sujeito histórico, inserido numa realidade dinâmica, na qual seu corpo e seus movimentos não sejam vistos apenas limitados à

dimensão fisiológica e mecânica, mas também articulados à dimensão sociocultural (ALBURQUEQUE *et al*, 2007).

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Educação Física de Pernambuco – PCPE (2013) (documento curricular que orientou esse trabalho), a Educação Física na escola deve ter como objetivo possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente, de refletir sobre esse conjunto deve ser preservado e transmitido às novas gerações.

Sabe-se que no Brasil, em diferentes momentos históricos, a educação física escolar responsabilizou-se por realizar atividades ginásticas, esportivas e recreativas. Atualmente, respaldada pela LDB/96, é reconhecida como um componente curricular obrigatório que possui conteúdo específico, os quais devem ser tratados pedagogicamente. No interior da escola, como prática pedagógica, a educação física é responsável por tematizar as formas de atividades corporais expressivas as quais essas configuram uma área de conhecimento: a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Nesse contexto, podemos compreender a cultura corporal como um conjunto de atividades que foram apropriadas e objetivadas pelos seres humanos dada certa necessidade social. Portanto, o ensino das atividades oriundas da cultura corporal deve ser transmitido pelo professor e assimilado pelo estudante com o intuito de contribuir para a superação do atual projeto histórico do modo de produção capitalista, perspectivando um projeto histórico superador. Nessa perspectiva, o Coletivo de Autores (2012) entende a expressão corporal como linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade.

Portanto, como um componente curricular, tão importante quanto os outros, a Educação Física deve apresentar objetivos claros e um corpo de conhecimentos específicos e organizados. Por conseguinte, enquanto disciplina curricular obrigatória de conteúdo específico, deve, sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

De acordo com Albuquerque *et al* (2007), os conteúdos escolares são produtos de uma construção histórica do homem resultante da sua relação dialética com a natureza, a partir da qual ele busca atender suas necessidades de manutenção da vida, bem como os interesses específicos das classes sociais. Permite ainda perceber que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral.

Sendo assim, a fim de contribuir para a formação omnilateral dos estudantes, é necessária uma seleção, organização e sistematização dos seus conteúdos e, para que seu currículo esteja condizente com uma prática pedagógica democrática, deve-se considerar a realidade dos estudantes, preservar as peculiaridades da comunidade e ao mesmo tempo confrontá-las com outras a fim de provocar discussão e reflexão sobre diferentes culturas.

Para o PCPE (2013), a cultura corporal (objeto de estudo) deve ser ensinada aos estudantes e aprendida na dimensão do saber (tentar) fazer, mas também deve incluir o agir e o saber sobre esse conteúdo. Isso significa vivenciar e experimentar as práticas corporais e refletir sobre suas relações com o mundo, a cultura, a política, a economia e a sociedade em geral. Além disso, deve ainda instrumentalizar e incentivar os estudantes a criarem e/ou ressignificarem as práticas corporais.

No nível de educação básica, o professor de Educação Física, em um processo que vai da síntese à síntese, deve oferecer aos estudantes, os instrumentos, as experiências e os conhecimentos historicamente acumulados os quais devem ser perpassados às novas gerações, sem desconsiderar as demandas do momento histórico-cultural atual. A relação professor/estudante é perpassada por constantes negociações a partir de um diálogo vivo (SOUSA, 2011). O referido processo reporta-se aos objetivos ou expectativas de aprendizagem dos estudantes, os quais trataremos no próximo tópico, referindo-se aos os ciclos de aprendizagem.

É pertinente entender que os conteúdos da Educação Física, ao longo do tempo sofreram e sofrem modificações, são ampliados ou excluídos e por isso não são constituídos da mesma forma no currículo. Portanto, é preciso compreender que

a relevância dos saberes escolares a serem tratados na escola é determinada de acordo com contexto social, histórico e político de cada época, o que nos permite perceber a provisoriedade, historicidade do conhecimento. Para garantir condições de apropriação desse conhecimento, é necessário identificar nos estudantes a experiência de vida, a linguagem, a diversidade das vivências e experiências e a capacidade para incorporar sua realidade no ensino da Educação Física, possibilitando, assim, a formação de conceitos e a elaboração do pensamento, a partir do trato e da sistematização dos conhecimentos científicos. Como elucida Alburquerque (2007, p. 128)

O pensamento teórico-científico de matriz dialética permite a compreensão do conhecimento como resultado da práxis humana. Sendo este uma produção coletiva, que se insere criativamente na história dos povos que responderam de maneira específica aos desafios colocados na realidade, em diferentes épocas e em diferentes configurações socioeconômicas, políticas e culturais.

Por isso a importância da sistematização. Mas afinal o que é sistematização? Apesar da pergunta ser uma, as respostas são diversas, e irá depender do qual lugar estamos falando. Do professor ou do estudante? A sistematização é um desafio no processo ensino-aprendizagem. Fazer sistematização é colocar-se em situação de aprendizagem frente ao fazer consciente, entre os limites do novo e do já existente.

Para Falkembach (1995), a sistematização na área de educação é o procedimento de colocar-se em situações de aprendizagem, estando disposto a perpassar por momentos em que os conhecimentos novos e os que já foram aprendidos se entrelaçam. Nesse sentido, a sistematização atua nos processos reflexivos dos estudantes, pensando na totalidade do fenômeno estudado (o Jogo), desde sua origem, seus processos de transformação e o estado atual do conhecimento. Neste sentido, a sistematização é um conceito que vem sendo cunhando para designar uma forma metodológica de elaboração do conhecimento, sendo mais do que organização de dados, por ser um conjunto de práticas e conceitos que propiciam a reflexão e a reelaboração do pensamento, a partir do conhecimento da realidade, com o objetivo de transformar educandos e educadores no processo educativo, o qual visa a formação de sujeitos do conhecimento e agentes transformadores da sua localidade.

Para Souza (1998), sistematizar consiste em refletir ordenadamente a partir da nossa prática feita de maneira coletiva, submetida a uma crítica, problematizando e identificando os conflitos e contradições, analisando o que fazemos, buscando os porquês e as relações entre as coisas. É o processo através do qual produzimos informações, refletimos e selecionamos o mais importante das experiências e, para tanto, se faz uma parada no caminho e se percebe a maneira como viemos atuando. Enfim, ela produz o sentido da ação humana, possibilitando a apropriação da experiência por aqueles que a vivem.

Na área da Educação Física escolar, o Coletivo de Autores (2012), nos leva a compreender que a sistematização é uma atividade do trato com o conhecimento que requer dos estudantes, as constatações, interpretações, compreensões e explicações, acerca do objeto estudado, gerando a capacidade de superar a aparência do fenômeno, buscando sua essência interna, a qual leva os sujeitos ao interior das nossas práticas corporais visando compreender os seus porquês, refletindo sobre necessidades e motivações para a vida. Assim emerge a possibilidade da apropriação e produção de conhecimento que se apoia no confronto de argumentos dialetizados, com os quais os sujeitos se dispõem a discutir sua prática social, visando a superação da síncrese pela síntese.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a sistematização ocorre ao longo da escolarização quando o estudante ultrapassa o senso comum e constrói formas mais elaboradas de pensamento. Isso ocorre à medida que o aluno faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade.

Assim, vemos que o Coletivo de Autores (2012) busca instrumentalizar o professor, o qual tem na sistematização um processo metodológico interativo que: resgata o conteúdo refletindo sobre o mesmo, contextualizando-o; pergunta demarcando o que é mais importante, relevante para se conhecer e argumenta escutando as razões contrapondo-as com as próprias; discute para melhor entender e estimula vinculações engajada com as práticas corporais e também com a sociedade.

Isso caracteriza o método pedagógico a partir do qual emerge a necessidade da revisão de rumos, do retrazar caminhos, da reorganização do próprio processo de ensino-aprendizagem provocado pela revisão de sentidos e significados das práticas corporais, proporcionando àqueles que as integram a oportunidade de assumirem uma relação consciente com a realidade, partindo do conhecido, escolhendo caminhos referenciados ao aprendido. Além de permitir ao professor reconhecer as fragilidades do agir coletivo, dos equívocos pedagógicos que antecederam e perpassaram os processos de sistematização.

Deste modo, é possível afirmarmos que o método pedagógico na ACS, oriundo do método da Pedagogia Histórico-Crítica, é guiado pela lógica dialética, fundamento lógico-filosófico, materializando a passagem da síncrese à síntese, mediada pela análise, a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.

Dessa forma, em conformidade com Melo (2017), defendemos que o trato com conhecimento da cultura corporal nas aulas de educação física deve conduzir o desenvolvimento do pensamento dos estudantes a partir da lógica dialética, resultando na apropriação (internalização) dos conceitos científicos os quais expressam as formas sociais de atividades da cultura corporal. Assim, nas aulas de educação física o conhecimento deve ser tratado considerando sua provisoriidade (movimento), historicidade e contraditoriedade, além de organizado e sistematizado de acordo com os ciclos de aprendizagem que versam sobre a elaboração do pensamento sobre o conhecimento.

2.4 Os ciclos de aprendizagem na Educação Física Crítico-Superadora⁸

Ao analisar o documento curricular para a Educação Física em Pernambuco, o PCPE (2013), compreendemos que ciclo é um conceito que se reporta à sistematização do conteúdo tratado na escola, remetendo aos diferentes ritmos e

⁸ Os Parâmetros Curriculares de Educação Física de Pernambuco – PCPE (2013) e o Coletivo de Autores (2012) versam sobre os ciclos de aprendizagem em sua essência. As diferenças dos anos e séries não alteram a base teórica, somente foram adequadas ao contexto normativo atual.

tempos da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento nos estudantes, subsidiado a partir da contribuição dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural.

No aporte da referida ciência, como já destacado, as aquisições do desenvolvimento histórico não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e imaterial que os encarnam. Para se apropriar-se destes resultados, o ser humano, deve entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens e de um processo de comunicação entre eles. Este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004). Nesse caso, o movimento da história só tornar-se possível, com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.

Além disso, à medida que a humanidade progride, mais rica e acumulada se torna a sua prática sócio-histórica, proporcionalmente, elava-se o papel específico da educação e mais complexa a sua tarefa. Como afirma Leontiev (2004), é por esse motivo que a cada etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como os diferentes povos, exige e necessita de uma nova etapa no desenvolvimento da educação, por isso, o tempo que a sociedade destina à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor, os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica e assim por diante. Nesse sentido, “[...]a relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se podem sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Assim, como expõe Lorenzini (2013), cada geração inicia a sua vida em um mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações anteriores e desenvolvem-se a partir da apropriação das riquezas, do trabalho, da produção e das diversas formas de atividade social. Da mesma forma ocorre com o desenvolvimento do pensamento lógico ou da aquisição do saber (conceitos), há um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes, passando às gerações seguintes, estas por sua vez, multiplicam e aperfeiçoam o conhecimento

pela atividade/trabalho e através da luta pelas riquezas que lhes foram transmitidas, desenvolvendo-se assim a humanidade.

Como já posto, o desenvolvimento do psiquismo apareceu com a sociedade humana, com os fenômenos externos da cultura material e intelectual, com a atividade criadora e produtiva, o trabalho. A partir dele, os homens adaptam-se à natureza e a modificam orientados pelas suas necessidades, criando os objetos e os meios de produção destes objetos. Neste percurso, produzem a cultura, desenvolvem a arte e a ciência (LEONTIEV, 2004).

Coadunando-se com a psicologia histórico cultural (PHCI) e com a pedagogia histórico crítica (PHCa), a educação é um processo de apropriação e de internalização da cultura historicamente produzida e cabe à escola possibilitar a apropriação do conhecimento científico. Baseado em Vigotsky, o Coletivo de Autores (2012) elucidou, de forma embrionária a ideia de que o conhecimento precisa ser tratado em diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento buscando vínculos entre o nível de desenvolvimento efetivo e o iminente, explicitados a seguir.

De acordo com Lorenzini (2013), tal complexificação demanda da tarefa do ensino a superação do nível de desenvolvimento efetivo em busca da formação de conceitos em diferentes níveis, em um permanente processo em construção, isto é, o desenvolvimento iminente faz surgir algo novo nos domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis à formação dos sujeitos históricos que não são os indivíduos sujeitados à história, amoldados pelo modo de produção capitalista.

Segundo Vigotsky (1999), o nível de desenvolvimento efetivo são conexões interfuncionais já estabelecidas pelo indivíduo, nesse nível, as tarefas e as ações que o indivíduo realiza são identificadas por ele mesmo. Porém, essa identificação não quer dizer que esse desenvolvimento está em um estágio finalizado. Longe disso, ele está ainda se iniciando. Tal condição se dá pelo movimento inerente da aprendizagem que consiste nas demandas exigidas pelo estabelecimento de relações internas entre funções psíquicas, convertidas em operações mentais, em conceitos e práticas (MARTINS, 2013).

Baseado nisso, a prática pedagógica apresenta um salto qualitativo no nível de desenvolvimento efetivo, pois ela faz (em condições favoráveis) com as funções psíquicas desenvolvidas pelas crianças, a partir das suas vivências e experiências prévias, entrem em confronto com o saber sistematizado (conhecimentos científicos), incidindo assim na zona de desenvolvimento iminente, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais. Isto é, a prática pedagógica incide no desenvolvimento iminente para promover a ampliação do desenvolvimento efetivo.

Como afirma Vigotsky (1999), a área do desenvolvimento iminente incide na evolução intelectual do estudante. Essa área tem como capacidade interferir no sentido de ampliar e complexificar as conexões interfuncionais, as quais, sem o trabalho educativo, são inatingíveis, pois, sozinho, o indivíduo não tem a capacidade de alcançar. Há, portanto, um vínculo entre o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento iminente representado pela complexificação das funções psíquicas que pautam as tarefas do ensino, no qual a referida área se apresenta como superação do nível de desenvolvimento efetivo na direção da formação de conceitos (MARTINS, 2013). Por esse motivo, ratifica-se a ideia de que o conhecimento precisa ser tratado em diferentes níveis de aprendizagem e de desenvolvimento do pensamento.

Nesse viés, Lorenzini (2013) assevera que por isso os processos de desenvolvimento humano e de educação devem ser estudados como uma unidade, cujo objetivo consiste em conhecer as funções psíquicas dos aprendizes visando o desenvolvimento das suas estruturas cognoscitivas nos diferentes níveis da educação escolarizada. Além de identificar como o estudante realiza em seu processo educativo o que a humanidade tem realizado no percurso de uma longa história de trabalho. Isto requer da escola, o ensino sistemático visando o trato dos conceitos científicos e a sua transmissão, a exemplo do que preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

Nisso consiste a importância de educação escolar que busca construir a aprendizagem em ciclos, chegando ao desenvolvimento. Assim, emerge a formação de conceitos que, para Vygotsky e seus colaboradores iniciam com o pensamento sincrético e chegam ao pensamento sintético. Os ciclos, enquanto um processo de

organização do pensamento sobre o conhecimento, permite ao sujeito interpretar e compreender o conhecimento e, em um movimento contínuo de “vai e vem”, de construção e elevação do pensamento, constatar e explicar (o objeto de estudo) aproximando-se das objetivações do real. O currículo organizado em ciclos propõe que às referências do pensamento do estudante vão sendo ampliadas, de forma espiralada a partir da constatação dos dados, da interpretação, da compreensão e da explicação dos mesmos (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Neste referencial, tratamos da organização dos ciclos de aprendizagem na educação básica e as principais características de cada ciclo.

O primeiro ciclo abarca o período da pré-escola até a terceira série, durante esse período escolar, o estudante apresenta uma visão sincrética da realidade. Não há clareza dos elementos que compõem a totalidade (SAVIANI, 2011), a realidade é apreendida pela aparência que possui, mediante a experiência sensível, na qual prevalecem as referências sensoriais na sua relação com os dados da realidade, do conhecimento. Assim, o primeiro ciclo tem como objetivo principal oferecer aos estudantes a possibilidade de organizar a identidade dos dados da realidade, a partir da categorização, classificação e associação dos objetos, nisto irá consistir o salto qualitativo deste ciclo. (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Portanto, a escola e professor devem conduzir o estudante ao processo de organização dos dados difusos da realidade. Como afirma Lorenzini (2013, p. 81),

O estudante deve ser orientado a formar representações no seu pensamento (pseudo-conceitos/definições que antecedem os conceitos), ao categorizar os objetos, classificá-los e associá-los por suas semelhanças e diferenças visíveis e sentidas. Este ciclo é a base para as generalizações posteriores.

O segundo ciclo abarca o período da 4ª a 6ª série, é o momento no qual o estudante começa a adquirir a consciência da sua atividade mental, é quando inicia-se o confronto dos dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre os mesmos. Caracteriza-se pelo início da atividade teórica, o estudante passa a estabelecer nexos e relações complexas representadas. Nesse ciclo, o salto qualitativo é marcado pelo início das generalizações (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Segundo Lorenzini (2013, p. 81), durante esse ciclo é necessário

[...] abstrair, isolar elementos e examiná-los de forma abstrata separando-os da totalidade, da experiência concreta de que fazem parte. O estudante necessita unir e separar combinando a análise com a síntese formando o pensamento complexo que opera a fusão com o objeto real e, requer um processo abstrato de formação de conceitos.

O terceiro ciclo que abrange o 7^a e 8^a séries é o momento no qual o estudante reorganiza a sistematização da realidade elaborando uma nova síntese mediante a formação do pensamento teórico, ou seja, ele amplia as referências conceituais do seu pensamento. A partir disso, surge a elaboração de conceitos verdadeiros, objetivados, mediante uma reorganização dos dados e uma nova sistematização que culminará numa síntese teórica mediada pela consciência produzindo as generalizações teóricas (LORENZINI, 2013). O salto qualitativo ocorre quando o estudante mediante o pensamento teórico, propriedade da teoria, reorganiza os dados da realidade para ampliar a sistematização do conhecimento formando generalizações (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

O quarto e último ciclo abrange do 1^o ao 3^o ano do ensino médio, caracteriza-se pelo aprofundamento da sistematização do conhecimento, é nesse ciclo que o estudante identifica, estabelece e explica as propriedades comuns e regulares que existentes nos objetos, constituindo regularidades científicas (LORENZINI, 2013). Nesse momento, a consciência teórica medeia a apreensão, compreensão e explicação dos dados da realidade, além disso, o conhecimento o ponto de partida para intervenção. No quarto ciclo, o salto qualitativo se dar quando o estudante consegue apontar as generalidades e regularidades dos objetos (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Diante do exposto, ressalta-se a importância dos ciclos no processo de organização do pensamento sobre o conhecimento e, conseqüentemente, na formação do pensamento científico, ou seja, das funções psíquicas superiores. Todavia, é válido salientar que como expõe o Coletivo de Autores (2012), os estudantes, dependendo dos dados que estejam sendo tratados, podem estar em diferentes ciclos ao mesmo tempo.

A importância do trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização dos conteúdos) baseado na lógica dos ciclos propõe que os

conteúdos devem ser sistematizados de forma a respeitar os limites e possibilidades de cada fase do desenvolvimento que o estudante se encontra, isto é, dentro de um determinado ciclo. A lógica dos ciclos de aprendizagem é indutora da superação lógica seriada de apropriação do conhecimento. Embasado no Coletivo de Autores (2012), e em Lorenzini (2013), o PCPE sintetiza (2013, p. 28):

os ciclos de aprendizagem são um processo de organização do pensamento sobre o conhecimento, mediante a formação de representações, generalizações e regularidades, com a finalidade de atribuir níveis sucessivos, sem pontos fios, promovendo a passagem espiralada ao tratar o conteúdo em progressão contínua, partindo da condição dos aprendizes na interação social.

Sendo assim, entendendo que cada ciclo apresenta particularidades relacionadas ao desenvolvimento do pensamento do indivíduo, este percorrerá um caminho via sistematização, o qual vai das representações, perpassando pelas generalizações, até chegar nas regularidades científicas, ou seja, na formação de conceitos científicos. O PCPE (2013, p. 29) explica:

Para Davydov (1982), a representação refere-se a um objeto no estado concreto, observável pela visão na forma de imagem. A representação se conserva como a forma sensorial, percebida, da imagem do objeto, sendo uma forma de conhecimento que permite ver os objetos, os dados afins, coincidentes, descartando o que é necessário.

O termo generalização vem sendo utilizado para designar os múltiplos aspectos do processo assimilativo e gradual do conhecimento pelos escolares, sendo a via principal da formação de conceitos. Diz Davydov (1982) que Vygotsky distinguiu três tipos de generalizações: - sincréticas quando não há confrontos, relações, associações suficientes em virtude da impressão causal do estudante; - complexas quando o estudante associa objetos conforme sua experiência sensorial direta, seguindo conexões de fatos, de dados da realidade, organizando representações, imaginações, iniciando os primeiros passos da generalização mediante noções espontâneas, definições que antecedem os conceitos; - conceitos científicos quando o estudante evidencia o estabelecimento de dependências entre conceitos, formando sistemas; quando o estudante revela a consciência sobre a própria atividade mental; quando adquire uma relação especial com o objeto estudado.

