

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

RAQUEL WANDSCHEER

JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
Interfaces Pedagógicas no Programa Mais Educação nas Escolas do
Extremo Oeste Catarinense

Florianópolis, 2017

RAQUEL WANDSCHEER

JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL:

Interfaces Pedagógicas no Programa Mais Educação nas Escolas do
Extremo Oeste Catarinense

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física, para obtenção do Grau de Mestre em Educação Física.

Orientação: Prof. Dr. Edison Roberto de Souza.

Florianópolis, 2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Wandscheer, Raquel
Jogo, educação física e educação integral :
interfaces pedagógicas no programa mais educação nas
escolas do extremo oeste catarinense / Raquel
Wandscheer ; orientador, Edison Roberto de Souza -
SC, 2017.
161 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-
Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Jogo. 3. Educação Física. 4.
Educação Integral. 5. Desenvolvimento humano. I.
Souza, Edison Roberto de. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física. III. Título.

RAQUEL WANDSCHEER

**JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
Interfaces Pedagógicas no Programa Mais Educação nas Escolas do
Extremo Oeste Catarinense**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Florianópolis, 23 de fevereiro de 2017.

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Edison Roberto de Souza - CDS/UFSC
Orientador

Profª. Dra. Alba Regina Battisti de Souza - FAED/UDESC
Membro Externo

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen - CED/UFSC
Membro Interno

Profª. Dra. Gelcemar Oliveira Farias - PPGEF/UFSC
Membro Interno

Dedico este estudo a minha família, que é minha base, meu porto seguro, sem a qual certamente não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, são tantas as pessoas, as situações que vem a mente, que me auxiliaram, me orientaram em tantos momentos, mas há alguém especial a quem eu devo tudo, por isso, agradeço apenas a Ele, Deus.

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela sabedoria, pelas oportunidades e por estar sempre ao meu lado, incondicionalmente, mesmo quando não merecia, Ele estava lá, para me fazer ponderar, refletir e tomar a decisão correta. Ele estava lá, ao meu lado por meio de cada um e cada uma que sempre estive ao meu lado. Por isso ...

Agradeço a Deus pela família maravilhosa que me deu, Hilário, Selvina e André, família esta que não mediu esforços na minha educação, nos aconselhamentos e se hoje sou o que sou, é porque eles estiveram ali, sempre presentes em cada dificuldade, em cada vitória, em cada tristeza, em cada alegria.

Agradeço a Deus pelos incríveis presentes que me deu, meus amigos e amigas, em especial a Maristella, que sempre, de perto e de longe, me auxiliaram, me incentivaram e sempre estiveram ao meu lado para me socorrer quando eu precisei, me estendendo a mão e proferindo palavras importantes.

Agradeço a Deus pelos alunos e alunas que me deu e ainda dará, sendo eles os motivos e significados pelos quais estou aqui.

Agradeço a Deus pelas joias preciosas que colocou em minha vida, meus professores, e foram tantos..., que sempre, dentro das suas capacidades procuraram dar o seu melhor para a minha educação e conhecimentos, professores que me acompanharam desde o jardim da infância, ensino fundamental e médio, graduação, cursos de línguas e música, especializações e mestrado, hoje, muitos são meus amigos e com certeza, todos deixaram suas marcas.

Agradeço a Deus pelas pessoas que colocou ao meu redor em cada momento e espaço da minha vida, permitindo que eles também deixassem suas marcas, como: familiares, vizinhos, colegas de trabalho e aula, inclusive das aulas de Alemão, o pessoal da igreja, dos outros quartos da casa, da academia e do mercado, hahaha, todos sempre foram muito atenciosos comigo.

Agradeço a Deus por ter me dado uma nova família, a grande Família LAPE. Família em que sempre cabe mais um e que estive de braços abertos para receber essa uma aqui, ajudando e acompanhando por esses dois anos. Família esta que, com certeza, em seus momentos de descontração, de estudo, de conversas, de chimarrão e café, de

reuniões e congressos, de choros e risos, de bolos e festas, de jogos e muitos, mas muitos *whatsapps*, marcou muito minha vida. Por toda essa família, Carine, Marília, Felipe, Ricardo, Rodolfo, Renato, Ana, Daiane, Karla, William, Spock, Alexandre, Vinicius, Vitor, Thainá, Gabriela, Jeferson, Betinha, Mira, Cristiano, Fanny, Hudson, Natália, Marcial, Andréia, Otávio, Veruska, Juarez, Julio, Michel, Edison, Gelcemar, Larissa e Alexandra, agradeço a Deus.