A partir disso, o saber escolar, pautado na abordagem crítico-superadora, deve ser selecionado e organizado a partir dos princípios curriculares (explicitados na introdução desta investigação), entendendo que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpretam, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da

sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62). Portanto, de acordo com Melo (2017),

[...] o (a) professor (a) ao tratar pedagogicamente o conhecimento (no sentido de selecioná-lo, organizá-lo e sistematizá-lo a partir de uma determinada lógica escolhendo formas adequadas para apropriá-lo – metodologia), deve tomar como referência a prática social do estudante confrontando-a com a realidade objetiva que se situa, num sentido de ir para além dela, ou seja, cabe ao trabalho pedagógico do professor criar as condições favoráveis de desenvolvimento da atitude científica do estudante para, a partir de sua prática social, não se identifica ao que “*e/le é*” numa dada situação concreta, mas ao que ele pode “*vir a ser*” a partir da referida situação (MELO, 2017, p. 148-149).

Posto isto, entendemos que a prática pedagógica da Educação Física Crítico-Superadora deve almejar a formação omnilateral do ser humano, privilegiando a transmissão do conhecimento científico historicamente sistematizado de forma que forneça ao estudante subsídios para interferir na sociedade compreendendo a prática social mediante uma visão de conjunto, radical e rigorosa e buscando superá-la.

2.5 O Jogo é conteúdo e signo na Educação Física Crítico-Superadora

Nesse trabalho, buscamos sucessivas aproximações com a teoria de conhecimento do materialismo histórico dialético que, como anteriormente exposto na metodologia, tem como categorias: a matéria (o objeto de estudo em sua dinâmica, sua atividade); a consciência (aprendizagem dos estudantes com internalização dos signos culturais que incidem no desenvolvimento da personalidade) e a prática social (intervenções dos estudantes na realidade, práxis ou trabalho educativo), as quais dão embasamento para a Psicologia Histórico Cultural, para a Pedagogia Histórico Crítica e para uma Educação Física Crítico-Superadora, respectivamente.

Sabemos que há diversas e distintas sistematizações acerca do jogo, com a perspectiva de compreendê-lo melhor, classificando-o, conceituando-o,

categorizando-o, reconstruindo-o na intenção de poder melhor usufruir desta manifestação cultural. Para classificá-lo, diferentes elementos são tomados como referência. Diante do material utilizado no jogo, ele apresenta-se como jogo de cartas, jogo de dados, jogo com bola, jogo eletrônico; diante do local onde se realiza, aparece como de quadra, campo, salão, de mesa; diante da atividade ênfase que o jogo desenvolve, apresenta-se como jogo de pensamento lógico, jogo de faz-de-conta, jogo de memória, jogo de atenção; diante da função, apresenta-se como educacional, terapêutico, olímpico, de azar.

Atualmente, existe uma grande diversidade de jogos. Esses jogos dialogam constantemente em um processo de construção que também é do próprio homem, o qual passa por diversos interesses significativos durante sua construção social. Muitas são as correntes que tentam analisar, definir e identificar as características do jogo. Devido a sua pluralidade de significados, esse é colocado em uma ampla categoria e desperta interesse de historiadores, filósofos, psicólogos, educadores, antropólogos, linguistas entre outros (ALVES, 2007). De acordo com Elkonin (2009, p. 121-122),

Os representantes de quase todas as tendências da psicologia do Ocidente, com exceção do behaviorismo, tentaram de uma maneira ou de outra explicar o jogo das crianças, pondo em prática, de passagem, como é natural, suas concepções teóricas gerais (a psicanálise de Freud; a teoria generalista de Koffka; a teoria dinâmica da personalidade de Lewin, a teoria do egocentrismo de Piaget) [...]

Por acreditarmos que as concepções atreladas aos processos puramente biológicos e maturacionais, as quais entendem o jogo enquanto fenômeno dado, intrínseco ao homem e, não construído socialmente, apresentam um equívoco sobre o processo de construção do próprio homem, posto que, o mesmo só pode ser realizado de forma histórica e cultural, partimos da compreensão do jogo enquanto construção histórico-social. Teoria abordada por Elkonin (2009) e descrita na obra *Psicologia do jogo* e que apresenta consonância com a teoria de conhecimento que orienta essa pesquisa.

Sendo assim, para Elkonin (2004), o primeiro aspecto fundamental na construção da teoria sobre o jogo incide na diferença sobre as atividades lúdicas, as quais não são praticadas pelos animais que não possuem intencionalidade. O

homem possui um traço que lhe torna peculiar, a capacidade de planejar suas ações previamente, enquanto os animais agem puramente por instintos. Portanto, o jogo humano possui uma característica teleológica, em seu desenvolvimento, apresenta-se como uma atividade eminentemente social.

Como já exposto, pelo trabalho o homem se humaniza e exerce uma função produtiva na sociedade, sua gênese é a do próprio homem. Sendo assim, diante da intencionalidade que esta atividade necessita, não existe homem separado do trabalho, assim como, não existe trabalho separado das mãos humanas. Portanto, o jogo enquanto atividade humana surge a partir das relações de trabalho, além disso, toda atividade lúdica provém de uma situação séria dos adultos, por conseguinte, não existe jogo descolado da realidade (ELKONIN, 2004).

Ainda de acordo com o autor acima citado, todo jogo é socialmente mediado pelos adultos, logo, não existe plenamente sem a presença desses. Além disso, o jogo não representa qualquer fase preparatória para uma etapa posterior, refutando a ideia de que este serve de preparação para o trabalho. Se ocorrer isso, a atividade não será mais jogo, pois perderá sua própria intencionalidade. Assim como o seu desenvolver, apesar de proporcionar prazer para seus praticantes, não se resume apenas a este aspecto, pois sua funcionalidade social extrapola tal sentido/intenção.

Para Elkonin (2004), a origem histórica do jogo protagonizado está socialmente ligada ao período em que a divisão institucional do trabalho separa as crianças do processo de produção, ou seja, o jogo não existe desde o início da história, ele é uma construção especificamente humana, além disso, sua transmissão cultural e apropriação só podem ser realizadas através de um processo eminentemente educacional.

Nesse viés, entendemos que as diferentes apropriações culturais realizadas pelas crianças estão diretamente relacionadas à estruturação que o trabalho assume em cada sociedade, ou seja, variam significativamente de tempos para tempos, assim como, de países para países. Assim como, o processo de desenvolvimento humano ocorre sob a influência determinante das condições de vida e de educação, correlacionada com o meio ambiente e sob a influência diretriz dos adultos (idem).

Na Antiguidade, por exemplo, o caráter primitivo dos instrumentos utilizados para a realização do trabalho, este não era muito complexo, permitia às crianças um convívio quase direto com o mundo dos adultos. Os primeiros jogos eram basicamente uma forma de trabalho rudimentar realizado pelas crianças. Com a evolução tecnológica e a complexificação das relações de trabalho (divisão social do trabalho), as crianças foram separadas das atividades dos adultos, conseqüentemente, novas atividades foram elaboradas para que elas pudessem se apropriar do “mundo dos adultos”. Dentre elas destacamos as escolas e os jogos, representantes ímpares do novo entendimento que a sociedade passou a ter da infância após a ascensão da burguesia e a queda do feudalismo. Agora a criança já não era mais um adulto em miniatura, mas sim, um adulto em potencial (PICOLLO, 2010).

Portanto, a criança participa até onde pode do mundo dos adultos e, a partir do momento que não pode, integra-se a ele por meio das atividades lúdicas, por meio do jogo. A mola propulsora da gênese dos jogos protagonizados está relacionado à necessidade que a criança sente em intervir no mundo objetivo dos adultos. Essa necessidade junto com a impossibilidade de realizar essas ações (por serem crianças) dão origem aos jogos protagonizados. Para Vigotsky (2001), a potencialidade do jogo consiste na afinidade existente entre essa atividade e a natureza da criança, não a de tipo biológico, mas social, caracterizado pela necessidade de comunicar-se com os adultos e levar uma vida comum com eles.

Autores como Vigotsky, Leontiev e Elkonin destacam o jogo como atividade principal da criança, não só porque permite que ocorram importantes transformações psíquicas no sujeito (plano ontogenético), mas também porque se trata de uma atividade que só pode surgir em um determinado momento da vida em sociedade (plano filogenético).

Em síntese, como afirma Elkonin (2009), o jogo é compreendido como uma atividade na qual se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais, ratificando que a base do jogo é social. Nesse sentido, é relevante ressaltar que as situações representadas nos jogos não constituem um mundo separado da realidade, uma vez que eles dialogam constantemente, a criança joga a partir da apropriação que faz da realidade objetiva circundante.

Além disso, Elkonin (2009) assevera que a unidade fundamental do jogo é composta pelo momento de ficção/imaginação o qual a criança desenvolve no transcorrer da atividade e que permitirá a ela se apropriar da realidade social em sua representação lúdica, por isso, a ficção não reside em uma fuga da realidade. Ao contrário, a realidade é a base para o jogo. Portanto, subsidiada nesse autor, entendemos que não é uma situação fictícia que cria o jogo, mas sim, o jogo cria uma situação fictícia.

Portanto, o elemento gerador dos jogos protagonizados está na realidade, na sua prática social, reside na adoção dos papéis que os adultos realizam. Nesse sentido, as crianças irão se apropriar principalmente das funções sociais que desempenham os adultos que os rodeiam. Assim como nos traz Vigotsky (2001), a procura por certos objetos por parte das crianças está relacionada com sua funcionalidade social.

Devido à íntima relação existente entre o jogo protagonizado e as ações desempenhadas pelos adultos na sociedade, a imitação assume uma importância singular no desenvolvimento desta atividade, entretanto, esta não é encarada como um mero elemento reprodutivista, pois, ao se apropriar das ações adultas as crianças transformam ativamente os papéis sociais realizados pelos adultos. Para Vygotsky (2001) toda imitação traz em si um processo de objetivação caracteristicamente humano, fato que nos distingue dos mais complexos dos animais, já que para eles imitar é apenas copiar. O imitar humano permite a construção de novas estruturas relacionais, modificando, assim, o comportamento anteriormente realizado e, essa atitude representa o grande pilar de sustentação dos jogos protagonizados.

Em sua obra *Psicologia do jogo*, Elkonin (2004) aborda principalmente o desenvolvimento dos jogos protagonizados como atividade principal no período pré-escolar das crianças, contudo, o autor não desconsidera os outros tipos de jogos, uma vez que a cadeia de desenvolvimento dos jogos não percorre uma linha reta, uma direção linear, mas sim, um processo de complexos ciclos que se estabelecem e se reestabelecem continuamente.

Posto isto, reconhecemos que a partir dos jogos, as crianças podem se apropriar da complexidade do mundo objetivo dos adultos, esse fato coloca essas atividades como potentes elementos educacionais. Além disso, desempenham um papel ativo na construção da personalidade, da psique e do desenvolvimento de seu repertório motor, conseqüentemente, os jogos geram condições favoráveis que oferecem novas possibilidades de exploração social para as crianças.

Contudo, essa visão do jogo o traz como um instrumento para outra aprendizagem, não negamos a sua importância como ferramenta pedagógica, porém, não é objetivo desse trabalho abordá-lo por essa perspectiva. Como trazem os autores da Psicologia Histórico Cultural, o jogo é uma construção cultural, está intimamente ligado a construção social e histórica do homem. Logo, admite-se que o mesmo deva ser transmitido às novas gerações, enquanto conhecimento, mediante o trabalho educativo.

Assim como por intermédio dos jogos as crianças podem se apropriar da complexidade do mundo objetivo dos adultos, é pelo trabalho educativo, mediado pelo professor, que o estudante se apropria do jogo enquanto conhecimento, portanto, precisa ser organizado e sistematizado de maneira que promova nos estudantes a formação de conceitos, a elaboração do pensamento teórico, a tomada de consciência. Como nos trazem Vigotsky (2001) e Martins (2017), é na presença de problematizações que se eleva o pensamento a outro nível, fato que interfere significativamente na construção da personalidade do indivíduo.

Embasada na proposta crítico superadora, o jogo (junto com dança, ginástica, luta, esporte, dentre outros) apresenta-se como um elemento da cultura corporal, e, dentro da escola, a disciplina curricular responsável em tratar pedagogicamente o jogo é a Educação Física. O jogo nesse sentido assume sua segunda natureza, apresenta-se como o elemento cultural a ser assimilado pelos indivíduos e como objeto da Educação Física na escola.

O jogo é um elemento da cultura corporal considerado clássico e concomitantemente sofre modificações, pois é diretamente influenciado pelos sujeitos sociais, e conseqüentemente pela realidade. Segundo Knijnik (2001), ao

jogar, o indivíduo tem acesso à cultura da sua sociedade, ao mesmo tempo em que a recria, estabelecendo relações sociais com os outros.

Diante do exposto, inferimos ser irrefutável e inegável a presença do jogo enquanto conteúdo e signo da Educação Física. O mesmo também possui uma carga antropológica porque faz parte da criação de um povo (SILVA, 2006). Por isso, perante sua postura de manifestação lúdica construída sócio e culturalmente pela humanidade, carregado de significados e sentidos, o jogo assume características anônimas de transmissão oral, conservação, mudança e universalidade e a partir da sua vivência e experimentação, o estudante apropria-se do conhecimento da história de seu povo, da cultura, de valores e costumes, elaborando seu pensamento científico. Ao sistematizá-lo eles têm a possibilidade de incorporar regras, técnicas, táticas, sentidos e significados, expressar seu imaginário, apropriar-se e explorar o meio, além de adquirir conhecimento.

Seu objetivo prático, nesta investigação, consistiu em realizar uma intervenção crítica da lógica do processo da aprendizagem nos estudantes, referentes ao conteúdo Jogo.

3 A AMPLIAÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO JOGO NO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresentamos a intenção, o conteúdo, o método pedagógico e síntese avaliativa das unidades didáticas, seguidas da análise exploratória do material visando extrair o pensamento dos estudantes sobre o objeto e seus conceitos e em sequência a análise dos dados buscando confrontar a realidade-possibilidades e contradições com a literatura fazendo nossas inferências.

Para isso, o planejamento da unidade didática foi construído fundamentado na tríade *forma-conteúdo-destinatário* (MARTINS, 2017), a partir do método do abstrato ao concreto, respeitando os princípios da radicalidade, rigorosidade teórica e totalidade concreta (KOSIK, 2011), utilizando-se das categorias da lógica dialética destacadas por Cheptulin (2004). Na particularidade do processo pedagógico de ensino-aprendizagem trabalhamos com a pesquisa-ação, a qual investiga situações concretas, priorizando a interação social, mas sem deixar de garantir o papel da teoria na pesquisa, por isso, é preciso se ater às exigências teóricas e práticas necessárias ao problema investigado (THIOLLENT, 2011).

A metodologia da pesquisa-ação é entendida, sobretudo, “[...] como discussão ou reflexão sobre o método, descrevendo suas características, avaliando méritos e limitações, comentando os contextos de aplicação” ... e o “método é o caminho prático da investigação” (THIOLLENT, 2011, p.8). Além disso, para o autor, a pesquisa-ação é uma ação planejada, para além da ação e da participação, a pesquisa-ação necessita produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir com discussões ou fazer avançar o debate sobre as questões investigadas. Dessa maneira, a conhecimento gerado deve atender tanto à população por meios adequados, como deve gerar resultados para o mundo científico.

Nesse sentido, nossa ação planejada consistiu em 20 aulas sistematizadas para cada turma (60 ao todo) visando a aprendizagem dos estudantes do 7º ao 9º ano sobre o conteúdo jogo, referenciada nos objetivos/expectativas de aprendizagem do 3º ciclo presente no PCPE (2013), tendo como objetivo geral - Ampliar a sistematização do conhecimento acerca do Jogo, contextualizando-o, relacionando-os ao Lazer / Saúde / Trabalho, refletindo sobre o seu sentido e o

significado central, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, seminários e festivais priorizando pensamento teórico, a propriedade de teoria, ampliando as generalizações sobre o tema, socializando-o junto à comunidade escolar.

Partimos da justificativa de que o jogo é uma invenção humana, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam em um processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Além disso, oferece situações de aprendizagem, promove o desenvolvimento físico/motor, a interação entre os participantes. Possibilita, ainda, o desenvolvimento de solucionar problemas relacionados à sociedade, ao espaço físico, ao tempo, ao ritmo, às capacidades cognoscitivas, aos limites e às regras (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Enquanto conteúdo da Educação Física, o jogo é reconhecido como manifestação lúdica construída social, histórico e culturalmente pelo homem, impregnadas de sentidos, significados e valores. No jogo o estudante aprende a agir numa esfera cognoscitiva ligada às suas motivações, satisfazendo também suas necessidades de ação. Nesse sentido, segundo Coletivo de Autores (2012) nas aulas de Educação Física, ao se tratar o jogo como conteúdo, é necessário que o mesmo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído como conhecimento constituinte de um acervo cultural.

Além de ser um bem sociocultural carregado de significados e de sentidos historicamente produzidos pela humanidade, o jogo também, devido ao seu valor formativo e educativo, contribui para formação da personalidade, para tomada de decisão coletiva como fator de integração social e socialização, bem como para compreensão das possibilidades e necessidades (PERNAMBUCO, 2013).

Além disso, a ludicidade presente nos jogos provoca bem-estar e prazer, como afirmam Tavares e Souza Júnior (2011), durante a vivência dos jogos, será propiciado o prazer e não o sofrimento, a alegria e não a tristeza, mesmo assim, os estudantes podem experimentar todos esses e mais sentimentos durante o jogo. É importante, porém, que o trato do jogo como conteúdo, segundo Silva (2005), supere a visão naturalizante do comportamento lúdico infantil e ainda de acordo com Tavares (2003), sobreponha à ótica comportamentalista. Para isso, é indispensável

compreender que o comportamento lúdico ocorre, também, devido à inserção do estudante na cultura e nas relações sociais humanas oferecidas pelo jogo.

Diante do exposto, justificamos a importância do trato do jogo enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física, devido ao seu valor formativo, educativo, cultural e social. A intenção é fazer com que os estudantes se apropriem desse conhecimento com suas manifestações (jogos populares, de salão, esportivo dentre outros) através trabalhos de pesquisa, textos didáticos, apresentação de seminários e, principalmente, vivências e experiências práticas visando a apropriação do conhecimento. Neste processo pedagógico, o jogo contribui potencializando o desenvolvimento por trabalhar nos estudantes o desenvolvimento do pensamento.

Logo, o conteúdo da unidade didática foi o Jogo, bem como seus conceitos, sentidos e significados, manifestações ou tipos, historicidade e características. O conhecimento foi sistematizado mediante aulas expositivas e práticas, rodas de conversa, seminários, pesquisas, dentre outros. Buscou-se superar a visão tradicional das aulas a partir das ações do professor/pesquisador que desafiaram os estudantes a descobrir e compreender a sua própria forma de agir, o que requer níveis complexos de abstração, permitindo iniciar uma leitura crítica das linhas e das entrelinhas da realidade social. Para tanto, trabalhamos o método pedagógico da tematização proposto pelo Coletivo de Autores (2012), explicitando as fases metodológicas no quadro 3.

Quadro 3 - Fases do método pedagógico da tematização.

<p>1ª fase – contextualização do conhecimento com destaque para a explicação do objetivo, do conteúdo e da dinâmica da aula relacionando-os aos diferentes sentidos e significados.</p>
<p>2ª fase – confronto dos saberes / problematização mediante o resgate do conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo apresentado pelo professor via perguntas e/ou vivências e experimentações corporais que desafiam a aprendizagem, relacionando-as à vida humana, elencando problemas.</p>
<p>3ª fase – organização e reorganização do conhecimento, podendo vivenciar e experimentar o conteúdo na forma original e com a recriação deste</p>

diante do trabalho realizado em aula.

4ª fase - síntese avaliativa, concretizando o objetivo da aula na qual o professor observa a aprendizagem e desencadeia discussões onde todos podem perguntar e responder, organizando seu pensamento sobre o conhecimento e relacionando o que aprenderam com outras experiências.

Fonte: Coletivo de autores (2012, p. 85 – 89).

Verifica-se, então, que o método da tematização, aproxima o estudante da visão da totalidade do trabalho educativo, pois, ele articula o que faz (ação), com o que pensa (reflexão) e o que sente (sentido), não de forma fragmentada, mas orientado por princípios lógicos e históricos.

A síntese avaliativa desse processo consistiu em analisar como os estudantes do referido ciclo sistematizam a aprendizagem sobre o conteúdo jogo, visando a materialização dos objetivos mediante a reflexão sobre a prática corporal, atividade de pesquisa e texto didático.

Isto posto, passamos para os resultados e discussões das turmas investigadas.