Agradeço a Deus por todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a consolidação, o conhecimento e o crescimento da Universidade Federal de Santa Catarina, em especial, ao Departamento de Educação Física do Centro de Desportos e a CAPES que contribuiu com o auxílio financeiro, sob a forma de bolsa.

Agradeço a Deus por todas as pessoas que, de alguma forma, me auxiliaram neste estudo, seja como participantes, diretores, coordenadores, secretários, mesmo que tenha sido apenas com uma assinatura, ou ainda como motorista particular, meu pai, em que juntos pegamos tempestades, chuva de granizo, mas mesmo assim estávamos firmes e fortes todos os dias agendados nas escolas da região.

Agradeço a Deus pelos membros da banca, pela dedicação e olhar apurado apontando questões relevantes e detalhes que com certeza deixou este trabalho muito melhor.

Agradeço a Deus pela minha afilhada Kétlyn, que sempre me faz muito feliz com suas fotos e mensagens “Dinta, um beijo” e que com certeza buscou entender e aceitar minha ausência nesses dois anos, principalmente em seus aniversários.

Agradeço a Deus por ter colocado na minha vida o Profe Edison, que como um pai, teve calma e paciência, me orientando nos estudos, e na vida, com palavras amigas e consolo nos momentos de aflição, tornando-se um grande exemplo a ser seguido como pessoa e profissional.

Por todas essas pessoas que mencionei ou deixei de mencionar, as que lembrei e as que esqueci, por todas, indistintamente, eu agradeço a Deus e peço que continue abençoando a cada um deles como tem abençoado para que possam, assim como em minha vida, contribuir na vida muitas outras pessoas.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro. Todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender a ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

No contexto tecnológico em que a sociedade está inserida o conhecimento vem ganhando cada vez mais espaço na formação humana, provocando no meio educacional preocupação em abordar questões relevantes para o desenvolvimento humano e cidadania do aluno. Nessa perspectiva, muitas ações vêm sendo direcionadas para a Educação Integral na intenção de compreender o educando em sua forma biopsicossocial. A Educação Física por sua vez, como parte integrante desta proposta, tem se inserido e desenvolvido um papel relevante ao utilizar estratégias pedagógicas diversificadas e, entre elas, o jogo, na busca de atingir seus objetivos educacionais, promovendo competências, saberes e valores, fundamentais a criança na sociedade. Compreendendo sua relevância e todos os cuidados éticos, o estudo buscou analisar as implicações pedagógicas do jogo na intervenção do professor de Educação Física na Educação Integral do Programa Mais Educação nas escolas do Extremo Oeste Catarinense. Nessa direção, optou-se por uma pesquisa exploratório-descritiva qualitativa bietápica, composta por 5 participantes. As etapas do estudo compreenderam observações e entrevistas. Os dados foram trabalhados nos programas computacionais *Windows Movie Maker* e *software Nvivo* versão 11.0, onde foi aplicada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Com relação a análise das observações das oficinas, podemos destacar que diferentes jogos foram trabalhados, sendo os mesmos agrupados em cinco categorias, conforme suas características cinéticas: Jogos de pegar; Jogos de transpor e saltar; Jogos rítmicos; Jogo de equilíbrio; Jogos com bola. Em cada um dos agrupamento foram destacados os principais valores desenvolvidos nas competências/saberes: cognitiva/conhecer; produtiva/fazer; social/conviver; pessoal/ser; motora/mover. Sobre as entrevistas, concluiu-se que os professores de Educação Física atuantes no Programa Mais Educação tem concepções diversas sobre a Educação Integral, não tendo conhecimento claro da proposta do programa, mas vindo a considerá-lo importante para o desenvolvimento do aluno. Não receberam nenhuma formação formal para a atuação, apenas orientações por meios informais (reuniões e conversas). Em suas atuações utilizam-se de diferentes estratégias para atingir seus objetivos como o treinamento, o jogo, a brincadeira e a metodologia crítica-emancipatória. Referente ao jogo, possuem concepções distintas considerando-os atividades com regras, adversários, interação e ludicidade, compreendendo-o como fundamental para o aluno ao propor desenvolvimento de diferentes aspectos, sendo possível