3.1. A aprendizagem do 7º ano do ensino fundamental.

A partir das considerações elencadas acima, realizamos a descrição e análise dos dados por bloco de aulas, considerando os objetivos direcionados para as manifestações do conteúdo jogo. Nesse sentido, a partir do objetivo geral do 3º ciclo de aprendizagem, para o 7º ano enfatizamos a ampliação do conhecimento sobre jogo de salão, estabelecendo nexos e relações com os jogos populares e esportivos.

Na 1ª e 2ª aula da unidade didática, o objetivo constituiu-se em - Explicar o que é jogo e quais suas manifestações relatando por escrito suas experiências com jogos na escola e na comunidade. O conteúdo de ensino-aprendizagem foi o Jogo. Nessas duas primeiras aulas, os estudantes externaram, mediante a roda de conversa e o seminário inicial, verbalizando e escrevendo, seu entendimento/conhecimento sobre jogo a partir das suas experiências de vida. Com isso os estudantes exteriorizaram quais jogos praticam (ou praticavam), onde

aprenderam, onde e com quem jogam, qual o conceito de jogo, quais tipos de jogos conhecem, como se sentem ao jogar. Assim descreveram a apropriação do conteúdo, a aprendizagem:

Pra mim jogo é a pessoa exercitar o corpo e também se movimentar. Existe vários tipos de jogos bem legais esconde-esconde, futebol, queimado. Eu me sinto feliz. A gente joga de bola, jogo de tiro. A gente joga no celular, na rua, na praça.; “Os jogos pra mim serve para se divertir com os amigos ou sozinhos, para exercitar o corpo, ter uma vida mais saudável. Os jogos que eu conheço é: futebol, basquete, vôlei, futsal, handebol. Eu jogo na escola, na rua. Qualquer um pode jogar, menino e menina.”; “Eu me sinto entusiasmado em jogar algum jogo, eu fico ansioso quando eu vou jogar, eu me sinto agoniado, mas também me sinto feliz, fico com orgulho dos amigos que tenho. Exemplos de jogos eletrônicos Playstation, jogo de futebol, de tiro, de corrida e etc (ESTUDANTES, jul, 2019).

No seminário inicial, os estudantes do 7º ano do ensino fundamental identificaram no fenômeno Jogo, formas de atividades, locais para prática, emoções oriundas da atividade. Identificando a prática corporal com o sentido de saúde e lazer. O motivo está sincrético pela dubiedade e estreita relação entre jogoludicidade e esporte-competição. Tal realidade evidenciou a formação dos conceitos espontâneos do 7º ano.

De acordo com Martins (2011), os conceitos espontâneos são aqueles constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana. Baseada nos estudos de Vigotsky, a autora reconhece que a fragilidade de tais conceitos se revela na sua incapacidade de abstração pois ainda estão relacionados à experiência sensorial espontânea e imediata.

Podemos dizer que os conceitos espontâneos carregam na sua estrutura determinantes origens cognoscitivas diversas (sensorial, emocional, afetiva, motora, dentre outras), pois são construídos a partir das relações mediadas pelos familiares, grupos de amizade, comunidade religiosa, pela própria escola, por exemplo, além da considerável influência dos meios de comunicação de massa. Logo, os conhecimentos espontâneos são um resultado de um conjunto de representações com seu universo simbólico característico, formando os seus sistemas de interpretação da realidade, ou, suas visões de mundo.

Sendo assim, podemos ratificar e inferir que os conceitos espontâneos são o ponto de partida da aprendizagem (realidade), no processo de elaboração do pensamento teórico, dos conceitos científicos (possibilidade). Eles reportam às experiências de vida do estudante, são construídos a partir de uma visão sincrética da realidade, que não aprofunda na essência, apenas descreve o aparente. Além disso, diante da lei da contradição, os conceitos espontâneos representam uma diferença não essencial, pois os estudantes percebem apenas a parte externa do fenômeno, porém, como a contradição é a condição universal da existência da matéria e do ser, ela condiciona o próprio pensamento gerando a possibilidade de mudanças, ou seja, cria condições para que o estudante chegue a diferença essencial – conceitos científicos.

As 3^a, 4^a, 5^a e 6^a aulas da unidade didática foram dedicadas à sistematização do conhecimento dos estudantes sobre jogo, em particular, sobre jogos populares, assim o objetivo constituiu-se em - Sistematizar o conhecimento sobre o jogo, contextualizando-o, relacionando-o com a vida e explicando seus sentidos e significados, mediante vivências e experimentações práticas. O conteúdo de ensino-aprendizagem é o Jogo, na singularidade dos jogos populares.

Nos jogos coelho sai da toca e rouba o rabo, por exemplo, os estudantes reconheceram qual tipo de jogo praticaram, bem como suas características, repensaram e reorganizaram os jogos, identificaram problemas e criaram soluções para resolvê-los. No primeiro jogo, os estudantes identificaram como problema ter duas pessoas no mesmo arco e como solução propuseram par ou ímpar ou pedra, papel, tesoura. Foram trabalhados o rouba o rabo e o queimado.

Quanto a aprendizagem, durante as aulas observou-se que, em relação aos jogos populares, foram constatadas pelos estudantes características tais como:

Podemos mudar as regras; Podem jogar quantas pessoas quiserem; São jogados na rua, na praça, na praia, na quadra, etc, tanto por meninos quanto por meninas; Eu aprendi a jogar com meu primo/a, com um amigo/a na rua, eu aprendi jogando (ESTUDANTES, ago. 2019).

Ao final da aula, na roda de conversa perguntei aos alunos que tipo de jogo foi vivenciado. Popular; Porque? Porque não tem regras; Não têm? Como se joga o coelho sai da toca e o rouba o rabo? O que podia fazer e o que não podia? Tem que entrar no bambolê, não pode ficar 2 pessoas no bambolê; Isso são regras? Sim; Então, o que faz eles serem jogos populares? Pode mudar as regras, joga quantas pessoas quiser, joga em qualquer lugar; Qual a semelhança entre os jogos? Os dois a gente precisa

correr. Um é pra pegar o lugar do outro, o outro é pra pegar o colete (rabo); *Onde é possível jogar esses jogos?* Na rua, na praia, na quadra (risos); *Quem pode jogar?* Qualquer pessoa, criança, mulher, homem; *Quantas pessoas podem jogar?* Quantas pessoas quiser. *Todos cumpriram as regras durante o jogo?* Não; *E o que acontecia quando as regras não eram cumpridas?* O jogo parava. (PROFESSORA e ESTUDANTES, ago. 2019).

A síntese avaliativa dessas aulas, a qual consistiu numa discussão e verbalização sobre os jogos trabalhados, nos permitiu inferir que os estudantes iniciaram a sistematização do conhecimento sobre jogo, em particular, sobre jogos populares, a partir da constatação das características, das regras, o significado da atividade jogo. Assim, subsidiada na Psicologia Histórico Cultural, podemos dizer que os estudantes ainda apresentam, enquanto ação mental, uma análise prático-eficaz e sensorial voltada para a realidade jogo, por elencar prioritariamente, os elementos externos ao fenômeno.

As aulas 7^a, 8^a, 9^a e 10^a da unidade didática foram destinadas aos jogos de salão, tendo como do objetivo: sistematizar o conhecimento sobre jogo, em particular sobre jogos de salão mediante a prática desses jogos, pesquisa histórica, características, construção de peças e tabuleiro a partir de materiais recicláveis. Ao decorrer das aulas, os estudantes constataram que jogo de salão é aquele que:

“É jogado em lugares pequenos”; “Tem tabuleiro”; “Precisa pensar”; “Porque tem peças, a gente não cansa” (se referindo ao esforço físico), “Tem tabuleiro, precisa de concentração, paciência”; “não pode mudar as regras”; “joga duas pessoas” (ESTUDANTES, ago-set. 2019).

Ainda durante as aulas, os estudantes tiveram acesso a um texto didático produzido pela professora/pesquisadora que trazia as três manifestações do jogo (popular, salão e esportivo). O texto trazia de forma sucinta conceitos e características. No caso do 7^o ano, a ênfase foi sobre os jogos de salão, e o texto didático trouxe a historicidade de alguns deles. A partir do texto, os estudantes responderam a um questionário e depois abriu-se uma roda de conversa para discutirmos, na qual foi possível constatar mediante a verbalização que os estudantes conseguiram identificar-interpretar-compreender as três manifestações dos jogos e conseguiram diferenciar, principalmente, os jogos populares e de salão. Mediante a verbalização, os estudantes socializaram a aprendizagem:

O texto fala sobre três jogos; esportivos, por exemplo o handebol, de tabuleiro como o xadrez e popular que a gente pode mudar as regras. É o queimado, e aquele que a gente jogou na quadra que entrava no bambolê; Alguns jogos de salão tem no celular”; um esporte (se referindo aos jogos esportivos) é futebol e basquete (ESTUDANTES, ago-set. 2019).

Percebe-se, então, que os estudantes estão no início do processo de formação de conceitos. Como nos traz Martins (2017, p. 22) subsidiada em Vigotsky, “[...]a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas requalificando o sistema formado por elas, na base do qual a imagem subjetiva da realidade objetiva se edifica”. E isso só é possível mediante um método pedagógico que priorize a formação da consciência. Como dito anteriormente, o planejamento intencional, as ações didáticas e os saberes historicamente sistematizados provocam nos estudantes uma aprendizagem.

Mediante os dados do campo, inferimos que os estudantes encontram-se na ação mental da comparação, a qual possibilita estabelecer semelhanças e diferenças entre os objetos e fenômenos da realidade. Com a ajuda da comparação, foi possível estudar os traços externos do jogo, porém, os estudantes ainda não captaram os traços internos necessários à formação de conceitos científico. Pontuamos mais uma vez o movimento do par dialético realidade-possibilidade. Aquilo que se apresentava com possibilidade nas duas primeiras aulas tornou-se realidade, gerando contingência para novas possibilidades. Como afirma Cheptulin (2004) se uma possibilidade se transforma em realidade, podemos intervir na direção objetiva dos acontecimentos a partir do trabalho educativo.

Dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e em busca das sistematizações da aprendizagem sobre o conteúdo jogo por parte dos estudantes do 7º ano, realizamos o festival dos jogos internos da escola.

O festival foi materializado em tempo pedagógico ampliado correspondendo a 30 horas/aulas destinadas a 28 turmas da escola do 6º ao 9º ano. Para fins de registro de aulas, computamos 4h aulas para cada turma investigada. Durante 3 dias (tempo concedido pela gestão), os estudantes socializaram e praticaram jogos esportivos e o jogo popular queimado. Assim, o festival foi um conteúdo aberto à observação, às novas experiências, a como atuar e socializar com colegas menos

experientes. O festival foi organizado a partir do regulamento geral e ficha de inscrição para as modalidades oferecidas (basquete, futsal, handebol, vôlei e badminton).

Após o festival, realizamos uma roda de conversa na qual os estudantes externaram a aprendizagem:

O que vocês acharam dos jogos? Foi massa! - Foi emocionante! Eu não joguei, mas vim torcer pela minha turma; Que sensações vocês tiveram durante os jogos? Tive vergonha de jogar porque estava todo mundo olhando. Fiquei triste porque as meninas perderam no queimado. Foi massa, os meninos ganharam no futebol. O vôlei é muito difícil, professora. A senhora nem treinou a gente; Quais jogos foram realizados? Queimado, handebol, futebol, basquete, badminton e vôlei; Qual a relação dos jogos internos e o nosso conteúdo das aulas? - É tudo jogo; Houve todos os tipos de jogos? Não. Faltou xadrez, dama e dominó. Teve só queimado do jogo que a senhora fez na aula; Queimado, dama, dominó e xadrez são os mesmos tipos de jogos? Um é popular, os outros são de salão; E os jogos realizados no festival são de qual tipo? - Badminton, queimado, futebol, basquete, handebol e vôlei. Queimado é popular, os outros não lembro; E vocês já tinham tido contato com alguns desses jogos? Sim. Ano passado nos jogos internos daqui. Queimado e futebol eu já joguei na rua também; E quais as diferenças e semelhanças entre os jogos realizados no festival e o praticado por vocês na rua? Aqui teve juiz; cartão amarelo; vermelho; tempo. A gente usou colete aqui, na rua joga com a roupa que tá. Na rua a gente joga a hora que quiser, aqui teve aquele papel na parede (tabela) dizendo contra que sala a gente ia jogar e de que horas. Na rua não dá pra jogar basquete; E vocês acham possível praticar na rua os jogos que vocês praticaram no festival? Sim. O queimado, o futebol dá. Os outros não. Porque não tem a cesta de basquete, nem a rede do vôlei. E também toda vez que a gente vai pra praça tá cheio de homem jogando futebol; E qual o sentido dos jogos que vocês praticaram no festival? Ganhar, né professora? Não, o importante não é só ganhar, é também competir; E na rua qual o sentido? Brincar, passar o tempo (PROFESSORA E ESTUDANTES, set. 2019).

A partir da verbalização dos estudantes, ratificamos que o jogo é um elemento clássico da cultura corporal, mas que, concomitantemente, sofre modificações, pois é diretamente influenciado pelos sujeitos sociais, e, conseqüentemente, por sua realidade. Como nos traz, o Coletivo de Autores (2012), o jogo é uma invenção do homem, um ato no qual a presença da sua intencionalidade e curiosidade tem como consequência um processo criativo capaz de modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Além disso, ao jogar, o estudante opera com os significados de suas ações, isso à medida que desenvolve sua vontade e o torna consciente das suas escolhas e decisões. Portanto, “[...]o jogo apresenta-se como elemento básico para

a mudança das necessidades e da consciência” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 66). Além disso, segundo Knijnik (2001), ao jogar, o indivíduo tem acesso à cultura da sua sociedade, ao mesmo tempo em que a recria, sempre estabelecendo relações sociais com os outros.

Como afirma Leontiev (2004), o homem é por natureza um ser social. Nesse sentido, todas as características humanas que existem no homem são resultado de sua vida em sociedade, fruto da cultura criada pela humanidade. Logo, tudo o que tem de humano no homem é produto de suas experiências com outros homens, com a natureza e com os objetos da cultura. Para isso, o trabalho educativo, enquanto atividade mediadora, tem finalidades específicas, que de acordo com Saviani (2011), tem a função de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é construída universalmente pelo conjunto de homens, por isso não devemos afastar o estudante da sua realidade.

Conforme Martins (2013), as funções complexas não se desenvolvem ancoradas em atividades que não as exijam e nem as possibilitem, ou seja, o desenvolvimento do pensamento, na qualidade de função psíquica superior, é uma conquista oriunda de condições que o promovam e o requeiram, portanto, depende diretamente e, em alto grau, das dimensões qualitativas da formação escolar.

A partir disso, podemos destacar que, até o momento, os estudantes conseguiram estabelecer nexos e relações entre o conteúdo, festival e a prática social em suas vidas, reconhecendo que o festival é um tempo de aula coletivo com diferentes possibilidades de participação. Além disso, a reflexão gerada na síntese avaliativa, nos permite inferir que a ação mental dos estudantes, a partir da mediação do professor/pesquisador e mediante o trabalho pedagógico, está em processo de materialização de um novo conhecimento sobre a realidade – jogo. Podemos dizer que os estudantes estão no momento de reorganização do pensamento sobre a atividade. Tal momento representa a contradição, pois é ela quem condiciona e impulsiona a passagem para um estado novo (possibilidade) qualitativamente mais elevado.

As aulas 15, 16, 17 e 18 da unidade didática foram destinadas a socialização do conhecimento sobre jogo de salão. As aulas 15ª e 16ª tiveram como objetivo -

Apresentar de forma oral para turma a pesquisa sobre um dos jogos de salão pesquisados, tendo como critérios a historicidade do jogo, elaboração de conceitos, características, regras, técnicas e táticas. Já as aulas 17 e 18, tiveram como objetivo: Socializar o conhecimento adquirido sobre jogo de salão para os estudantes do 6º ano mediante a Oficina de Jogos de Salão, na qual, os estudantes do 7º ano “ensinaram” aos estudantes do 6º ano como se jogava mancala, bagha chall, jogo da onça, ludo, resta 1 e trilha. Durante esses momentos, os estudantes verbalizaram a aprendizagem sobre os jogos de salão pesquisados e sobre a sua produção:

O que é jogo de salão? Por que esses jogos que vocês pesquisaram, construíram e apresentaram são jogos de salão? Porque são jogados em tabuleiros, tem peças, é jogado em lugar pequeno e fechado e precisa pensar.

No resta 1, a gente tem que deixar só 1 pino no tabuleiro. A gente pode pular um pino assim ou assim (demonstrando no tabuleiro que a movimentação das peças pode ser na horizontal e vertical). Toda vez que a gente pula um pino, tira ele do tabuleiro, até ficar só um. A gente utilizou isopor para fazer o tabuleiro e essas tampinhas amarelas do trabalho do meu pai para as peças; O jogo da onça tem 1 onça e 14 cachorros. Pode jogar 2 pessoas. Quem tá com a onça tem que pegar 5 cachorros e quem tá com os cachorros tem que cercar a onça pra não deixar ela se mexer. A onça “come” (captura) os cachorros quando pula eles assim (demonstrando no tabuleiro a movimentação da onça). A gente fez o tabuleiro de papelão, pintou com tinta vermelha e depois desenhou as casas. As peças também foram de papelão, os cachorros pintamos de vermelho e a onça de azul; O ludo é um jogo de corrida que tem algumas regras. O ludo também tem no celular. Pode jogar até 4 pessoas, cada pessoa tem sua cor. Você só pode sair quando o dado dar 6. Pra ganhar tem que dar a volta no tabuleiro até chegar na sua cor que tá no meio, mas tem que ter cuidado para um pino de outra cor não cair na mesma casa que você está porque senão você volta pro começo. Pro tabuleiro a gente usou isopor e cartolina, as peças são de papelão e o dado Duda já tinha; O mancala é um jogo da África. O objetivo é pegar mais sementes. Quem pega mais, ganha. A gente usou caixa de ovo e feijão, mas pode jogar fazendo buracos no chão; No bagha chall, jogam 2 pessoas. A gente usou um pedaço de madeira que a gente pintou e desenhou e paras peças foram umas peças de dama que Thales trouxe. São 20 tigres, eles são os azuis e as cabras, as transparentes. São 4 cabras. Os tigres têm que pegar 5 cabras e as cabras têm que imobilizar os 4 tigres. Lembra o jogo da onça que o grupo de Ray apresentou, mas tem umas coisas diferentes; Na trilha a gente usou papelão pra fazer o tabuleiro tampinhas de garrafas pras peças. A gente tem que fazer a outra pessoa ficar com 2 peças. Jogam 2 pessoas. Para ganhar a peça do outro a gente tem que formar uma linha com as nossas peças (ESTUDANTES, set 2019).

A partir das respostas dos estudantes, verificamos que eles conseguem identificar as principais características do jogo de salão, bem como, explicar as regras e objetivos dos jogos pesquisados. Os autores Souza Júnior e Tavares

(1996) propõem uma sistematização em que são evidenciadas as categorias, características, classificações e os conceitos acerca do jogo cujo objetivo é trazer uma estruturação mais específica a respeito desse conteúdo, a fim de proporcionar uma melhor delimitação para a prática pedagógica da Educação Física na escola. Esses autores para uma melhor compreensão teórica organizam o conteúdo jogo em jogos populares, de salão e esportivos.

Para esse momento, destacamos o jogo de salão, o qual de acordo com os autores também são conhecidos como jogos de mesa. Durante sua realização, o jogador desprende menos energia por parte da movimentação corporal, é geralmente realizado em pequenos espaços e em ambientes mais fechados (salas), mas hoje, pode ser visto em praças, clubes, por exemplo, a maioria possui tabuleiros e pequenas peças para representação dos jogadores, suas regras são pré-determinadas. Na atualidade, muitos desses jogos são pré-fabricados/industrializados e estão computadorizados.

As respostas dos estudantes ratificam que a possibilidade só é transformada em realidade diante de condições determinadas que são um conjunto de fatores indispensáveis à realização da possibilidade. Os dados nos indicam que os estudantes estão no processo de ampliação do referencial dos conceitos no pensamento (realidade potencial), a partir da tomada de consciência da sua atividade mental e da atividade teórica, sinalizando que o trabalho educativo possibilitou condições e orientou um caminho para a formação das funções psíquicas superiores. A síntese avaliativa desse bloco de aulas demonstrou que a ação mental dos estudantes estava no momento da síntese, o que possibilitou a eles um novo conhecimento da realidade-jogo, pois os estudantes conseguiram constatar, interpretar, compreender, explicar e intervir junto aos colegas menos experientes (6º ano).