influenciar a vida de cada aluno. Apontam receber apoio institucional das mais diferentes formas e que os alunos participam de forma significativa nos jogos desenvolvidos. Relacionado ao desenvolvimento do jogo os docentes não apontam dificuldades, apenas com relação a aspectos estruturais, materiais e disparidade de idade e gênero nos grupos atendidos. A partir dos achados pode-se afirmar inicialmente que o jogo contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências, saberes e valores do aluno consolidando-se como estratégia fundamental e indispensável ao fazer pedagógico do professor de educação física no Programa de Educação Integral.

Palavras-chave: Jogo. Educação Física. Educação Integral.

ABSTRACT

In the technological context, which the society is inserted, the knowledge has been gaining more and more space in the human formation, provoking in the educational environment concern in addressing relevant issues to human development and student citizenship. In this perspective, many actions have been directed for Integral Education with the intention of understand the educating in its biopsychosocial form. The Physical Education, as integral part of the proposal, has been inserted and developed a relevant role for the use of diversified pedagogies strategies and among them, the game, in the pursuit of achieving its educational goals, promoting skills, knowledge, and values, fundamentals to the child in society. Understanding its relevance and all ethical care, the study analyzed how pedagogical implications of the game in the physical education intervention teacher in Integral Education of the More Education Program in schools in the Far West of Santa Catarina. In this direction, we opted for a qualitative exploratory-descriptive research two-stage, composed by 5 participants. The study stages comprised observations and interviews. The data were worked on the Windows Movie Maker and Nvivo version 11.0 software, where a Bardin (2011) content analysis technique was applied. Regarding the observations analysis of the workshops, we can highlight that different games were worked, being grouped into five categories, according to their kinetic characteristics: Pick up games; Transpose and jump games; Rhythmic games; Balance game; Ball games. In each grouping, the main values developed in the competences/knowledge were highlight: Cognitive / to know; Productive / do; Social / live; Personal / being; Motor / move. Regarding the interviews, it was concluded that the physical education teachers working in the More Education Program have several concepts about Integral Education, lacking clear knowledge of the program proposal. They did not receive any formal training for the activity, only informal guidelines (meetings and conversations). In their actions, they use different strategies to achieve their goals such as training, game, and critical-emancipatory methodology. Regarding the game, they have different conceptions considering their activities with rules, opponents, interaction, and playfulness, understanding it as fundamental for the student when proposing development of different aspects, being possible to influence the life of each student. They point to receiving institutional support of the most different forms and that the students participate in a significant way in the games developed. Related to the development of the game,

the teachers do not show difficulties, only with regard to structural, material, and disparity of age and gender in the groups. Based on the findings, it can be stated initially that the game contributes significantly to the development of competences, knowledge, and values of the student consolidating as a fundamental strategy and indispensable to the pedagogical action of the physical education teacher in the Integral Education Program.

Key words: Game. Physical Education. Integral Education.

RESUMEN

En el contexto tecnológico en el que la sociedad se inserta el conocimiento está ganando cada vez más espacio en la formación humana, causando en el ámbito educacional preocupación en abordar cuestiones de interés para el desarrollo humano y la ciudadanía del estudiante. Desde esta perspectiva, muchas acciones se han dirigido a la Formación Integral con la intención de comprender al estudiante en su forma biopsicosocial. La educación física, a su vez, como una parte integrante de esta propuesta, se ha introducido y desarrollado un papel importante cuando se utilizan estrategias pedagógicas diversificadas y entre ellos, el juego en la búsqueda de alcanzar sus objetivos educacionales mediante la promoción de habilidades, conocimientos y valores, fundamentales al niño en la sociedad. Comprendiendo su relevancia y todos los cuidados éticos, el estudio busca analizar las implicaciones pedagógicas del juego en la intervención del profesor de Educación Física en la Educación Integral del Programa Más Educación en las escuelas del Extremo Occidente de Santa Catarina. En este sentido, se optó por una investigación exploratoria-descriptiva cualitativa bietàpica compuesta por 5 participantes. Las etapas del estudio comprendieron entrevistas y observaciones. Los datos fueron trabajados en los programas de computación *Windows Movie Maker* y el *software* NVivo versión 11.0, donde se aplicó la técnica de análisis de contenido de Bardin (2011). Con relación a análisis de las observaciones de los talleres, se puede destacar que diferentes juegos se han elaborado, siendo los mismos agrupados en cinco categorías según sus características cinéticas: Juegos de captura; Juegos de transponer y saltar; Juegos de ritmo; Juegos de equilibrio; Juegos de pelota. En cada uno de los agrupamientos fueron destacados los principales valores desarrollados en las habilidades/conocimientos: cognitiva/conocer; productiva/hacer; social/convivir; personal/ser; motor a/mover. Acerca de las entrevistas, se concluyó que los profesores de Educación Física que trabajan en el Programa Más Educación tienen diferentes conceptos de la Educación Integral, no teniendo un conocimiento claro de la propuesta del programa, pero llegan a considerarlo importante para el desarrollo del estudiante. No recibieron ninguna capacitación formal para la actuación, sólo directrices por medios informales (reuniones y conversaciones). En sus actuaciones se utilizan de diferentes estrategias para lograr sus objetivos como el entrenamiento, el juego, la broma y la metodología crítica-emancipadora. En cuanto al juego, tienen diferentes concepciones

tomando en cuenta actividades con reglas, oponentes, interacción y diversión, teniendo la comprensión de que es indispensable para el estudiante al proponer el desarrollo de diferentes aspectos, siendo posible influir en la vida de cada estudiante. Cuentan recibir el apoyo institucional de muchas maneras diferentes y que los estudiantes participan de manera significativa en los juegos desarrollados. En relación al desarrollo del juego los maestros no indican dificultades, sólo con respecto a los aspectos estructurales, materiales y la disparidad de edad y sexo en los grupos servidos. A partir de los resultados se puede decir inicialmente que el juego contribuye significativamente al desarrollo de habilidades, conocimientos y valores del estudiante consolidándose una estrategia fundamental e indispensable al trabajo pedagógico del maestro de educación física en el Programa de Educación Integral.

Palabras-clave: Juego. Educación Física. Educación Integral.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Leis de Regularidade da Implantação da Educação Integral	43
Figura 2:	Relação Pilares/Competências/Aprendizagens	65
Figura 3:	Mapa Conceitual Geral	84
Figura 4:	Mapa Conceitual da Concepção Docente sobre a Educação Integral	85
Figura 5:	Mapa Conceitual da Formação Docente na Educação Integral	90
Figura 6:	Mapa Conceitual da Atuação Docente no Programa Mais Educação	93
Figura 7:	Mapa Conceitual da Influência do Jogo na Atuação Docente	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Teorias Modernas do Jogo	58
Quadro 2:	População em Levantamento Prévio	72
Quadro 3:	População Participante do Estudo	73
Quadro 4:	Agendamento das observações e entrevistas	76
Quadro 5:	Apresentação dos Jogos Agrupados	104
Quadro 6:	Competências/Saberes - Valores Desenvolvidos nos Jogos	106

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	140
Apêndice 2:	Modelo de Solicitação de Autorizações para as Secretarias Municipais de Educação e Secretarias de Desenvolvimento Regional	143
Apêndice 3:	Modelo de Solicitação de Autorização para as Direções das Unidades Escolares	145
Apêndice 4:	Modelo Autorizações Encaminhado às Secretarias Municipais de Educação e Secretarias de Desenvolvimento Regional	147
Apêndice 5:	Roteiro de Entrevista Semi-estruturada	148
Apêndice 6:	Roteiro/Matriz de Observação	150

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1:	Autorização da Sec. Municipal de Iporã do Oeste	154
Anexo 2:	Autorização da Sec. Municipal de Itapiranga	155
Anexo 3:	Autorização da Sec. Municipal de Mondaí	156
Anexo 4:	Autorização da Sec. Municipal de Princesa	157
Anexo 5:	Autorização da Sec. Municipal de São João do Oeste	158
Anexo 6:	Autorização da Sec. de Desenvolvimento Regional de Dionísio Cerqueira	159
Anexo 7:	Autorização da Sec. de Desenvolvimento Regional de Itapiranga	160
Anexo 8:	Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina	161