Por fim, as aulas 19 e 20 da unidade didática foram dedicadas ao seminário final mediante o qual os estudantes externaram o seu entendimento sobre jogo e sobre as manifestações de jogos trabalhadas ao longo da unidade. Assim, os estudantes exteriorizaram a aprendizagem:

Jogos populares são os jogos que são mais conhecidos no mundo, têm participantes indefinidos, é passado de geração em geração pela oralidade. Os jogos de salão são jogados em mesa, tabuleiro, lugares

pequenos e fechados, são muito jogados em casa e no telefone também; Têm vários tipos de jogos. Por exemplo, os populares que uma das maiores características é que algumas regras podem mudar, pode se jogar em qualquer lugar, o número de participantes é indeterminado. Diferente do de salão que é jogado em lugar fechado; Os jogos são bastantes praticados, alguns se joga em ambientes fechados, outros em qualquer lugar. Os jogos são classificados como jogos de salão, jogos populares e jogos esportivos. Os jogos de salão têm suas características como: são jogados em ambiente fechado, tem que ter a quantidade certa de participantes, e se requer estratégia para poder vencer. Tipos de jogos de salão: sinuca, dama, xadrez, totó, etc. Os jogos populares são praticados em qualquer lugar, não se tem número certo de participantes e as regras podem ser modificadas. Tipos de jogos de populares: queimado, barra-bandeira, 7 pedras, etc. Os jogos esportivos começaram como uma brincadeira e se tornou um grande esporte, tem como características: seu lugar apropriado, se precisa de algum objeto, pode ser individual ou coletivo; Os jogos populares, tanto no Brasil quanto em outros países tem suas diferenças. Existe dois tipos de jogos os populares e os de salão. Jogos de salão: são jogados em lugares pequenos e fechados, nós usamos tabuleiros para jogar e usamos peças para representar os jogadores e nós usamos mais a mente do que o corpo. Jogos populares são jogados na rua e nós usamos mais o nosso físico. E as regras são feitas durante o jogo (ESTUDANTES, out, 2019).

A partir dos dados surgidos da realidade empírica, podemos inferir que houve aprendizagem, pois, como compreende o Coletivo de Autores (2012), a aprendizagem consiste na transformação do conhecimento anterior (diagnosticado no seminário inicial) tanto qualitativo quanto quantitativo. Para Cheptulin (2004), a qualidade são as propriedades o que a matéria (objeto de estudo) pode representar e, o que ela é, e a quantidade abrange o conjunto das manifestações, sua grandeza. No processo, os estudantes aprenderam o jogo (via ações mentais análise, comparação e síntese), os quais representam habilidades que estão relacionadas ao saber fazer, é uma ação cognoscitiva, pensada e praticada a partir da qual é possível intervir na realidade, bem como, aprenderam valores, comportamentos e regras.

Podemos ratificar, subsidiada em Martins (2017, p. 28), o desenvolvimento dos estudantes, iniciado desde o seminário inicial até o seminário final:

O percurso lógico da aprendizagem segue uma linha de desenvolvimento que caminha do concreto (sensorial, empírico) para o abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o não cotidiano, dos conhecimentos de senso comum para os conhecimentos mais elaborados e complexos [...]

Assim, a autora descreve o processo de como ocorrem a aprendizagem. Nessa lógica, inferimos que a possibilidade tornou-se realidade. Para Cheptulin (2004) toda atividade prática dos homens baseia-se nessa lei, uma vez que, todas as operações do trabalho, principalmente o educativo, são ações que visam criar condições necessárias para a realização de possibilidades.

Além disso, o salto qualitativo se dá a partir do confronto entre o seminário final e inicial, como destaca uma das leis da dialética materialista apresentadas por Cheptulin (2004), a contradição. Demonstrando o que tal lei nos diz como e qual é o mecanismo de desenvolvimento que faz progredir e conduz a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro.

Como explica o autor acima citado, a contradição possui dois graus de desenvolvimento. No primeiro, a diferença não-essencial é o ponto de partida da contradição, é o caso dos conceitos espontâneos do jogo; já no segundo, sob condições adequadas, o estágio da diferença essencial (conceitos científicos) chega aos contrários, evidenciando o salto qualitativo e gerando novas contradições em um processo de movimento incessante.

Mediante a comparação do seminário inicial com o final, a realidade empírica nos trouxe dados que nos permite dizer que houve um salto qualitativo por parte dos estudantes do 7º ano, pois percebemos que eles superaram a visão sincrética das manifestações do jogo, dos seus conceitos espontâneos. Podemos inferir, então, que o trabalho pedagógico contribuiu para a sistematização da aprendizagem sobre o conteúdo jogo levando-os à objetivação dos dados da realidade, ou seja, à visão sintética.

Considerando que o 7º ano teve como objetivo geral - Ampliar o conhecimento sobre jogo de salão, estabelecendo nexos e relações com os jogos populares e esportivos, podemos dizer que os estudantes conseguiram ampliar seu conhecimento sobre a referida manifestação, uma vez que, os mesmos compreenderam que os jogos de salão são atividades lúdicas que têm como uma das especificidades a sua realização, geralmente, em locais fechados com a utilização de peças e tabuleiro, compreendendo seu contexto de forma mais ampla,

pois, os jogos de salão surgiram para atender às necessidades de um determinado grupo, em um determinado momento.

A sistematização desse conhecimento é importante, para o estudante pois amplia as manifestações e possibilidades sobre o jogo, além disso, os jogos de salão fazem parte da cultura e estão presente no dia a dia, seja de forma convencional, de forma industrializada ou eletrônica.

Quanto a expectativa geral de aprendizagem no ciclo, evidenciamos uma aproximação, posto que foi dada ênfase a uma das manifestações do jogo e que os estudantes se encontram no início do ciclo. Além disso, é válido ressaltar que dificilmente consegue-se ampliar todas as manifestações em apenas uma unidade didática anual, por isso, a necessidade da apropriação espiralada do conhecimento. Analisando o processo a partir da visão de conjunto, verificamos que os estudantes se apropriaram do significado central da manifestação, a qual foi dada ênfase, estabelecendo relações, principalmente, com o lazer e o trabalho imaterial mediante às atividades de estudo, bem como, demonstraram valores éticos e sociais durante as interações sociais em aulas, seminários, festival e na oficina de jogos de salão.

3.2 A aprendizagem do 8º ano do ensino fundamental.

Realizamos a descrição e análise dos dados por bloco de aulas, considerando os objetivos direcionados para as manifestações do conteúdo jogo. Nesse sentido, considerando o objetivo geral do 3º ciclo de aprendizagem, para o 8º ano, a ênfase foi na ampliação do conhecimento dos jogos populares, estabelecendo nexos e relações com os jogos de salão e esportivos.

Na 1ª e 2ª aula da unidade didática, o objetivo constituiu-se em - Explicar o que é jogo e quais suas manifestações relatando por escrito suas experiências com jogos na escola e na comunidade. O conteúdo de ensino-aprendizagem foi o Jogo. Nessas duas primeiras aulas, os estudantes externaram, mediante a roda de conversa e o seminário inicial, verbalizando e escrevendo, seu entendimento/conhecimento sobre jogo a partir das suas experiências de vida. Assim descreveram a aprendizagem do conteúdo:

Jogo é um tipo de arte que todos podem jogar, existem vários tipos de jogos que é praticado em quadras, campos esses jogos pra mim são: futebol, queimado, handebol, basketbol e etc. Também tem jogos que são praticados em celulares, computadores, tablets. Esses jogos são free fire, voodoo, sinuca, jogo do piano, bolinhas pluzlee, meu malvado favorito e muitos outros que existem né, então na minha opinião acho que todos podem usar, praticar jogos e não é só para aqueles que andam não, os deficientes, cadeirantes também jogam, pois, os jogos foram feitos para todos. Eu já brinquei demais na rua na quadra de queimado e é muito bom; Jogo é uma coisa que você passa o tempo jogando, se distraindo e se divertindo. Exemplos de jogos: manecraft, roblox, pub g; Jogo de modo geral é tudo aquilo que tem o objetivo de entreter, tanto a quem assiste ou a quem participa. Um dos meus jogos favoritos é a trilogia pokemon, um jogo virtual. Jogos tem vários gêneros, podem ser físicos como vôlei, basquete, golfe, tênis, paintball, ou virtuais como free fire, minecraft, caunter, strike, dead by dayligh, need for speed. O que eles têm em comum é o espírito esportivo e competitivo; Jogo pra mim é uma maneira de se divertir, se exercitar, de ocupar a mente. Eu gosto de vários tipos de jogos tipo domino, barra-bandeira, queimado, futebol. Existem também os jogos eletrônicos tipo free fire que é um jogo de sobrevivência e os jogos esportivos tipo patinação artística, corrida, basquete, canoagem; Existem diversos tipos de jogos, o de tabuleiro que ajuda as pessoas a distrair a mente, tipo dama, xadrez, dominó. Os jogos com os amigos pra ficar mais divertido como futebol e queimado; Jogo para mim são competições esportivas de várias modalidades diferentes que se realizam. Conheço vários tipos de jogos diferentes, tanto aventureiro, como jogos calmos (dominó, dama, xadrez, uno, baralho, banco imobiliario) dentre todas tem as que mais exige movimentos do corpo, como por exemplo futebol, basquete, voleibol, nado sincronizado. O meu preferido é natação. Nisso tudo ainda tem os viciantes jogos virtuais, onde as pessoas na maioria das vezes os adolescentes e os jovens passam horas jogando, exemplo de jogos virtuais: minecraft, free fire, roblox entre milhões de outros. Mas dentre todos eu prefiro os que se jogam ao ar livre, ao ceu aberto, como natação (ESTUDANTES, jul. 2019).

Por um lado, os estudantes apresentaram um sincretismo em relação às manifestações do jogo, relacionando-o ao esporte e à ginástica, mas também identificaram elementos do motivo da atividade jogo. É possível perceber isso a partir de algumas expressões utilizadas pelos estudantes, tais como: entreter, diversão, passar o tempo, aventura.

Essa análise nos permite inferir que os estudantes se encontram na fase de pensamento por complexos. Fase considerada a estirpe da formação de conceitos, sua principal função é estabelecer nexos e relações, representa o início da unificação dos dados desordenados e da organização dos mesmos, a partir de onde forma-se uma base para as generalizações futuras. O pensamento por complexo é a realidade da qual partimos e que orienta a prática pedagógica com a intenção de alcançarmos diferentes possibilidades.

Da 3ª a 10ª aula da unidade didática, o principal objetivo consistiu-se em ampliar o conhecimento acerca do conteúdo jogo, na particularidade, dos jogos populares. Reconhecendo as características e o conceito dessa manifestação de jogo mediante trabalhos de pesquisa, texto didático, apresentação de seminários e, principalmente, vivências e experiências práticas visando a apropriação do conhecimento. Ao final dessa sequência de 8 aulas, os estudantes experimentaram os seguintes jogos populares: barrinha, barra-bandeira, quatro cantos, pega macaco, chocolate inglês, cobra cega, morto-vivo.

Um dos momentos que destacamos nesse bloco de aula, foi a socialização da pesquisa sobre jogos populares presente nas diferentes regiões do Brasil. Nesse momento, os estudantes foram divididos em grupos e cada um ficou responsável em apresentar para turma pelo menos um dos jogos pesquisados, além praticar e experimentar junto com os colegas. A orientação do conteúdo pesquisado consistiu em elencar jogos que não foram trabalhados nas aulas em 2019. A apresentação na quadra foi orientada da seguinte forma. *Vocês irão falar o nome do jogo, a região a qual “pertence”, o objetivo do jogo e como se joga. E em seguida, os jogos foram praticados.* Destacamos duas explicações dos estudantes sobre os jogos pesquisados:

A gente pesquisou a região Sudeste e escolheu o jogo cobra cega. Pra jogar precisa de alguma coisa pra tapar os olhos, eu “trusse” (trouxe) essa fita. A pessoa que fica com os olhos tampados fica no meio e as outras pessoas espalhadas, alguém gira ele (o cobra cega) 10 vezes, aí, ele tem que tentar pegar alguém. Quem for pego, passa a ser ‘o cobra cega’ (ESTUDANTES, jul-ago. 2019).

Durante a prática, os estudantes utilizaram como tática se aproximar do pegador, o ‘cobra cega’ tentando tocá-lo e falar no seu ouvido, sem serem pegos, ou seja, desafiavam sua função de não ser pego no jogo.

A gente escolheu o jogo chocolate inglês da região Centro-Oeste. A gente nunca viu esse jogo, ele é meio que uma mistura de adoleta e pisa pé. A gente forma uma roda e as pessoas colocam as mãos igual ao adoleta, só que a música é diferente, aí, a gente canta a música e vai tocando na mão da pessoa, quando a música acabar, o que foi tocado por último tem que pisar no pé de alguém, nessa parte que é igual ao pisa pé. Quem for pisado sai da brincadeira. Aí, quem ficar por último ganha. (PROFESSORA E ESTUDANTES, jul-ago, 2019).

Já nesse jogo, a tática foi trazida pelo próprio grupo, mediante uma variação do jogo pesquisado, modificando uma das regras. De acordo com a pesquisa descrita no caderno, quando o último é tocado, ele deve pisar o pé de quem estar ao seu lado direito ou esquerdo e, caso não consiga, pode piscar para alguém do círculo e esse deverá pisar o pé de quem estar a sua direita ou esquerda. Quando questionados sobre a mudança, disseram: “é melhor, prof. Mais legal!”

Na 10ª aula, mais uma verbalização sobre a aprendizagem do conteúdo jogo está descrita a seguir.

Então, a partir das nossas experiências nas aulas, como vocês definem o jogo popular? Jogo popular é aquele que gente pode fazer as regras; Que a gente joga na rua e é passado de geração em geração. E como ele é passado de geração em geração? As pessoas ensinam umas às outras, explicando como se joga. Digam mais características dos jogos populares. O nome muda, pode jogar em vários lugares como praça, praia, na rua. E quem pode jogar? Existem jogos para meninas e jogos para meninos? Claro que não, professora! As pessoas criaram em suas mentes que jogos só foram feitos para homens, ao meu ver nossa sociedade ainda tem um olhar bem machista de verem as coisas. Pois em suas mentes só existe uma figura de mulher que é ela amamentando, cuidando de crianças (a turma aplaudiu a resposta dessa aluna); E sobre os jogos que vocês pesquisaram, o que vocês conseguiram perceber? Alguns jogos eu já conhecia, o morto vivo, cobra cega e pega macaco. Só que lá na Bahia onde eu morava, a gente chamava de pique no alto (se referindo ao jogo pega macaco). Qual região apresentou pega macaco? A nossa, Região Nordeste. A Bahia faz parte do NE, ok? Que característica dos jogos populares podemos identificar aí? Os nomes diferentes pro mesmo jogo. Igual a cobra cega (Sudeste) que a gente apresentou, aqui é cabra cega. Se vocês parassem para observar vocês durante a prática dos jogos, o que vocês conseguiriam perceber? A gente passando vergonha (risos). Precisa ter esforço físico. E em relação a emoção, sentimento? Alegria, diversão. Quem aqui ainda joga na rua e quais jogos praticam? Jogo queimado, pega pegou, barra-bandeira, futebol. Pega macaco e morto vivo? Não, esse eu brincava mais quando era criança. Por que quando a gente é criança a gente joga mais? Porque tem mais tempo livre (PROFESSORA E ESTUDANTES, jul-ago, 2019).

Na síntese avaliativa desse bloco de aulas, considerando a categoria analítica realidade-possibilidade, verificamos que os estudantes conseguiram verbalizar as características e conceito de jogos populares, reconhecendo os aspectos lúdicos, culturais e sociais presentes no jogo e na sua prática, identificando os sentido e significados do jogo, bem como, criaram novas regras e elaboram táticas para alcançar o objetivo dos jogos. E sugeriram modificações nos mesmos para eles se tornarem mais inclusivo.

Percebemos, então, uma aproximação ao pensamento crítico, o qual reflete a orientação que segue a personalidade do estudante, a posição que ele assume e sua atitude valorativa frente ao fenômeno em estudo.

Isto posto, concluímos que a síntese enquanto ação mental evidencia um novo conhecimento acerca da realidade - jogo popular. Ratificamos que, no processo da síncrese à síntese, existe a mediação feita pela análise, a qual consistiu em constatar o que pertence ao jogo, interpretar sendo capaz de elencar valores que emergiram das atividades práticas, compreender suas próprias aprendizagem, explicar o conteúdo e com ele intervir na realidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012; MARTINS, 2017).

Assim como o 7º ano, o 8º ano também participou do festival de jogos internos, o qual já apresentamos anteriormente. Na 15ª aula, após o festival, realizamos uma roda de conversa na qual, a professora fez questionamentos e os estudantes verbalizaram a aprendizagem:

O que o festival representou para vocês? Assim prof, pra mim foi bom pra se divertir, porque nossa sala não ganhou nada e também as meninas nem quis jogar tudo. Só o queimado e futebol; Oush, a gente perdeu logo no primeiro jogo porque os meninos ficavam brigando pra jogar; Quais foram as modalidades dos jogos internos? Quais vocês jogaram e por quê? Teve um mói. Mas eu só joguei futebol. Porque é o que eu mais gosto. Os outros eu nem sei. Teve queimado, vôlei, futebol, basquete, aquele da peteca (badminton). Eu só joguei queimado e futebol por que não tinha com quem jogar, as meninas da sala não quis; Vocês já tinham praticado ou visto esses jogos em outro lugar? Ano passado teve aqui na escola. Eu já vi alguns na televisão. Basquete eu já vi, meu primo joga com os amigos. Uma vez eu fui ver; O que o festival teve de relação com o conteúdo que estamos trabalhando nessa unidade? Tem a ver que é jogo. Foram os mesmos jogos que a gente viu nas aulas? O que foi teve de diferente? Não, só o queimado foi igual. Teve mais jogos com mais regras, se perdesse não jogava de novo. O campeão teve medalha e menina jogou separado de menino. E o queimado é qual tipo de jogo e por quê? Popular porque as regras e o nome pode mudar, e joga quantas pessoas tiver hora. E os outros jogos, qual o tipo? Os estudantes não souberam identificar. Vocês acham que a prática de jogos faz bem para saúde? Os jogos são bem importantes em nossas vidas porque trazem benefício para nossa saúde, mais energia. Faz bem pra cabeça porque a gente relaxa a mente (PROFESSORA e ESTUDANTES, set. 2019).

A partir da verbalização dos estudantes, apesar do 8º ano ter tido pouca participação nas atividades práticas do festival, ficou evidenciado que os mesmos observaram os colegas de outras turmas e conseguiram verbalizar sobre o festival,

estabelecendo nexos e relações com o conteúdo trabalhado nas aulas de Educação Física, porém, a falta de articulação entre eles gerou a frustração, demonstrada nas emoções e sentimentos oriundos da oportunidade perdida, desperdiçada.

A realidade supracitada nos leva a atividade guia, a qual, nessa fase da adolescência é influenciada pelos acordos, atitudes, ações, valores do grupo. Como afirma Anjos (2016, p. 127),

A atividade-guia no período da adolescência inicial é caracterizada pelo estabelecimento de relações sociais entre os adolescentes, pelo respeito mútuo e confiança. A formação das relações sociais na adolescência também é caracterizada pelo “código de companheirismo”.

A turma do 8º ano, diferentemente da do 7º e 9º anos, era uma turma dividida em grupos que mediam força mediante a rigidez de pensamentos e argumentos. Esses grupos eram heterogêneos, no sentido de não haver união em momentos que a turma como um todo precisava ser representada, como foi no caso do festival de jogos internos, mas o tempo pedagógico destinado ao festival possibilitou novas reflexões com a turma visando superar dificuldades. Fazendo uma analogia, podemos dizer que as contradições geradas no festival (realidade) criaram uma base para realidade potencial, isto é, possibilidade.

Dando seguimento a unidade didática, as aulas 16, 17 e 18 foram destinadas aos jogos de salão. O objetivo consistiu em ampliar o conhecimento acerca dessa manifestação partindo dos jogos que os estudantes já conheciam, mediante a prática e uma atividade de pesquisa.

No início desse bloco de aulas, eles tiveram acesso a um texto didático elaborado pela professora/pesquisadora, no qual estava presente o conceito e as características das três manifestações do jogo trabalhadas ao longo da unidade. Os estudantes leram e responderam um questionário sobre o texto, em seguida, foram orientados para realização da pesquisa.

Os estudantes foram divididos em quartetos e cada grupo trouxe um jogo de salão, que já tinha em casa ou que foi de fácil acesso, para praticarem na escola. A pesquisa, então, consistiu em investigar a historicidade dos jogos escolhidos, realizar uma reflexão e escrever no caderno sobre a história e a prática desses jogos

atualmente. É válido ressaltar que nessa atividade alguns grupos não trouxeram os jogos nem a pesquisa. Os jogos de salão trazidos foram: dama, dominó, baralho, xadrez, banco imobiliário, uno e ludo. Sobre banco imobiliário.