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADR	Agência de Desenvolvimento Regional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFUBRA	Associação dos Fumicultores do Brasil
AMBIAL	Projeto de Educação Ambiental e Alimentar
CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CDS	Centro de Desportos
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CIEPs	Centro Integrado de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EI	Educação Integral
ETI	Educação em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenv. da Ed. Básica e Valorização dos Prof. da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LAPE	Laboratório de Pedagogia do Esporte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUPPE	Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
SEB	Secretaria da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUI	Termo de Consentimento ao Uso de Imagem
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	31
1.1	APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	31
1.2	OBJETIVOS	33
1.2.1	Objetivo Geral	33
1.2.2	Objetivos Específicos	33
1.3	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	34
1.4	DEFINIÇÃO DE TERMOS	36
1.5	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	36
2.	REVISÃO DE LITERATURA	37
2.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL	37
2.1.1	Movimento da Educação Integral	38
2.1.2	A Educação Integral na legislação brasileira	40
2.1.3	O Programa Mais Educação	44
2.1.4	Formação Integral	45
2.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	50
2.2.1	A Educação Física no contexto da Educação Integral	51
2.2.2	Os campos de atuação da Educação Física na Educação Integral	53
2.2.3	O papel da Educação Física na Educação Integral	54
2.3	JOGO E EDUCAÇÃO	56
2.3.1	Jogo e suas Teorias	56
2.3.2	Jogo na formação integral do aluno	60
2.3.3	Jogo e desenvolvimento humano	63
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	71
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO	71
3.3	AMBIENTES DO ESTUDO	73
3.4	INSTRUMENTOS	74
3.5	PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS	75
3.6	TRATAMENTO DOS DADOS	77
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
4.1	O AMBIENTE EDUCATIVO ...	79
4.2	SUJEITOS DO ESTUDO ...	82
4.3	PERCEPÇÃO DOCENTE ...	83
4.3.1	Educação Integral	84

4.3.2	Formação	89
4.3.3	Atuação	93
4.3.4	Jogo	96
4.4	JOGO E DESENVOLVIMENTO HUMANO ...	103
4.4.1	Competência Cognitiva - Saber Conhecer	108
4.4.2	Competência Produtiva - Saber Fazer	110
4.4.3	Competência Social - Saber Conviver	112
4.4.4	Competência Pessoal - Saber Ser	115
4.4.5	Competência Motora - Saber se Mover	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
	APÊNDICES	139
	ANEXOS	153

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Atualmente vivenciamos a era marcada pelo avanço tecnológico, que cotidianamente evolui trazendo comodidade em algumas situações e desconforto em outras para quem não consegue acompanhar tamanha agilidade e evolução. Evolução essa que está atrelada ao conhecimento, o qual, dia após dia, está transformando e tornando-se mais acessível a todas as pessoas.

Em meio a esse contexto de conhecimento, de inovação e versatilidade as escolas têm buscado se adequar na perspectiva de mediar o conhecimento em equilíbrio com as novas tendências e inovações tecnológicas na formação e no desenvolvimento do aluno. Porém, o processo de desenvolvimento e formação humana está sendo sufocado pelas exigências da sociedade em que o cognitivo tem se consolidado como o foco central na perspectiva de inserir o educando no mundo do trabalho.

Na perspectiva de avaliar essa aprendizagem diversas metodologias e instrumentos de mensurar o conhecimento dos alunos foram elaborados e propostos pelo governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC), tanto em níveis finais de escolarização (Olimpíadas da Língua Portuguesa e Matemática) como em níveis iniciais do ensino fundamental (Provinha Brasil, Prova Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização), todos buscando quantificar o conhecimento dos alunos (BRASIL, 2016).

Observando esta situação, educadores e pensadores notáveis como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Silvio Gallo, Moacir Gadotti e Vitor Paro vêm, há algum tempo, apontando pistas da necessidade emergente de mudança do sistema educacional brasileiro (SILVA, 2013). Os mesmos indicam que os educandos devem ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem como seres com necessidades biológicas, fisiológicas, psicológicas e sociais.

Nessa perspectiva, Anísio Teixeira em uma visita aos Estados Unidos, deslumbrou-se com as ideias de John Dewey sobre a Educação Integral (EI) (PORTUGAL et al., 2015). No Brasil, tal conhecimento foi vislumbrado como a possibilidade de trabalhar com o aluno em sua essência, levando em consideração todos os aspectos necessários para seu pleno desenvolvimento.