Esse jogo surgiu nos Estados Unidos. A professora, o nome do homem não sei falar não. A gente escolheu esse jogo porque o João já tinha, ele que sabe explicar. Pode jogar até 6 pessoas. Cada um começa com um valor. O objetivo é ganhar mais dinheiro e comprar as coisas, e não deixar que as outras pessoas ganhem, a pessoa que perder todo o dinheiro sai do jogo. Aí, tem o banqueiro que toma conta do dinheiro. A gente joga o dado e anda com o pino pelo tabuleiro, em cada casa vai ter alguma coisa. Tipo essa aqui (apontou para casa). *E o que de novo você aprendeu com a pesquisa, João?* De novo isso que a Emily disse sobre a história porque eu nunca tinha visto. *E a relação com a atualidade?* Acho que hoje a gente não vê muitas pessoas jogando como antigamente (se referindo aos jogos eletrônicos) (PROFESSORA e ESTUDANTES, set. 2019).

A partir da análise desse bloco de aulas, entendemos que na particularidade da sequência didática destinada aos jogos de salão, percebemos que o objetivo (possibilidade) dessas 4 aulas não foi concretizado em sua plenitude. Os estudantes pouco se aproximaram, demonstrando que não se apropriaram do conteúdo nem ampliaram a aprendizagem. Consideramos que o tempo pedagógico (4 aulas) foi pouco para que os estudantes compreendessem o jogo na sua radicalidade e totalidade, por isso os estudantes, nesse momento, não estabeleceram as generalizações, no entanto, existe a possibilidade de ampliação da referida manifestação ao final do ciclo.

Para finalizar a unidade didática, realizou-se o seminário final, no qual os estudantes do 8º ano externaram seu entendimento sobre o conteúdo jogo após as 18 aulas destinadas a prática, teorização e reflexão desse fenômeno e elemento cultural, totalizando 20 aulas na unidade. Nas aulas 19 e 20, foi realizado o seminário final. Abaixo segue os textos escritos pelos estudantes revelando a aprendizagem.

Os jogos são bem divertidos e podem ser praticado por qualquer tipo de pessoa nele podemos nos comunicar, movimentar e fazer exercício físico. Existem vários tipos de jogos como jogos de salão, jogos populares e entre outros. Vimos em sala de aula jogos esportivos também. Nos jogos de salão tem tabuleiro e as regras não muda, xadrez e ludo. Nos populares vimos que pode mudar a regra e o nome também, a gente jogou quatro canto, queimado e barrinha na quadra” “Jogo para mim é uma coisa onde a gente se diverte tanto competindo quanto aprendendo, pode ser um lugar para esfriar a mente e estar com os amigos. Eu na aula de ed. Física aprendi que perder faz parte do jogo, por isso é tão divertido para botar suas ideias em ação e compartilhar. Também aprendi que o jogo pode ser de salão e jogo

popular cada um tem sua forma de jogar.” O jogo é um meio de nos divertimos e um meio de fazermos mais amizades, para se comunicar com outras pessoas, quando jogamos temos um grande objetivo que é ganhar ele nos traz muita felicidade e as vezes muita discórdia. Jogos temos vários tipos como: jogos de salão, jogos esportivos, jogos populares e entre outros. Cada jogo se joga de uma maneira. O jogo é para qualquer pessoa. Exemplo de jogo de salão domino, dama, xadrez, de jogo popular cobra cega, barra bandeira e de esportivo handebol, queimado, futebol; Existe vários tipos de jogos. Vou citar alguns nomes: futebol, basquete, vôlei, queimado, etc. Depende do jogo que você vai jogar, alguns jogos são competitivos, os jogos são muito esportivos na maioria das vezes. Os jogos também existem em celulares, tipo free fire, e etc. E os jogos nas ruas, tipo popular que joga em vários espaços. E de salão tipo domino, ludo, xadrez (ESTUDANTES, out, 2019).

A partir dos dados coletados, em relação aos jogos populares, evidenciamos uma ampliação da sistematização do conhecimento, uma vez que os estudantes conseguiram constatar, interpretar, compreender e explicar que, os jogos populares têm como principais características a flexibilidade das regras, o número indefinido de participantes, é um conhecimento histórico-social passado de geração em geração pela oralidade, mesmo sem a definição exata de quando foram criados, onde e por quem, além disso, seu nome pode variar de acordo com o lugar onde se joga. Assim como também identificaram o motivo do jogo em sua natureza (a ludicidade) e compreenderam sua segunda natureza (cultural) a qual faz do mesmo um conteúdo da Educação Física escolar. Neste contexto, entendemos que os estudantes passaram dos conceitos espontâneos e aproximaram-se do conceito científico sobre jogos populares.

Por outro lado, considerando a expectativa de aprendizagem do ciclo, não houve ampliação da sistematização da aprendizagem dos jogos esportivos e de salão, no entanto, foram estabelecidas relações com o lazer, identificando o motivo central do fenômeno. A unidade didática também possibilitou aos estudantes refletir sobre valores éticos e sociais, a partir da reorganização do conhecimento tratado em aulas, seminários e festivais.

Posto isto, entendemos que a adolescência é um período de transição e amadurecimento do pensamento e, no seu decorrer, o pensamento sincrético e o pensamento por complexos vão cedendo espaço para os conceitos científicos, contudo, esse processo caracteriza-se por superação e não por obliteração, ou seja, não ocorre o abandono total da forma do pensamento sincrético. Além disso,

percebemos a dificuldade existente entre a capacidade para formar conceitos e defini-los, típico da fase na qual os estudantes do 8º ano se encontram. Como nos traz Vigotsky (2008), o adolescente formará e utilizará com facilidade um conceito em uma situação concreta, contudo, sentirá dificuldade em explicar esse conceito através de palavras. Nesse caso, não é que o trabalho pedagógico não criou condições necessárias para materialização da possibilidade em realidade, na verdade, o 8º ano alcançou possibilidades reais abstratas, as quais constituem uma possibilidade cuja realização não há, apenas no momento presente, condições necessárias.

3.3. Aprendizagem do 9º ano do ensino fundamental

Para o 9º ano, o último que fecha o ciclo de ampliação, é necessário que os estudantes se apropriem do conhecimento sobre jogo e compreendam as três manifestações de jogos. Sendo assim, objetivo geral para esse ano corresponde à expectativa do ciclo. Na particularidade, a ênfase foi nos jogos esportivos ampliando o conhecimento sobre o jogo, relacionando com o dia a dia dos estudantes e com os espaços disponíveis na comunidade para a prática durante o tempo livre, para prática voltada para saúde. É preciso também que os estudantes percebam quem domina esses espaços e que relação tem com a sociedade e a construção cultural.

Assim como ocorreu no 7º e 8º anos, no 9º ano, a 1ª e 2ª aula da unidade didática tiveram como objetivo - Explicar o que é jogo e quais suas manifestações, relatando por escrito suas experiências com jogos na escola e na comunidade. O conteúdo de ensino-aprendizagem foi o Jogo. Nessas duas primeiras aulas, os estudantes externaram, mediante a roda de conversa no seminário inicial, verbalizando e escrevendo, seu entendimento/conhecimento sobre jogo. Para os estudantes,

Jogo é uma coisa pra pessoa interagir se esquecer do mundo e dos problemas, algo que você se diverte quando está jogando e as vezes se estressa quando perde. Mas é melhor jogando com amigos do que sozinho eu acho. Tem vários tipos de jogos para Playsttaton Pc, celular e etc. Alguns jogos que eu conheço são fortnit, free fire, God of war, call of dutt e muito mais; Existe vários tipos de jogos. Jogos de computadores, celulares, tabuleiros e jogos de salão. Mas pra mim, jogo é mais uma competição para ver quem vai ser o vencedor. A maioria dos jogos é necessário estratégia para vencer e os outros, ganha quem tiver mais habilidade. Eu pessoalmente gosto de jogar dominó que é um jogo de tabuleiro, baralho que também é jogo de tabuleiro. E gosto de jogar free fire que é um jogo de

celular que pode ser simulado no computador; Jogo é uma forma de aprender ou praticar as coisas, quando a gente para e pensa na mente da gente vem que o jogo é uma diversão ou uma competição e também o jogo é um modo de aprender coisas novas, no jogo também pode expressar os sentimentos. Exemplo de jogos: (futebol, basquete, xadrez, sete pedra, dama, freefire, queimado e ect...); Jogo é uma forma de se divertir e pra passa o tempo existe varios tipos de jogos de tabuleiro, eletrônicos etc. Jogos de tabuleiro: xadrez, domino e entre outros. Jogos eletrônicos: free fire, pubg, fortinite e entre outros; Pra mim jogo é uma atividade natural com a finalidade de se divertir ou competir, muitos dos jogos tem regras. Em todos os jogos têm sempre o ganhador e o perdedor. Muitos aplicativos de jogos pode ser um passa tempo que poder fazer mal, mas também tem jogos que pode trazer benefícios para nossa saúde mental e física. Alguns tipos de aplicativos de jogos são free fire, pubg e fortinite. Alguns tipos de jogos que podem ser praticados fisicamente basquete, vôlei e futebol (ESTUDANTES, jul. 2019).

A partir do exposto, percebemos que os estudantes elencaram o motivo do jogo, perceberam que é preciso estratégia e técnica, relacionaram a prática de jogos eletrônicos à saúde, elencaram manifestações de jogos, confundiram com esporte e até definiram o jogo como uma atividade natural tudo ainda de forma muito confusa. Assim, caracterizaram seus conceitos espontâneos por ainda estarem se aproximando da sua própria atividade teórica. Nesse caso, considerando que a atividade prática (trabalho educativo) se baseia na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade e que esse par dialético trabalha com a lei da transformação da quantidade (realidade apresentada nas respostas) em qualidade (formação de conceitos científicos), buscamos nessa turma ampliar a sistematização das aprendizagem a partir do resgate do conhecimento jogo e das experiências dos estudantes mediante texto didático, a prática e atividade de pesquisa.

De uma forma geral, a síntese avaliativa consistiu em analisar como os estudantes do 9º ano ampliaram suas aprendizagem acerca do conteúdo jogo, por meio de discussões sobre o conteúdo, reflexão sobre as experiências práticas e verbalização sobre o conceito e características das manifestações trabalhadas, além do reconhecimento dos aspectos lúdicos, culturais e sociais presentes na prática do jogo estabelecendo nexos e relações com a saúde, lazer e o trabalho realizado em aulas de Educação Física.

Para o trato dos jogos populares foi destinado um bloco de 6 aulas (3ª a 6ª e 17ª a 18ª)⁹ cujo objetivo principal foi ampliar o conhecimento acerca dessa manifestação do jogo, elaborando conceitos e estabelecendo nexos e relações com a vida dos estudantes. Na 3ª aula, foi entregue à turma um texto didático, produzido pela professora/pesquisadora, que abordou as três manifestações do jogo (popular, de salão e esportivo) e trouxe seus conceitos e características. Após leitura do texto, o destaque foi dado aos jogos populares. Na 3 e 4ª, os estudantes foram divididos em grupo e cada resgatou um jogo popular já praticados por eles, os jogos resgatados foram adoleta, vivo morto, cecererecece, controle com o pé. Após a prática, houve um diálogo socializando a aprendizagem sobre o conteúdo:

O que vocês acharam dos jogos praticados? Foi legal, professora. Fazia tempo que eu não brincava de adoleta, cecererecece, morto vivo. E por que fazia tempo? Porque eu brincava disso quando eu era criança. Então, esses jogos remetem à...? Infância. Falem mais sobre os jogos. Quando, onde, por que, como e com quem vocês jogavam? Eu jogava na rua, no quintal, no terraço, no sítio. Jogava com meus amigos, minhas primas, a gente jogava para brincar, porque era divertido. E hoje, vocês jogam? Por que vocês jogavam mais na infância? Hoje eu jogo mais no celular. Antigamente a gente não tinha muita coisa pra fazer, tinha mais tempo livre. Antes de irmos para cá, nós lemos um texto na sala. Nesse texto tinha 3 tipos de jogos. Quem pode me dizer qual tipo de jogo praticamos hoje aqui no pátio? Jogo popular. Por quê? Porque a maioria da gente conhece. Porque dá pra fazer em qualquer lugar. Se vocês quisessem praticar esses jogos onde vocês moram, seria possível? Sim. Tem a praça lá perto de casa; tem o campo; o terraço lá de casa (PROFESSORA e ESTUDANTES, ago. 2019).

Na 5ª e 6ª aula da unidade didática, retomamos a conversa sobre jogos populares da aula anterior e em seguida foi proposto à turma que se escolhesse um jogo popular em que todos pudessem jogar ao mesmo tempo. Jogo escolhido foi a barra bandeira. Porém, nem todos da turma conheciam, um estudante mais experiente explicou “Tu tem que pegar a sandália que tá na bola do outro lado e trazer pro teu lado. Mas ninguém pode pegar, senão tu fica congelado”.

Inicialmente, eles jogaram sem a interferência da professora (possibilidade de fenômeno cuja realização não modifica a essência do objeto). Durante o jogo, eles decidiram como regras: podia puxar a pessoa para sua área e mantê-la congelada; não podia “guardar caixão” enquanto não houvesse ninguém no círculo; não podia

⁹Essa organização das aulas ocorreu devido à uma demanda interna da escola, a qual foi resolvida com a reorganização do tempo pedagógico, atendendo tanto ao episódio surgido quanto à rotina das aulas.

jogar a bandeira em nenhum momento; o adversário que fosse pego, ficaria congelado exatamente no lugar onde foi pego. Ao fim da primeira partida, formou-se uma roda de conversa para eles pontuarem os problemas que apareceram durante o jogo e a partir deles os estudantes propuseram modificações para solucioná-los (possibilidade de essência cuja realização está relacionada à modificação da essência da coisa, com sua transformação e outra coisa).

Então, pessoal, quais foram as dificuldades que vocês tiveram? O espaço tá pequeno pra muita gente, professora e quando a pessoa é pega tem que ficar parada no lugar sem se mexer até alguém do seu time tocar e você descongelar e Kauã ficou andando. Certo! E o que podemos mudar para resolver esses problemas? Tem que respeitar as regras; a gente pode jogar assim ó, professora (um aluno sugeriu jogar utilizando a quadra na sua largura e a turma concordou). Ótimo! Mas dessa forma ficará muito largo para ter uma bandeira só. O que a gente pode fazer? Coloca mais sandália, coloca duas.

Após a segunda partida do jogo barra bandeira.

Por que foi possível modificar o barra-bandeira? Porque é um jogo popular; porque a gente pode mudar as regras; a gente pode jogar em qualquer lugar e com quantas pessoas quiser. E qual a relação, diferenças ou semelhanças do barra-bandeira com os jogos realizados lá no pátio semana passada? Todos podem jogar na rua; qualquer pessoa pode jogar; o barra bandeira tem ganhador (destacando a competitividade), a gente se divertiu em todos. Ao final do jogo, a principal intenção? Pegar a sandália e trazer pro seu lado pra poder ganhar. E para ganhar o que vocês fizeram? A gente combinou que eu, Kauã, Matheus e Fernando ia passar porque a gente corre mais, e as outras ficaria guardando a sandália pra ninguém do outro time pegar. Isso que vocês combinaram nós podemos chamar de estratégia (PROFESSORA e ESTUDANTES, ago. 2019).

Depois dessas duas aulas, o encerramento desse bloco da sequência didática de jogos populares só aconteceu nas aulas 17 e 18, devido a um episódio ocorrido na escola, o qual nos levou a reorganizar a rotina das aulas.

Assim, por um lado, em uma concepção lógica-formal, isso corresponderia a uma interrupção no processo de ensino-aprendizagem, pois houve uma quebra da sequência lógica dos jogos populares. Por outro lado, compreendemos esse momento a partir do princípio da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*. Tal princípio vai de encontro ao etapismo, no qual o conteúdo é tratado de forma segmentada e o desenvolvimento da visão de totalidade do estudante é comprometido. Numa perspectiva dialética, o princípio da simultaneidade possibilita ao estudante perceber a relação entre os dados da realidade e a desenvolver a

compreensão de que esses dados não podem ser pensados nem explicados isoladamente (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Na 7ª e 8ª aula, realizamos uma roda de conversa, na qual retomamos o texto didático, dando ênfase agora aos jogos de salão e os estudantes externaram a pesquisa que realizaram sobre jogos de salão e em seguida praticaram alguns jogos de salão trazidos por eles e que já haviam na escola. O objetivo consistiu em ampliar o conhecimento dos estudantes acerca dos jogos de salão a partir de uma atividade de pesquisa e do resgate de jogos já praticados por eles. Os jogos foram dominó, dama, uno e xadrez. Na roda de conversa, alguns leram o que encontraram:

Os jogos de tabuleiro utilizam de superfícies planas e pré-marcadas, com desenhos ou marcações de acordo com as regras envolvidas em cada jogo específico. Os jogos podem ter por base estratégia pura, sorte (por exemplo, rolagem de dados), ou uma mistura dos dois, e geralmente têm um objetivo que cada jogador pretende alcançar; São aqueles conhecidos também como jogos de mesa, em que o jogador desprende menos energia por parte da movimentação corporal, realizados em pequenos espaços, geralmente em ambientes mais fechados (salas), usando-se tabuleiros e pequenas peças para representação dos jogadores, em que suas regras são pré-determinadas. *Onde vocês encontraram isso?* No google; no texto que a senhora deu. *O que vocês conseguem entender sobre jogo de salão a partir disso que vocês pesquisaram e leram agora?* Que tem regras, que não precisa de muito espaço pra jogar. Que precisa de peças e tabuleiro para jogar. *Existem espaços para esses jogos na comunidade onde vocês moram? Quem joga esses jogos? Quais jogos são praticados? Por que jogam? Qual a intenção quando se joga? O que preciso para praticar esses jogos? Quais elementos caracterizam o jogo de salão?* São os 'bebos' que jogam lá na praça; a praça do skate tem umas mesas que dá pra jogar dominó e dama; são pessoas mais velhas que jogam; jogam de qualquer hora pra passar o tempo, pra ocupar a mente; pra jogar precisa de atenção, concentração, paciência; o jogo de salão tem tabuleiro e peças, as regras não pode mudar quando tá jogando. A maioria desses jogos do salão tem no celular (PROFESSORES e ESTUDANTES, ago. 2019).

Aos jogos de salão foram dedicadas apenas duas horas aulas, no entanto, os estudantes conseguiram verbalizar as características, técnicas, táticas e regras sempre relacionando à ludicidade e as práticas da comunidade. Entendemos que a materialização da possibilidade em realidade se concretizou devido às apropriações do conhecimento nos anos anteriores.

Da 9ª a 16ª aula da unidade didática, foram destinadas aos jogos esportivos, incluindo a discussão sobre o festival de jogos internos. O principal objetivo desse bloco de aulas foi ampliar o conhecimento acerca dos jogos esportivos, identificando

suas características, pontuando diferenças e semelhanças existente entre essa e as outras duas manifestações trabalhadas, elaborando conceitos e relacionando com os espaços presentes na comunidade. Na 9ª e 10ª aula, no início, resgatamos o texto didático, destacando os jogos esportivos, os quais, de acordo com o PCPE (2013) referenciado em Souza Júnior e Tavares (1996), são aqueles que assumem características dos esportes, mas ainda mantêm a ludicidade como essência, em seguida os estudantes experimentaram o jogo dos números e o jogo dos 10 passes.

Assim como o 7º ano e o 8º ano, o 9º também participou do festival de jogos internos. Período que abarcou da 11ª a 14ª aula. Após o festival, na 15ª e 16ª aula, realizamos uma roda de conversa na qual resgatamos as três manifestações de jogo trabalhadas e discutimos sobre as experiências dos estudantes durante o festival. A seguir, uma parte do diálogo entre professora e estudantes:

O que vocês acharam dos jogos internos? Foi massa, professora. A gente se divertiu jogando. E também foi o último ano da gente neh?! Porque ano que vem, se todo mundo passar, a gente vai pra outra escola. Que relação o festival tem com o conteúdo que estamos trabalhando essa unidade? Todos são jogos. Quais jogos foram praticados durante o festival? Handebol, basquete, badminton, vôlei e queimado. Que tipo de jogos são? O queimado é popular os outros são esportes, não, não, esportivos; jogo de salão não teve nenhum. Era pra ter tido dominó. E qual a diferença do esporte para os jogos esportivos? As regras. O número de pessoas que pode mudar. No handebol mesmo a gente começou o jogo com 6 porque os meninos não tinham chegado e a outra sala jogou com 7. Só depois que Gustavo e Fernando chegaram. Quem aqui já tinha praticado algum dos jogos que tivemos no festival? Eu, lá na escola de Camela já joguei handebol; eu já tinha jogado aqui na escola, ano passado teve a mesma coisa; na aula de educação física também, ano passado a gente jogou na aula do professor César. Eu jogava badminton que o professor Enoque dava aula no projeto; eu já vi na televisão também, menos o queimado e o jogo da peteca. É possível praticar esses jogos fora da escola? É sim, na praça do skate mesmo tem uma quadra, mas a galera só joga futebol e também nem tem mais a cesta de basquete; na praça nova os homens jogam futevôlei todo dia de tarde. E qual a intenção dessas pessoas que praticam esses jogos na praça? Quem utiliza mais esses espaços? Passar o tempo, descontrair a mente, se divertir, pra melhorar a saúde. Os homens usam mais a quadra, as mulheres fazem mais caminhada na praça. Gente qual a diferença de praticar esses jogos na escola e no lugar onde vocês moram? Na rua não tem professor, nem juiz, um de nós é quem apita, às vezes, é ninguém. Como vocês se organizaram para jogar? No futebol, a gente fez dois times, um jogou o primeiro tempo e o outro o segundo tempo. (PROFESSORA e ESTUDANTES, set. 2019).

Os estudantes compreenderam a relação do conteúdo com o festival e destacaram as manifestações de jogo presente. Destacaram os espaços na

comunidade para a prática de atividade e quem os domina estabelecendo nexos e relações com o lazer e saúde na comunidade onde vivem.

Isso nos remete a uma aproximação ao pensamento crítico da posição que o 9º ano assumiu em relação ao jogo e sua atitude valorativa frente ao fenômeno em estudo. O pensamento crítico constitui a prática social em suas ações, problematizações à luz de determinadas teorias, leis, regras, princípios ou normas e, também, da sua correspondência com a realidade, gerando assim possibilidades de intervenção e mudança na vida pessoal e da comunidade. Nesse momento, o jogo apresentou-se como conteúdo e signo, uma vez que, o gerou contradições permitiram a transformação da possibilidade em realidade

Na 17ª e 18ª aulas, retomamos os jogos populares e os estudantes, divididos em grupo, trouxeram jogos populares a partir de uma pesquisa oral realizada com pessoas mais velhas e moradoras da comunidade. Da pesquisa, cada grupo escolheu um jogo popular que foi apresentado na quadra para a turma e em seguida esses jogos foram praticados. Foi indicado aos grupos que eles eram responsáveis pelos recursos materiais (caso fosse preciso), além de que não poderiam apresentar um jogo que já tivesse sido trabalhado nas aulas anteriores. Os jogos trazidos foram: quebra panela, barrinha, amarelinha, batatinha frita 1,2,3. Sobre o jogo quebra panela, o grupo apresentou,

A gente trouxe barbante, bola de encher, confeito e a venda pros olhos, o cabo de vassoura a gente vai pegar com dona Maria (a tia da limpeza). O objetivo é estourar o balão com o cabo de vassoura, só que a pessoa vai tá de olhos vendados. A gente vai rodar ela 10 vezes e uma ou mais pessoas pode ir falando pra onde ela deve ir. Só tem direito de tentar acertar uma vez (ESTUDANTES, out. 2019).

Nesse momento os estudantes operaram com a categoria realidade-possibilidade. Partindo dos dados que eles obtiveram na pesquisa escolar criando uma possibilidade de ação, a partir da concreção. Esta consistiu na intervenção dos estudantes mediante a aplicação prática dos conhecimentos generalizados em diferentes formas e tipos de atividades as quais tem como possibilidade a ilustração dos conceitos, leis e regras em animações computadorizadas, diagramas, gráficos, cinema ou outros procedimentos visuais, experimentos de laboratórios ou aplicações na resolução de novas tarefas práticas. Nesse caso, além da pesquisa escolar e da

apresentação do jogo escolhido, os estudantes tiveram como tarefa representar graficamente o referido jogo. Todos os grupos trouxeram maquetes.

Finalizando, as aulas 19 e 20 da unidade didática foram dedicadas ao seminário final a partir do qual, mais uma vez, os estudantes externaram a aprendizagem sobre jogo e sobre as manifestações de jogos trabalhadas ao longo da unidade.

O jogo é qualquer atividade para passar o tempo. Vimos em sala: jogos populares, jogos de salão, e jogos esportivos. Os jogos têm uma diferença por conta que, cada um tem sua forma de jogar e ambientes diferentes. Por exemplo: Jogos de salão: são mais conhecidos como jogos de mesa. Que utiliza menos energia, e realizamos em pequenos espaços. Exemplo xadrez, uno. Jogos populares: podem ser chamados também por jogos de rua, eles podem ser modificados pelos próprios jogadores são: barra bandeira, amarelinha, barrinha. Jogos esportivos: são mais conhecidos como esportes coletivos. Por algumas exceções, tênis, tênis de mesa, etc. Estes fazem parte ou tem como meta fazer parte dos jogos olímpicos; Pra mim jogo é pratica de exercícios, competição, diversão e etc. Nós vimos três tipos de jogos: Jogos de Salão, Jogos Esportivos e Jogos Populares. Jogos de Salão: Você se movimenta menos e gasta menos energia corporal; É jogado geralmente em lugares fechados; Jogado por diversão ou competição tem o xadrez e o dominó. Jogos Esportivos: Já possui regras definidas e se aproxima mais do esporte; Jogado geralmente em quadras; É competitivo. Jogos Populares: Não possui regras, o nome pode ser modificado sempre que a pessoa quiser; Jogado em qualquer lugar, geralmente na rua; É jogado por diversão para as pessoas. É o queimado, batatinha frita 1,2,3; Jogo é uma forma de entretenimento com regras flexíveis que podem ser modificadas. Existem os jogos esportivos, jogos de salão e jogos populares. A diferença entre eles é que, os jogos esportivos se aproximam do esporte, os jogos de salão são jogados usando tabuleiros e peças, os jogos populares podem ser modificados, por exemplo: as regras, o nome, etc. Alguns desses jogos podem ser modificados o lugar onde se joga, outros são jogados em uma sala, alguns são jogados na rua. As pessoas jogam para se divertir, passar o tempo e etc; Jogo e uma arte da sociedade podendo mudar de região pra região, tempo pra tempo, etc. Há vários tipos de jogos desde aqueles populares: que criamos modificamos e mudamos as regras que já existem, os de salão que as regras são fixas e que não dá pra jogar em qualquer lugar e tem o número específico de jogadores, Os esportivos que tem características de alguns esportes como Handebol que pegamos algumas de suas características e fazemos o queimado, por exemplo. Em meu entendimento, os jogos foram criados para ter ludicidade desde os povos antigos até os dias de hoje e também para as pessoas pensarem, se divertirem e passarem o tempo como no jogo de Damas, Xadrez, etc; Jogo tem como finalidade diversão e participação de todos, também tem regras que diz quem vence ou quem perde. Tem jogos de mesas (que é de salão também, não lembro direito), eletrônicos e populares. A diferença entre um jogo do outro é que cada um tem seu jeito de jogar, os jogos populares mesmo são passados de geração pra geração, as pessoas podem jogar os jogos populares em praças, quadras ou até mesmo na rua e todos podem jogar (ESTUDANTES, out. 2019).

Os dados revelaram que o perfil da turma ainda apresenta aprendizagem por complexo, mas também se aproxima da formação de conceitos. Demonstram uma fase de reorganização dos dados, estabelecem relações com o principal motivo do jogo enquanto fenômeno e conseguem delimitar as três manifestações do jogo trabalhadas ao longo da unidade. Podemos dizer que os estudantes do 9º ano estão criando o alicerce para as generalizações futuras.

Os estudantes se apropriaram do conhecimento, ou seja, revelaram sua aprendizagem, mediante o processo de abstração, generalização criando capacidades psíquicas superiores que possibilitaram a conceituação, que só foi possível a partir das contradições do pensamento onde existe a interação da análise e da síntese, as quais por sua vez, condicionam o pensamento gerando mudanças.

Abstrair é uma ação mental necessária que ajuda o estudante na construção da generalização e na formação dos conceitos. O estudante necessita abstrair e generalizar os traços e relações fundamentais que dão qualidade aos conhecimentos teóricos generalizados. Por sua vez, a generalização científica, base de conceitos e imagens, se caracteriza pelos traços comuns e essenciais dos objetos e fenômenos, juntamente com os nexos e relações que existem entre eles. Nesse viés, o pensamento generalizado é o pensamento teórico-científico. Isto alicerça a concreção a qual consiste na intervenção prática dos conhecimentos generalizados. Ao realizarem a concreção, os estudantes ratificaram que a luta dos contrários é o ponto de partida do movimento e do desenvolvimento do pensamento.

No referido processo, a formação de conceitos reporta-se ao conhecimento dos traços e propriedades essenciais e gerais das diferentes manifestações do fenômeno e objeto jogo, bem como dos nexos e relações entre eles. Os estudantes do 9º ano demonstraram apropriação da generalidade do conceito, o conjunto dos traços ou relações essenciais e gerais que integram o conceito, não é sua simples soma, mas sua síntese, pois conseguiram estabelecer a estreita interconexão que constituem um conhecimento geral.

Isto posto, podemos inferir que os estudantes do 9º ano, na referida unidade didática se aproximaram da expectativa de aprendizagem do 3º ciclo, uma vez que, ficou evidenciada a ampliação da sistematização do conhecimento Jogo,

contextualizando-o, relacionando-os ao lazer, à saúde, e principalmente, ao trabalho imaterial, bem como, foram materializadas reflexões sobre o seu sentido e o significado central, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, seminários e festivais priorizando a formação de generalizações, criando condições, mediante o trabalho educativo, de elaboração do pensamento teórico, a propriedade de teoria.

Por fim, diante dos dados coletados e analisados, é possível afirmar que os estudantes do 9º ano ampliaram a aprendizagem sobre o jogo constatando o que pertence ao conteúdo, interpretando e valorizando as atividades práticas, sendo capaz de estabelecer diferentes associações individuais e sociais, compreendendo a própria aprendizagem, explicando o conteúdo e intervindo na realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da unidade teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação física crítico-superadora, que colocou em destaque a sistematização da aprendizagem do conteúdo jogo no 3º ciclo do ensino fundamental, podemos ratificar que a educação é um processo mediado cuja principal função é a humanização do indivíduo a partir da socialização e apropriações do universo simbólico culturalmente formado e do conhecimento historicamente construído.

Todavia, em conformidade com a PHCI e a PHCa, nem toda aprendizagem gera desenvolvimento, para isso são necessárias condições objetivas que possibilitem a elevação do pensamento teórico, o qual é condicionado pela formação de conceitos científicos que só ocorre mediante uma tensão problematizada responsável por colocar o pensamento em curso.

Isso só é possível por meio da nossa atividade vital que nos diferencia dos outros animais, o trabalho. Os outros animais vivem de acordo com as condições naturais, apenas o homem transforma a natureza segundo suas necessidades. É por meio do trabalho que o homem produz bens materiais e imateriais – cultura. Sendo assim, reconhecemos a escolarização como um processo histórico-cultural cuja principal função é a formação omnilateral dos indivíduos. Além disso, entendemos que o ensino escolar opera deliberativamente na formação do psiquismo humano e que todo trabalho educativo é orientado por uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação.

A aprendizagem consiste na transformação dos conceitos espontâneos (diagnosticado no seminário inicial), ultrapassando-o as particularidades das mudanças qualitativas e quantitativas, em conceitos científicos a partir da articulação de processos externos e internos e internalização de signos culturais pelo indivíduo gerando uma nova qualidade às ações e ao comportamento. Sendo assim, a formação de conceitos baseia-se na relação metódica formada pelos conceitos espontâneos, por seus objetos e pelos conceitos científicos. Esta formulação enfatiza a atividade histórico-cultural dos indivíduos na formação das funções

psíquicas superiores, via a mediação cultural do processo do conhecimento e da atividade individual de aprendizagem.

Porém, considerando-se que os saberes e instrumentos intelectuais se estabelecem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros mais experientes e portadores desses saberes e instrumentos. Logo, a educação escolar e o ensino sistematizado se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento psíquico, em cujo processo se ligam os fatores sociais e as condições internas dos estudantes.

Via o materialismo histórico-dialético entendemos que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por intermédio da materialização da unidade contraditória existente entre a estrutura orgânica do indivíduo e a imagem do real que, o mesmo tem condições de captar. Assim, o desenvolvimento psíquico humano evolui e se transforma por meio das complexas formas culturais desenvolvidas pelo próprio ser humano na sua transformação da natureza no decorrer da história, sem negar a base orgânica do indivíduo, mas superando-a.

O ensino é a principal mediação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, portanto, a qualidade da aprendizagem depende diretamente da qualidade do ensino. Essa relação está respaldada pela lógica da dialética da quantidade e qualidade, uma vez que a quantidade de aprendizagem requeridas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, na mesma proporção que a quantidade de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino. Por esse motivo, a seleção e organização dos conteúdos não pode ser secundarizada, pois são eles que incidem na formação da consciência.

Tomando como critério de verdade a prática social (aulas de Educação Física) e reconhecendo o movimento do processo ensino-aprendizagem, o qual tem como objetivo a passagem da visão sincrética para a visão sintética via análise, ou seja, a passagem do empírico ao concreto pensado pela mediação do abstrato, entendemos e explicamos o referido processo mediante os princípios básicos da radicalidade, da rigorosidade e da totalidade e as categorias da dialética realidade-possibilidade e contradição, mediados pela matéria, consciência e prática social. Considerando a exposição acima, a sistematização do ensino do

professor/pesquisador possibilitou a sistematização da aprendizagem dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O método, pautado na proposta crítico superadora da educação física, gerou condições objetivas para o desenvolvimento dos estudantes a partir da materialização das aulas teórico-práticas, festival, oficina e seminário.

Além disso, o trabalho pedagógico contribuiu para formação de conceitos (principalmente nos estudantes do 9º ano) mediante as ações mentais como síntese, análise, concreção e conceituação. É possível afirmar que os estudantes constataram, interpretaram, compreenderam e explicaram o jogo ao longo da unidade didática, chegando à intervenção na realidade.

O percurso metodológico, que tematizou o Jogo nas aulas de Educação Física, materializou: a contextualização do conhecimento no momento da prática social inicial, no qual os estudantes resgatavam seus conhecimentos e eram situados sobre o objetivo da aula; o confronto dos saberes / problematização do conteúdo; passando para a organização e reorganização do conhecimento; chegando à síntese avaliativa. Esses momentos não estanques, não são vistos como etapas que representam início, meio e fim de uma aula. Há um movimento dialético entre eles operado pelos princípios lógicos orientadores (a radicalidade, a rigorosidade, a visão de conjunto / totalidade concreta, dentre outros).

O trato do conhecimento foi orientado por meio do objetivo geral do 3º ciclo de aprendizagem, tratado simultaneamente a fim de possibilitar a ampliação das referências no pensamento do estudante de forma espiralada. Assim, o conteúdo jogo teve sua especificidade baseada na relação entre o geral, o particular e a singularidade e sistematizada no processo de elaboração do pensamento dos estudantes formando representações e generalizações científicas acerca do objeto de estudo. Em síntese, no processo de uma unidade didática, o professor/pesquisador organizou o ensino do Jogo e, os estudantes sistematizaram sua aprendizagem ao elaborar o pensamento sobre o conteúdo, passando dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. Posto isto, a análise dos dados demonstrou que o 7º ano ampliou a sistematização da aprendizagem sobre jogo, principalmente, sobre jogos de salão, se aproximando do objetivo geral do ciclo e, iniciaram o processo de formação de conceitos em uma base sólida para futuras

generalizações. Processo esse que não seria possível sem condições objetivas favoráveis, sem um ensino sistematizado por parte do professor e sem uma tensão problematizadora mediada.

O 8º ano foi a turma que menos se aproximou do objetivo geral do ciclo. Os estudantes, considerando a expectativa de aprendizagem do ciclo ficaram distante da ampliação da sistematização da aprendizagem dos jogos esportivos e de salão. Os dados revelaram que houve aprendizagem, os estudantes não se apropriaram das manifestações a ponto de superaram o pensamento por complexo demonstrado no seminário inicial, entretanto, o pensamento avançou na formação de conceitos sobre jogos populares. Nesta manifestação, eles conseguiram constatar, interpretar, compreender e explicar os jogos populares com suas características e conhecimento histórico-social. Identificaram o motivo do jogo em sua natureza (a ludicidade) e compreenderam sua segunda natureza (cultural) a qual faz do mesmo um conteúdo da Educação Física escolar.

O 9º ano foi a turma que mais se aproximou do objetivo do ciclo, pois, os estudantes se apropriaram do conhecimento e revelaram sua aprendizagem mediante o processo de abstração, demonstrando apropriação da generalidade do conceito. Eles conseguiram conceituar o jogo, bem como as três manifestações trabalhadas ao longo da unidade didática, criando as possibilidades para prosseguir com o próximo ciclo de aprendizagem e para formações dos conceitos científicos.

Pontuamos também algumas problemáticas que emergiram ao longo do processo, interferindo na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante como: não termos tido acesso ao documento escrito denominado Projeto Político Pedagógico da escola; as turmas não terem sido da professora/pesquisadora nos anos anteriores; a falta de um programa de ensino para orientar os três professores de Educação Física que atuam na escola; a existência de estudantes que apresentarem dificuldade na leitura e escrita.

Diante do exposto, concluímos que a Educação Física Crítico-Superadora deve atuar diretamente na formação omnilateral do ser humano, a partir da transmissão do conhecimento científico historicamente sistematizado – cultura corporal. Enquanto prática pedagógica, tem como objetivo principal a aprendizagem

e desenvolvimento cognoscitivo do estudante, contribuindo dessa forma na elevação do pensamento, na formação de conceitos e na tomada de consciência dos mesmos mediante a compreensão da realidade objetiva na sua totalidade e essência a fim de humanizá-los, tornando-os capaz de intervir na sociedade visando superar o modo de produção vigente.

Ratificamos também que o processo de ensino-aprendizagem percorre, simultaneamente, caminhos distintos. O ensino, parte do geral para o particular, do abstrato para o concreto, da síntese como possibilidade de superação da síncrese, enquanto a aprendizagem, faz o caminho inverso, do particular para o geral, do concreto para o abstrato, da síncrese para a síntese.

Por fim, a investigação gerou a saída da zona de conforto, levando a autorreflexão sobre a prática pedagógica. A docência é uma ação complexa, auto analisá-la, então, é um movimento incessante que resulta em uma montanha russa de entusiasmos e frustrações. O ProEF, desde início, possibilitou repensar a prática pedagógica, valorizando a investigação como estratégia de ensino, colaborando no desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a prática do pesquisador, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos e, conseqüentemente, gerar condições viáveis para a aprendizagem e desenvolvimento aos sujeitos participantes da pesquisa.

O que só foi possível porque partiu das necessidades, motivações e realidade escolar do professor/pesquisador, bem como, valorizou o saber docente e o saber curricular da Educação Física, aliando-se à experiência do professor/pesquisador permitindo o seu desenvolvimento em diferentes dimensões: científica, pedagógica e pessoal. Dessa forma, contribuiu na formação dos estudantes e incidiu na personalidade dos mesmos e na prática social, sendo que o salto qualitativo residiu na ampliação da sistematização da aprendizagem, na formação de conceitos e elevação do nível de pensamento, reiterando, assim, a relevância da Educação Física enquanto prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. *et al.* A prática pedagógica da educação física no mst possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.
- ALVES, L. R. **O jogo na educação física escolar: atribuições dadas pelo professor**. 2007. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos Da Educação Física Escolar, Esporte e Lazer)-Centro Universitário de Volta Redonda, 2007.
- ANJOS, R. E. Comunicação íntima pessoal e desenvolvimento psicológico **na adolescência**: pensando na organização do ensino nas séries do ensino fundamental II. *In*: MESQUITA, A. M., FANTIN, F. C. B., ASBHAR F. F. S. (Orgs.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal** [recurso eletrônico]. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 119-145. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. Cap. 9, p. 195-219.
- BARBOSA, M. S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- BELTRAMI, D. M. Dos fins da educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2. sem. 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/94, 20/12/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na Escola: tarefas da Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, SC, Ano VII, n. 8, p. 91-102, dez. 1995.
- FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização in: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Injuí-RS, 2014.
- FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização... Juntando Cacos, Construindo Vitrais. In: GALEANO, E. **O que é sistematização: uma pergunta, várias respostas**. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1995.
- FARIA JÚNIOR, A. G. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. **Revista Motrivivência**, Florianópolis-SC, Ano III, n. 09, p. 44-65, dez. 1996.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia de conflito**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, S. A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 09/09/2018.
- GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar: entre o "rola bola" e a renovação pedagógica**, 2018 [?]
- KAWASHIMA, L.B.; SOUZA, L.B.; FERREIRA, L.A. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.458-468, Abr./Jun. 2009.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brincadeira e a educação física na pré-escola. **Revista Motrivivência**, Florianópolis-SC, Ano III, nº 09, p. 66-77, dez.1996.
- KNIJNIK, J. D. A questão do jogo: uma contribuição na discussão de conteúdos e objetivos da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 45-48. abr. 2001.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LORENZINI, A. R; TAFFAREL, C. Os níveis de sistematização da ginastica para formação de conceitos na educação escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 302-308, jul./set. 2018.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da educação física no trato com a ginástica**. 2013. 260f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2013.

MANACORDA, M. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

MÁRKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: Autores, 2011.

MARTINS, L. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. cap. 1, p.13-34.

MATTOS, E. A. **Deficiente Mental: Integração/Inclusão/Exclusão.2004**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017. 177f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. A educação física na construção do projeto político-pedagógico da escola. In Moreira, E. C. (Org.) **Educação física escolar**: desafios e propostas 1. 2 ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. cap.1, p. 21-42.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte** Porto Alegre, v. 40, n.3, p. 215-223, set. 2018.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Pernambuco: Educação Física.** SEDE-PE, 2013.

PICOLLO, G. M. Revisitando Elkonin: a análise do jogo em busca de sua historicidade perdida. **EFDesportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, Año 15, n. 151, Dic. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd151/revisitando-elkonin-a-analise-do-jogo.htm>. Acesso em: 25 fev. 2020.

ProEF. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. **Regimento Geral**, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Cortez/Autores, 2011.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SENA, D. C. S. **A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de educação física do ensino fundamental e médio**. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, E. J. S. A Educação Física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 127-142, mai. 2005.

SILVA, M. B. **O jogo na disciplina Educação Física: sua importância no processo de ensino-aprendizagem**. 2006. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar)-Universidade de Pernambuco, Recife, 2006.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fis.**, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

SOUSA, F. C. **A Construção Curricular da educação física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco**, 2007-2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2011.

SOUZA JÚNIOR, M.; TAVARES, M. O Jogo como Conteúdo de Ensino para a Prática Pedagógica da Educação Física na Escola. **Revista Corporis**. Ano I, n. 01 jul./dez. 1996.

SOUZA, J. F. Por que sistematizar? *In*: **Centro Nordestino de Animação Popular**.

Almanaque de Metodologia da Educação Popular. Recife-PE: CEPE Companhia Editora de Pernambuco, 1998 in GALEANO, E. O que é sistematização: uma pergunta, várias respostas.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. **A cultura corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital.** 2006 [?]. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunhodigital/>. Acessado em: 10 de março de 2009.

TAFFAREL, Z. *et al.* **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais:** construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009.

TAFFAREL, Z. *et al.* Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TAVARES, M; SOUZA JÚNIOR, M. Jogo, brinquedo e brincadeira nas aulas de Educação Física. *In:* Tavares. Marcelo (Org.) *et al.* **Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física:** reencontros com caminho interdisciplinares. 2. ed. Recife, 2011, p. 131-133-134.

TAVARES, M. **O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para prática pedagógica dos professores de educação física**, Recife: EDUPE, 2003.

TENÓRIO, K. M. R. **Organização curricular dos saberes escolares da educação física:** nexos e relações com a perspectiva crítico-superadora. 2017. 322f. Tese (Doutorado em Educação Física) -Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, Recife, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

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

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. cap. 2, p. 35-61.

VARJAL, E. Para além da grade curricular. **Revista Educação e Debate**, Recife, Ano 1, n. 1, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid, Visor, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumentos de pesquisa

1. Diário de campo

O diário de campo é um instrumento de registro de pesquisa. Segundo Triviños (1987) as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreendem as descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento.

2. Seminário

Para os pesquisadores, o seminário necessita:

1. Definir o tema e equacionar os problemas para os quais a pesquisa foi solicitada;
2. Elaborar a problemática na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses de pesquisa;
3. Constituir os grupos de estudos e equipes de pesquisa. Coordenar suas atividades;
4. Centralizar as informações provenientes das diversas fontes e grupos;
5. Elaborar as interpretações;
6. Buscar soluções e definir diretrizes de ação;
7. Acompanhar e avaliar as ações;
8. Divulgar os resultados pelos canais apropriados (THIOLLENT, 2011, p. 68).

Já para os estudantes, de acordo com Lorenzini (2013), o seminário é um tempo pedagógico de aula, caracterizado como:

O seminário consiste numa aula com questionamentos e verbalização sobre as dimensões da realidade em estudo visando a concretização dos objetivos mediante a socialização de sínteses expressas pela verbalização, produção escrita e exercitação corporal, regulando o saber que impulsiona a aprendizagem, a produção do conhecimento escolar (LORENZINI, 2013, p. 225).

3. Questionário

- 1- Explique o que você compreende sobre jogo.
- 2- Quais são os tipos de jogos que você conhece?
- 3- Quais são as principais ações praticadas durante os jogos?
- 4- Que emoções, sentimentos podem surgir da prática de jogos?
- 5- O que distingue o jogo dos outros conteúdos da Educação Física?
- 6- Na realidade: Onde podemos jogar? Existem espaços onde podemos jogar?
Quem domina esses espaços e por quê?

APÊNDICE B – Planos de Unidade

Plano de Ensino de Unidade

Escola Municipal

Disciplina: Educação Física

Professora: Pricylla Ramos

Turmas: 7º ano

Número de aulas: 20

Ano letivo: 2019

Justificativa

Nossa justificativa para a sistematização do conteúdo jogo para o 7º ano parte do objetivo geral do 3º ciclo de aprendizagem, o qual consiste em - Ampliar a sistematização do conhecimento acerca do Jogo, contextualizando-o, relacionando-os ao Lazer / Saúde / Trabalho, refletindo sobre o seu sentido e o significado central, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, seminários e festivais priorizando pensamento teórico, a propriedade de teoria, ampliando as generalizações sobre o tema, socializando-o junto à comunidade escolar.

Nesta intenção, o jogo é uma invenção humana, um ato em que suas intencionalidades resultam em um processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Além disso, oferece situações de aprendizagem, promove o desenvolvimento físico/motor, a interação entre os participantes. Possibilita, ainda, o desenvolvimento de solucionar problemas relacionados à sociedade, ao espaço físico, ao tempo, ao ritmo, às capacidades cognoscitivas, aos limites e às regras (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Enquanto conteúdo da Educação Física, o jogo é reconhecido como manifestação lúdica construída social, histórico e culturalmente pelo homem, impregnadas de sentidos, significados e valores. Nesse sentido, segundo Coletivo de Autores (2012) nas aulas de Educação Física, ao se tratar o jogo como conteúdo é necessário que o mesmo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído como conhecimento constituinte de um acervo cultural.

Além de ser um bem sociocultural carregado de significados e sentidos historicamente produzido pela humanidade. O jogo também, devido ao seu valor formativo e educativo, contribui para formação da personalidade, para tomada de decisão coletiva como fator de integração social e socialização, bem como para compreensão das possibilidades e necessidades (PERNAMBUCO, 2013).

Além disso, a ludicidade presente nos jogos provoca bem-estar e prazer. Como afirmam Tavares e Souza Júnior (2011), durante a vivência dos jogos, será propiciado o prazer e não o sofrimento, a alegria e não a tristeza.

Diante do exposto, é reconhecível a importância do trato do jogo enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física, devido ao seu valor formativo, educativo, cultural e social. A intenção é fazer com que os estudantes se apropriem desse conhecimento (jogos populares, de salão, esportivo dentre outros) através trabalhos de pesquisa, textos didáticos, apresentação de seminários e, principalmente, vivências e experiências práticas visando a apropriação do conhecimento.

Para o 7º ano a ênfase será na ampliação do conhecimento dos jogos de salão, estabelecendo nexos e relações com os jogos populares e esportivos. Os jogos de salão são atividades lúdicas que têm como uma das especificidades a sua realização, geralmente, em locais fechados. No entanto, é preciso entender seu contexto de forma mais ampla, os jogos de salão surgiram para atender as necessidades de um determinado grupo em um determinado momento. A sistematização desse conhecimento é importante, para o estudante pois amplia seu repertório de possibilidades sobre o jogo, além disso, os jogos de salão fazem parte da cultura e estão presente no dia a dia, seja de forma tradicional, de forma industrializada ou eletrônica, outro ponto a se destacar é essa “evolução”. Além dos benefícios que a prática de jogos de salão pode propiciar como o aumento da capacidade de planejamento, memória, atenção, raciocínio e concentração.

Objetivo

- Sistematizar o conhecimento sobre o jogo, contextualizando-o, relacionando-o com a vida e explicando seus sentidos e significados.

- Pesquisar sobre a historicidade dos jogos de salão relacionando-os com os aspectos culturais, as necessidades e motivações humanas, confrontando e refletindo sobre sua prática antigamente e atualmente.
- Ampliar o conhecimento sobre a classificação do jogo (populares, de salão e esportivos) identificando características;
- Ampliar o conhecimento recriando jogos de salão, a partir de materiais recicláveis, relacionando-os com o lazer nos intervalos do recreio escolar e na comunidade.
- Socializar o conhecimento de forma escrita ou falada explicando os conceitos, as atitudes, os valores referentes às práticas dos jogos de salão.

Conteúdo

JOGO:

Conceito, sentidos e significados de jogo;

Classificação das manifestações do jogo;

Jogos de salão: historicidade, aspectos culturais, características, possibilidades, necessidades e motivações humanas.

Jogos esportivos - relação com o conteúdo jogo; sentidos, significados.

Jogo popular- contextualização; relação com a vida; sentidos e significados.

Procedimentos metodológicos

Mediante aulas expositivas e práticas, rodas de conversa, seminários, pesquisas, dentre outros busca-se superar a visão tradicional de aulas desafiando as ações do professor e estudantes para que descubram e compreendam a sua própria forma de agir, o que requer níveis complexos de abstração que os permitam fazer uma leitura crítica das linhas e das entrelinhas da realidade social. Para tanto trabalhamos o método pedagógico da tematização, proposto pelo Coletivo de Autores (2012), explicitado as fases metodológicas, no quadro 1.

Quadro 1: Fases do método pedagógico da tematização.

<p>1ª fase – contextualização do conhecimento com destaque para a explicação do objetivo, do conteúdo e da dinâmica da aula relacionando-os aos diferentes sentidos e significados.</p>
<p>2ª fase – confronto dos saberes / problematização mediante o resgate do conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo apresentado pelo professor perante perguntas e/ou experimentações corporais que desafiam a aprendizagem, relacionando-as à vida humana, elencando problemas.</p>
<p>3ª fase – organização e reorganização do conhecimento, podendo vivenciar e experimentar o conteúdo na forma original ou partir para a recriação deste diante do trabalho realizado em aula.</p>
<p>4ª fase - síntese avaliativa, concretizando o objetivo da aula na qual o professor observa a aprendizagem e desencadeia discussões onde todos podem perguntar e responder, organizando seu pensamento sobre o conhecimento e relacionando o que aprenderam com outras experiências.</p>

Fonte: Coletivo de Autores (2012, p. 85 – 89).

Verifica-se que o método da tematização, aproxima o estudante da percepção da totalidade do trabalho educativo pois, ele articula o que faz (ação), com o que pensa (reflexão) e o que sente (sentido), num processo de ação-reflexão- sentido-nova ação.

Recursos Didáticos

Texto didático, sala de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, cordas, bolas, arcos, garrafas pet, cones, diversos jogos de salão.

Avaliação

A avaliação dos estudantes acontecerá através de observação direta e sistemática com registro individual para cada aluno.

Busca-se diagnosticar como e o que os alunos apreenderam sobre conteúdo jogo ao longo da unidade, bem como fazê-lo refletir sobre a cultura corporal, a fim de saber se foi possível ampliar a sistematização da aprendizagem e elaborar conceitos sobre o conteúdo trabalhado.

Isso implica o trato articulado do conhecimento, a fim de possibilitar uma nova lógica de pensar do estudante, na elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Para isso, utilizar-se-á como instrumentos avaliativos rodas de conversa, apresentação dos trabalhos de pesquisa, atividades escritas, orais e práticas e seminários, individuais e/ou em grupo, tendo como critérios a elaboração de conceitos, atitudes, valores, habilidades sobre o conteúdo, a participação efetiva nas atividades propostas de forma oral, escrita e corporal.

O 7º ano corresponde ao início do 3º ciclo de aprendizagem, ao início da ampliação da sistematização do conhecimento. Nesse momento, cabe ao estudante, sobre os temas da Cultura Corporal, em específico o jogo, não apenas contextualizar, mas também relacionar ao cotidiano, refletir sobre o sentido e o significado, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado ao longo das aulas.

Objetivos operacionalizados nas aulas mediante discussões acerca do objeto investigado

Aulas	Objetivos
1 e 2	Explicar o que é jogo e quais suas manifestações relatando por escrito suas experiências com jogos na escola e na comunidade.
3 e 4	Sistematizar o conhecimento sobre o jogo popular contextualizando-o, relacionando-o com a vida e explicando seus sentidos e significados, mediante vivências e experimentações práticas.
5 e 6	Ampliar o entendimento sobre jogos populares a partir da vivência prática dos jogos “rouba o rabo” e “coelho sai da toca” reconhecendo problemas e propondo soluções e modificações no jogo.
7 e 8	Ampliar o conhecimento sobre jogos de salão a partir do texto didático. Pesquisar sobre a historicidade dos jogos de salão relacionado com os aspectos culturais, as necessidades e

	motivações humanas, confrontando e refletindo sobre sua prática antigamente e atualmente.
9 e 10	Experimentar os jogos de salão já conhecidos pela turma, refletindo sobre a sua prática, reconhecendo seu significado e relacionando com o lazer nos intervalos do recreio escolar e na comunidade
11, 12, 13 e 14	Experimentar os jogos esportivos relacionando com o conteúdo, reconhecendo sentido, significado e elaborando conceitos.
15, 16	Socializar o conhecimento sobre jogo de salão (pesquisa) mediante apresentação oral para turma de um dos jogos de salão pesquisados, tendo como critérios a elaboração de conceitos, características, regras, como se joga.
17 e 18	Socializar o conhecimento adquirido sobre jogos de salão para os estudantes do 6º ano mediante a Oficina de Jogos de Salão.
19 e 20	Explicar o que é jogo e quais suas manifestações mediante seminário, relatando por escrito seu entendimento sobre o conteúdo trabalhado.

Plano de Ensino de Unidade**Escola Municipal****Disciplina:** Educação Física**Professora:** Pricylla Ramos**Turmas:** 8º ano**Número de aulas:** 20**Ano letivo:** 2019**Justificativa**

Nossa justificativa para a sistematização do conteúdo jogo para o 8º ano parte do objetivo geral do 3º ciclo de aprendizagem, o qual consiste em - Ampliar a sistematização do conhecimento acerca do Jogo, contextualizando-o, relacionando-os ao Lazer / Saúde / Trabalho, refletindo sobre o seu sentido e o significado central, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, seminários e festivais priorizando pensamento teórico, a propriedade de teoria, ampliando as generalizações sobre o tema, socializando-o junto à comunidade escolar.

Nesta intenção, o jogo é uma invenção humana, um ato em que suas intencionalidades resultam em um processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Além disso, oferece situações de aprendizagem, promove o desenvolvimento físico/motor, a interação entre os participantes. Possibilita, ainda, o desenvolvimento de solucionar problemas relacionados à sociedade, ao espaço físico, ao tempo, ao ritmo, às capacidades cognoscitivas, aos limites e às regras (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Enquanto conteúdo da Educação Física, o jogo é reconhecido como manifestação lúdica construída social, histórico e culturalmente pelo homem, impregnadas de sentidos, significados e valores. Nesse sentido, segundo Coletivo de Autores (2012) nas aulas de Educação Física, ao se tratar o jogo como conteúdo é necessário que o mesmo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído como conhecimento constituinte de um acervo cultural.

Além de ser um bem sociocultural carregado de significados e sentidos historicamente produzidos pela humanidade. O jogo também, devido ao seu valor

formativo e educativo, contribui para formação da personalidade, para tomada de decisão coletiva como fator de integração social e socialização, bem como para compreensão das possibilidades e necessidades (PERNAMBUCO, 2013).

Além disso, a ludicidade presente nos jogos provoca bem-estar e prazer. Como afirmam Tavares e Souza Júnior (2011), durante a vivência dos jogos, será propiciado o prazer e não o sofrimento, a alegria e não a tristeza.

Diante do exposto, é reconhecível a importância do trato do jogo enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física, devido ao seu valor formativo, educativo, cultural e social. A intenção é fazer com que os estudantes se apropriem desse conhecimento (jogos populares, de salão, esportivo dentre outros) através trabalhos de pesquisa, textos didáticos, apresentação de seminários e, principalmente, vivências e experiências práticas visando a apropriação do conhecimento.

Para o 8º ano o destaque será para os jogos populares, ampliando o repertório dos estudantes mediante uma pesquisa sobre o tema relacionando as regiões do Brasil. De acordo com Kishimoto (1993), os jogos populares fazem parte da cultura e expressam, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”.

Objetivos

- Ampliar a sistematização do conhecimento sobre o fenômeno Jogo, praticando-o e reconhecendo-o como uma manifestação lúdica, social, cultural, histórica, presente na própria comunidade;
- Explicar os sentidos e significados dos jogos populares, estabelecendo nexos e relações entre as diferentes práticas no Brasil, modificando regras e táticas solucionando os problemas quando aparecerem.
- Elaborar conceitos sobre o que é jogo popular, a partir de uma investigação e das vivências e experimentações práticas, estabelecendo nexos e relações com os sentidos do Lazer/Saúde/Trabalho;
- Socializar o conhecimento elaborado sobre jogos populares ao longo da unidade, extrapolando uma nova síntese para a comunidade escolar.

Conteúdo

Jogo:

Aspectos do jogo - ludicidade, cultura, história;

Jogos populares - características e possibilidades; jogos populares típicos das regiões do Brasil.

Jogos esportivos - nexos e relações com os sentidos do Lazer/Saúde/Trabalho.

Jogos de salão – resgate da historicidade e das características.

Procedimentos metodológicos

Mediante aulas expositivas e práticas, rodas de conversa, seminários, pesquisas, dentre outros busca-se superar a visão tradicional de aulas desafiando as ações do professor e estudantes para que descubram e compreendam a sua própria forma de agir, o que requer níveis complexos de abstração que os permitam fazer uma leitura crítica das linhas e das entrelinhas da realidade social. Para tanto trabalhamos o método pedagógico da tematização, proposto pelo Coletivo de Autores (2012), explicitado as fases metodológicas, no quadro 1.

Quadro 1: Fases do método pedagógico da tematização.

<p>1ª fase – contextualização do conhecimento com destaque para a explicação do objetivo, do conteúdo e da dinâmica da aula relacionando-os aos diferentes sentidos e significados.</p>
<p>2ª fase – confronto dos saberes / problematização mediante o resgate do conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo apresentado pelo professor perante perguntas e/ou experimentações corporais que desafiam a aprendizagem, relacionando-as à vida humana, elencando problemas.</p>
<p>3ª fase – organização e reorganização do conhecimento, podendo vivenciar e experimentar o conteúdo na forma original ou partir para a recriação deste diante do trabalho realizado em aula.</p>
<p>4ª fase - síntese avaliativa, concretizando o objetivo da aula na qual o professor observa a aprendizagem e desencadeia discussões onde todos podem perguntar e responder, organizando seu pensamento sobre o conhecimento e relacionando o que aprenderam com outras experiências.</p>

Fonte: Coletivo de autores (2012, p. 85 – 89).

Recursos didáticos

Texto didático, sala de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, cordas, bolas, arcos, garrafas pet, coletes, cones, elásticos.

Avaliação

A avaliação dos estudantes acontecerá através de observação direta e sistemática com registro individual para cada aluno.

Busca-se diagnosticar como e o que os alunos apreenderam sobre conteúdo jogo ao longo da unidade, bem como fazê-lo refletir sobre a cultura corporal, a fim de saber se foi possível ampliar a sistematização da aprendizagem e elaborar conceitos sobre o conteúdo trabalhado.

Isso implica o trato articulado do conhecimento, a fim de possibilitar uma nova lógica de pensar do estudante, na elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Para isso, utilizar-se-á como instrumentos avaliativos rodas de conversa, apresentação dos trabalhos de pesquisa, atividades escritas, orais e práticas e seminários, individuais e/ou em grupo, tendo como critérios a elaboração de conceitos, atitudes, valores, habilidades sobre o conteúdo, a participação efetiva nas atividades propostas de forma oral, escrita e corporal.

Em resumo, o estudante do 8º ano do ensino fundamental amplia as referências conceituais do seu pensamento e toma consciência da atividade teórica (que será amadurecida nos anos seguintes de escolarização). O salto qualitativo é representado quando ele reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Objetivos operacionalizados nas aulas mediante discussões acerca do objeto investigado

Aulas	Objetivos
1 e 2	Explicar o que é jogo e quais suas manifestações relatando por escrito suas experiências com jogos na escola e na comunidade.

3 e 4	Ampliar a sistematização do conhecimento sobre o fenômeno Jogo, praticando-o e reconhecendo-o como uma manifestação lúdica, social, cultural, histórica, presente na comunidade em que moram.
5 e 6	Explicar os sentidos e significados dos jogos populares, estabelecendo nexos e relações entre as diferentes práticas, modificando regras e táticas solucionando os problemas quando aparecerem; Pesquisar sobre a historicidade dos jogos populares, a partir de uma investigação de acordo com as regiões do Brasil.
7 e 8	Socializar para turma, 1 dos jogos pesquisados, apresentando características, regras, diferentes nomenclaturas, modificando-os para melhor atender às necessidades da turma.
9 e 10	Socializar para turma, 1 dos jogos pesquisados, apresentando características, regras, diferentes nomenclaturas, modificando-os para melhor atender às necessidades da turma.
11, 12, 13 e 14	Experimentar jogos esportivos mediante o festival estabelecendo nexos e relações com os sentidos do Lazer/Saúde/Trabalho.
15, 16	Ampliar o conhecimento acerca das manifestações do jogo presente no festival a partir de uma reflexão sobre a prática, identificando as características, relacionando com o conteúdo da unidade e os aspectos da vida; Ler o texto didático e responder o questionário presente no texto; Escolher um jogo de salão (que já tenha ou de fácil acesso), pesquisar sobre a historicidade do jogo escolhido e trazer o jogo próxima aula (para casa).
17 e 18	Ampliar o conhecimento sobre o jogo de salão mediante a prática e a partir da pesquisa da pesquisa sobre a historicidade e evolução dessa manifestação, relacionando com a atualidade.
19 e 20	Explicar o que é jogo e quais suas manifestações mediante seminário, relatando por escrito seu entendimento sobre o conteúdo trabalhado.

Plano de Ensino de Unidade**Escola Municipal****Disciplina:** Educação Física**Professora:** Pricylla Ramos**Turmas:** 9º ano**Número de aulas:** 20**Ano letivo:** 2019**Justificativa**

Nossa justificativa para a sistematização do conteúdo jogo parte do objetivo geral do 3º ciclo de aprendizagem, o qual consiste em - Ampliar a sistematização do conhecimento acerca do Jogo, contextualizando-o, relacionando-os ao Lazer / Saúde / Trabalho, refletindo sobre o seu sentido e o significado central, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, seminários e festivais priorizando pensamento teórico, a propriedade de teoria, ampliando as generalizações sobre o tema, socializando-o junto à comunidade escolar.

Nesta intenção, o jogo é uma invenção humana, um ato em que suas intencionalidades resultam em um processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. Além disso, oferece situações de aprendizagem, promove o desenvolvimento físico/motor, a interação entre os participantes. Possibilita, ainda, o desenvolvimento de solucionar problemas relacionados à sociedade, ao espaço físico, ao tempo, ao ritmo, às capacidades cognoscitivas, aos limites, as técnicas e táticas e às regras (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Enquanto conteúdo da Educação Física, o jogo é reconhecido como manifestação lúdica construída social, histórico e culturalmente pelo homem, impregnadas de sentidos, significados e valores. Nisto, segundo Coletivo de Autores (2012) nas aulas de Educação Física, ao se tratar o jogo como conteúdo é necessário que o mesmo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído como conhecimento constituinte de um acervo cultural.

Além de ser um bem sociocultural carregado de significados e sentidos historicamente produzidos pela humanidade, o jogo também, devido ao seu valor

formativo e educativo, contribui para formação da personalidade, para tomada de decisão coletiva como fator de integração social e socialização, bem como para compreensão das possibilidades e necessidades (PERNAMBUCO, 2013).

Além disso, a ludicidade presente nos jogos provoca bem-estar e prazer. Como afirmam Tavares e Souza Júnior (2011), durante a vivência dos jogos, será propiciado o prazer e não o sofrimento, a alegria e não a tristeza.

Diante do exposto, é reconhecível a importância do trato do jogo enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física, devido ao seu valor formativo, educativo, cultural e social. A intenção é fazer com que os estudantes se apropriem desse conhecimento (jogos populares, de salão, esportivo dentre outros) através de trabalhos de pesquisa, textos didáticos, apresentação de seminários e, principalmente, vivências e experiências práticas visando a apropriação do conhecimento.

Para o 9º ano, o último que fecha o ciclo de ampliação, é necessário que os estudantes dominem e reconheçam o jogo enquanto fenômeno cultural e os três tipos de jogos trabalhados ao longo desse ciclo. A ênfase será nos jogos esportivos ampliando o conhecimento sobre o jogo, relacionando com o dia a dia dos estudantes e com os espaços disponíveis na comunidade para a prática durante o tempo livre, para prática voltada para saúde. É preciso também que os estudantes percebam quem domina esses espaços e que relação tem com a sociedade e a construção cultural.

Objetivos

- Ampliar o conhecimento sobre o que é jogo, a partir da prática corporal, contextualizando-os e explicando os sentidos e significados.
- Compreender o conhecimento sobre as modificações que ocorrem no corpo durante as vivências e experiências práticas com os jogos.
- Refletir sobre os conceitos de vitória e derrota como parte integrante dos jogos esportivos, contextualizando-os e relacionando-os ao rendimento escolar.
- Pesquisar sobre historicidade dos jogos populares, esportivos e de salão como reflexão dos aspectos sócio culturais,

- Ampliar o conhecimento sobre jogos populares, de salão e esportivos, relacionando-os e identificando a sua importância para o lazer e saúde e na exploração dos espaços existentes na comunidade.
- Ampliar a vivência e experimentações dos jogos populares, de salão e esportivos elaborando conceitos e refletindo sobre valores éticos e sociais.

Conteúdos

JOGO:

Conceito sobre jogo;

Diferenças entre jogo e esporte;

Classificação dos jogos e suas características (jogos populares, de salão e esportivos);

Aspectos históricos e culturais dos jogos populares e de salão.

Jogos esportivos - conceitos de vitória e derrota; importância para o lazer e saúde e na exploração dos espaços existentes na comunidade, reflexão sobre valores éticos e sociais.

Processos metodológicos

Mediante aulas expositivas e práticas, rodas de conversa, seminários, pesquisas, dentre outros busca-se superar a visão tradicional de aulas desafiando as ações do professor e estudantes para que descubram e compreendam a sua própria forma de agir, o que requer níveis complexos de abstração que os permitam fazer uma leitura crítica das linhas e das entrelinhas da realidade social. Para tanto trabalhamos o método pedagógico da tematização, proposto pelo Coletivo de Autores (2012), explicitado as fases metodológicas, no quadro 1.

Quadro 1: Fases do método pedagógico da tematização.

<p>1ª fase – contextualização do conhecimento com destaque para a explicação do objetivo, do conteúdo e da dinâmica da aula relacionando-os aos diferentes sentidos e significados.</p>

<p>2ª fase – confronto dos saberes / problematização mediante o resgate do conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo apresentado pelo professor</p>

perante perguntas e/ou experimentações corporais que desafiam a aprendizagem, relacionando-as à vida humana, elencando problemas.

3ª fase – organização e reorganização do conhecimento, podendo vivenciar e experimentar o conteúdo na forma original ou partir para a recriação deste diante do trabalho realizado em aula.

4ª fase - síntese avaliativa, concretizando o objetivo da aula na qual o professor observa a aprendizagem e desencadeia discussões onde todos podem perguntar e responder, organizando seu pensamento sobre o conhecimento e relacionando o que aprenderam com outras experiências.

Fonte: Coletivo de autores (2012, p. 85 – 89).

Verifica-se que o método da tematização, aproxima o estudante da percepção da totalidade do trabalho educativo pois, ele articula o que faz (ação), com o que pensa (reflexão) e o que sente (sentido), num processo de ação-reflexão- sentido-nova ação.

Recursos Didáticos

Texto didático, sala de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, cordas, bolas, arcos, garrafas pet, coletes, cones, gamão.....

Avaliação

A avaliação dos estudantes acontecerá através de observação direta e sistemática com registro individual para cada aluno.

Busca-se diagnosticar como e o que os alunos apreenderam sobre conteúdo jogo ao longo da unidade, bem como fazê-lo refletir sobre a cultura corporal, a fim de saber se foi possível ampliar a sistematização da aprendizagem e elaborar conceitos sobre o conteúdo trabalhado.

Isso implica o trato articulado do conhecimento, a fim de possibilitar uma nova lógica de pensar do estudante, na elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Para isso, utilizar-se-á como instrumentos avaliativos rodas de conversa, apresentação dos trabalhos de pesquisa, atividades escritas, orais e práticas e seminários, individuais e/ou em grupo, tendo como critérios a elaboração de conceitos sobre o conteúdo, a participação efetiva nas atividades propostas de forma oral, escrita e corporal.

Em síntese, os estudantes do 9º ano do ensino fundamental devem dar conta da ampliação do conhecimento sobre o Jogo, tendo como ponto de partida a intervenção na realidade de forma crítica, criativa e autônoma. Neste processo, professor e estudantes produzem novas sínteses mediante as sistematizações de experiências concretas qualificando a realidade na escola e comunidade com os conteúdos da Educação Física.

Objetivos operacionalizados nas aulas mediante discussões acerca do objeto investigado

Aulas	Objetivos
1 e 2	Explicar o que é jogo e quais suas manifestações relatando por escrito suas experiências com jogos na escola e na comunidade.
3 e 4	Ler o texto didático (jogo popular). Praticar jogos populares resgatados pela turma, estabelecendo relações e nexos da prática com o lazer e a saúde, identificando os espaços disponíveis na comunidade, propondo modificações no jogo preservando seu significado central.
5 e 6	Ampliar o conhecimento sobre jogos populares mediante a prática, modificando o jogo e elaborando estratégia para alcançar o objetivo do jogo; Pesquisar sobre o conceito, sentidos e significados dos jogos de salão (casa); Trazer jogos para próxima aula.
7 e 8	Ler texto didático (jogo de salão); Externar mediante roda de conversa a pesquisa sobre jogos de salão; Praticar jogos de salão explicando seu significado, estabelecendo relações e nexos da prática com o lazer e a saúde, identificando os espaços disponíveis na comunidade e as pessoas que praticam os jogos.
9 e 10	Ler texto didático (jogo esportivo); Refletir sobre os conceitos de vitória e derrota como parte

	integrante dos jogos esportivos, contextualizando-os e identificando as características dessa manifestação.
11, 12, 13 e 14	Experimentar jogos esportivos mediante o festival estabelecendo nexos e relações com os sentidos do Lazer/Saúde/Trabalho.
15, 16	Ampliar o conhecimento sobre os jogos esportivos, relacionando-os às outras manifestações trabalhadas e identificando a sua importância para o lazer e saúde e na exploração dos espaços existentes na comunidade, refletindo sobre valores éticos e sociais; Realizar uma pesquisa oral com pessoas mais velhas sobre jogos populares (casa).
17 e 18	Ampliar a vivência e experimentações sobre jogos populares a partir da pesquisa e reorganização do jogo escolhido.
19 e 20	Explicar o que é jogo e quais suas manifestações relatando por escrito e mediante seminário seu entendimento sobre jogo e suas manifestações.

ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Sistematização Das Aprendizagem Do Conteúdo Jogo Nas Aulas De Educação Física** sob a responsabilidade da Pesquisadora Pricylla Carolina Queiroz de Moura Ramos e da Orientadora Professora Doutora Ana Rita Lorenzini cujo objetivo é **analisar como os estudantes do ensino fundamental sistematizam as aprendizagem do conteúdo Jogo nas aulas de Educação Física**. Caso você deseje participar desta pesquisa, os seguintes procedimentos deverão ser realizados: seminário e diário de campo.

Caso não deseje participar, não haverá nenhum prejuízo para você nem para sua participação nesta pesquisa.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o participante da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos riscos e desconfortos, a pesquisa não oferece risco eminente à saúde, pois buscaremos ao máximo evitar constrangimentos no contato com os participantes investigados. A participação nesta investigação não traz complicações legais e seus procedimentos obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sendo que, nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à integridade física e moral. Para minimizar os possíveis riscos, a pesquisadora se compromete a acompanhar o processo de construção e apresentação do seminário e aulas de natureza prática, e, caso seja observada qualquer característica de desconforto no estudante, a pesquisadora interromperá imediatamente a exposição do seminário e das aulas, dando a assistência necessária para o estudante. Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências até que sua queixa seja resolvida.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são a aprendizagem dos estudantes nas aulas de Educação Física, bem como, a qualidade da prática pedagógica e do método pedagógico do professor.

Você terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar a pesquisadora por meio dos seguintes contatos: Pricylla Carolina Queiroz de Moura Ramos, Rua Três de Agosto, 289, Afogados, Recife - PE, telefone para contato (81) 986886891, e-mail pricyllaramos@yahoo.com.br. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º andar-Rua Arnóbio Marques, 310- Santo Amaro-50100-130- Recife-PE. Fone/Fax: (81)31841271- Email: cep_huoc.procape@upe.br).

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, e meu responsável ter assinado o TCLE, concordo em participar desta pesquisa. Bem como, autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local: _____ Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador principal

ANEXO 2 - Termo de Assentimento

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Sistematização Das Aprendizagem Do Conteúdo Jogo Nas Aulas De Educação Física** sob a responsabilidade da Pesquisadora Pricylla Carolina Queiroz de Moura Ramos e da Orientadora Professora Doutora Ana Rita Lorenzini cujo objetivo é **analisar como os estudantes do ensino fundamental sistematizam as aprendizagem do conteúdo Jogo nas aulas de Educação Física**. Caso você deseje participar desta pesquisa, os seguintes procedimentos deverão ser realizados: seminário e diário de campo.

Caso não deseje participar, não haverá nenhum prejuízo para você nem para sua participação nesta pesquisa.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o participante da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos riscos e desconfortos, a pesquisa não oferece risco eminente à saúde, pois buscaremos ao máximo evitar constrangimentos no contato com os participantes investigados. A participação nesta investigação não traz complicações legais e seus procedimentos obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sendo que, nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à integridade física e moral. Para minimizar os possíveis riscos, a pesquisadora se compromete a acompanhar o processo de construção e apresentação do seminário e aulas de natureza prática, e, caso seja observada qualquer característica de desconforto no estudante, a pesquisadora interromperá imediatamente a exposição do seminário e das aulas, dando a assistência necessária para o estudante. Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências até que sua queixa seja resolvida.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são a aprendizagem dos estudantes nas aulas de Educação Física, bem como, a qualidade da prática pedagógica e do método pedagógico do professor.

Você terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar a pesquisadora por meio dos seguintes contatos: Pricylla Carolina Queiroz de Moura Ramos, Rua Três de Agosto, 289, Afogados, Recife - PE, telefone para contato (81) 986886891, e-mail pricyllaramos@yahoo.com.br. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º andar-Rua Arnóbio Marques, 310- Santo Amaro-50100-130- Recife-PE. Fone/Fax: (81)31841271- Email: cep_huoc.procape@upe.br).

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, e meu responsável ter assinado o TCLE, concordo em participar desta pesquisa. Bem como, autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local: _____ Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do menor participante

Assinatura do pesquisador principal

ANEXO 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Seu filho está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Sistematização Das Aprendizagem Do Conteúdo Jogo Nas Aulas De Educação Física** sob a responsabilidade da Pesquisadora Pricylla Carolina Queiroz de Moura Ramos e da Orientadora Professora Doutora Ana Rita Lorenzini cujo objetivo é **analisar como os estudantes do ensino fundamental sistematizam a aprendizagem do conteúdo Jogo nas aulas de Educação Física**. Caso você deseje que ele participe desta pesquisa, os seguintes procedimentos deverão ser realizados: seminário e diário de campo. Caso não deseje que ele participe, não haverá nenhum prejuízo para você nem para ele.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o participante da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos riscos e desconfortos, a pesquisa não oferece risco eminente à saúde, pois buscaremos ao máximo evitar constrangimentos no contato com os participantes investigados. A participação nesta investigação não traz complicações legais e seus procedimentos obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sendo que, nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à integridade física e moral. Para minimizar os possíveis riscos, a pesquisadora se compromete a acompanhar o processo de construção e apresentação do seminário e aulas de natureza prática, e, caso seja observada qualquer característica de desconforto no estudante, a pesquisadora interromperá imediatamente a exposição do seminário e das aulas, dando a assistência necessária para o estudante.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são a aprendizagem dos estudantes nas aulas de Educação Física, bem como, a qualidade da prática pedagógica e do método pedagógico do professor.

O participante terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos você deve procurar os pesquisadores por meio dos seguintes contatos: Pricylla Carolina Queiroz de Moura Ramos, Rua Três de Agosto, 289, Afogados, Recife - PE, telefone para contato (81) 986886891, e-mail pricyllaramos@yahoo.com.br. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP - Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado no Pavilhão Ovídio Montenegro-1º andar- Rua Arnóbio Marques, 310- Santo Amaro-50100-130- Recife-PE. Fone/Fax: (81)31841271- Email: cep_huoc.procape@upe.br).

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, responsável pelo menor _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos seus direitos, concordo em que ele participe desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por ele transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local: _____ Data: // _____

Assinatura do responsável pelo menor

Assinatura do pesquisador principal

ANEXO 4 - Folha de Rosto

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DO CONTEÚDO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 134			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 4. Ciências da Saúde			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE MOURA RAMOS			
6. CPF: 057.570.894-82	7. Endereço (Rua, n.º): TRES DE AGOSTO, 289 AFOGADOS CASA RECIFE PERNAMBUCO 50830540		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 81986604259	10. Outro Telefone:	11. Email: PRICYLLARAMOS@YAHOO.COM.BR
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>24 / 05 / 2019</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Escola Superior de Educação Física	
15. Telefone: (81) 3183-3350	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>KARLA CHAGAS TONIOLLO</u>		CPF: <u>476 197 304-33</u>	
Cargo/Função: <u>VICE-DIRETORA</u>		 Karla Chagas Toniolo Vice-Diretora	
Data: <u>27 / 05 / 2019</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO 5 - Termo de confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 CNS-CONEP)

Em referência à pesquisa intitulada **SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DO CONTEÚDO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, a professora PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE MOURA RAMOS, sob a orientação da Professora Dra Ana Rita Lorenzini comprometem-se a manterem em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometemo-nos também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identifica-los tais como filmagens, fotos, gravações, questionários, formulários e outros.

Recife, 17 de abril de 2019




Pricylla Carolina Queiroz de Moura Ramos



Ana Rita Lorenzini

ANEXO 6 - Carta de Anuência



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Enseio Fundamental do 1º ao 9º ano
Cadastro MEC 301.045 - Portaria 5823/94
de 28/10/94 - Diário Oficial de 27/10/94
Nossa Senhora do Ó - Ipojuca - PE

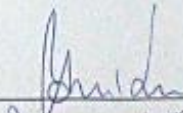
Aceito a pesquisador, **PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE MOURA RAMOS**, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade de Pernambuco (PROEF/EF) para desenvolver sua pesquisa intitulada **SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DO CONTEÚDO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, a ser desenvolvida no Ensino Fundamental anos finais sob a orientação da Professora Dra. Ana Rita Lorenzini.

A pesquisa tem como Objetivo Geral: analisar como os estudantes do ensino fundamental sistematizam as aprendizagens do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física. Terá como metodologia a pesquisa-ação, esta será qualitativa sendo utilizado os seguintes meios para coleta de dados: seminário de diagnose, seminário final e diário de campo.

Ciente dos objetivos e das metodologias utilizadas na pesquisa acima citada, concedo a anuência para o seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP,
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa,
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa,
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.


Ipojuca, 17 de abril de 2019



Antônio da Silva
Gestor
Mat. 2537

Cadastro M.301.045 / Port. Nº 5823/94 D. O. 27/10/94
Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano
Rua do Colégio, s/n - Nossa Senhora do Ó
Ipojuca - PE / Fone: (81) 3559-0107

ANEXO 7 - Termo de concessão



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

[Redacted]

Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano
 Cadastro MEC 301.045 - Portaria 5823/94
 de 27/10/94 - Diário Oficial de 27/10/94
 Nossa Senhora do Ó - Ipojuca - PE


TERMO DE CONCESSÃO
 (Elaborado de acordo com a Resolução Nº 466/2012 CNC/CONEP)

Concedo o uso desta Instituição de ensino à Pesquisadora **PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE MOURA RAMOS**, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da Universidade de Pernambuco para desenvolver sua pesquisa intitulada "**SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DO CONTEÚDO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**", sob orientação da professora Ana Rita Lorenzini.

Toda equipe deverá cumprir com as determinações éticas da Resolução Nº 466/2012 CNC/CONEP, garantindo esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa e que não haverá despesa para essa Instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.

No caso do não cumprimento das garantias acima, terei a liberdade de revogar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Ipojuca, 17 de abril de 2019.



Assinatura e carimbo do responsável pelo local da pesquisa
José Antônio da Silva
 Gestor
 Mat. 2537

[Redacted]

Cadastro M.301.045 / Port. Nº 5823/94 D. O. 27/10/94
 Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano
 Rua do Colégio, s/n - Nossa Senhora do Ó
 Ipojuca - PE / Fone: (81) 3559-0107

ANEXO 8 - Parecer Consubstanciado do CEP

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DO CONTEÚDO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE MOURA RAMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14920619.3.0000.5192

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.550.233

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 3.550.233

Outros	LattesAnaRita.pdf	16:16:27	CAROLINA QUEIROZ DE	Aceito
Outros	termodeconcessao.pdf	31/05/2019 16:14:41	PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE	Aceito
Outros	CArtadeAnuencia.pdf	31/05/2019 15:46:12	PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	27/05/2019 17:45:03	PRICYLLA CAROLINA QUEIROZ DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 03 de Setembro de 2019