As tentativas de implantação da EI foram inúmeras, cada qual com características ímpares, mas com um mesmo objetivo (GADOTTI,

2009; CUNHA, 2013). Nesse movimento, a EI foi proposta pelo Governo Federal do Brasil, em diferentes fases de ensino sob distintos programas (BRASIL, 2013; 2014). Os programas são compostos por macrocampos que envolvem diferentes áreas e linhas de conhecimento. Dentre eles, a atuação da área da Educação Física se faz presente, contribuindo com diferentes conhecimentos em distintos macrocampos.

A presença da Educação Física no contexto da EI, principalmente na formação integral do aluno não é recente (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012), pelo fato de possuir características que trabalham o movimento, a cultura, o lazer e a qualidade de vida, vindo a contribuir, por meio de práticas sistematizadas, com a formação da personalidade do aluno (GONÇALVES, 1997).

Nessa perspectiva, Gonçalves (1997), concebe o jogo como uma importante prática sistematizada de grande relevância ao desenvolvimento infantil, por possuir um potencial inimaginável, sendo exatamente esse o motivo pelo qual é estudado, conceituado, categorizado por diferentes autores e estudiosos das mais variadas linhas de conhecimento do desenvolvimento humano (SOUZA, 2001). O jogo auxilia na educação do aluno, não para que esse saiba português, matemática ou futebol, o jogo educa para o aluno ser mais humano, o que não é pouco (FREIRE, 2002).

Isso porque o jogo é considerado uma ferramenta de grande valor no desenvolvimento dos alunos, das crianças e jovens, sendo assim concebido por ir muito além do desenvolvimento motor (VYGOTSKY, 1991 e SOUZA; SOUZA, 2015). É por meio do jogo que ocorre o desenvolvimento de valores, contribuindo para a construção de competências, saberes (cognitiva, produtiva, relacional, pessoal e motora) (HASSENPFUG, 2004; SOUZA; MATOS, 2008) que por sua vez, correspondem aos pilares da educação para o desenvolvimento humano, proposto por Delors (2010).

Souza, (2014, p. 24) ainda acrescenta, afirmando que:

Ao jogar a criança se emociona, resolve problemas, pratica sua autonomia, vive plenamente, se expõe, se relaciona, exercita a imaginação, experimenta a criatividade, compreende a relação causa-efeito, ativa a memória, hierarquiza elementos da figura-fundo, toma decisão, se organiza, interage, coopera, respeita, busca o autoconhecimento, torna-se autodeterminada, desenvolve a autoestima e autoconfiança, torna-se, sobretudo, resiliente.

Dessa forma, acredita-se que o jogo, enquanto ferramenta pedagógica, inserida nos macrocampos da EI, mais precisamente no Programa Mais Educação, tem um potencial muito grande no auxílio da superação das dificuldades encontradas pelas unidades escolares com alunos que vivenciam a tecnologia cotidianamente, bem como com a obsessão excessiva pela busca do desenvolvimento centrado na dimensão cognitiva.

Assim, na perspectiva de compreender as possíveis interfaces pedagógicas do jogo inserido nos macrocampos do Programa Mais Educação o presente estudo busca responder a seguinte questão: qual é o papel e as possibilidades do jogo como recurso pedagógico na formação integral do aluno no Programa Mais Educação?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Analisar as implicações pedagógicas do jogo na intervenção do professor de Educação Física na Educação Integral do Programa Mais Educação nas escolas do Extremo Oeste Catarinense.

1.2.2 Específicos

Averiguar o conhecimento dos professores/monitores de Educação Física a respeito da Educação Integral proposta pelo Programa Mais Educação nas escolas do Extremo Oeste Catarinense;

Compreender, a partir da concepção docente, a importância do jogo como possibilidade de desenvolvimento humano dos alunos no Programa de Educação Integral nas escolas do Extremo Oeste Catarinense;

Identificar os jogos utilizados pelos professores/monitores da área da Educação Física nos possíveis macrocampos (oficinas de atuação) do Programas de Mais Educação nas escolas do Extremo Oeste Catarinense;

Analisar os jogos aplicados nas oficinas observadas no Programa Mais Educação nas escolas do Extremo Oeste Catarinense, na perspectiva de identificar possíveis competências, saberes e valores;

Vislumbrar as possibilidades pedagógicas de desenvolvimento humano do jogo na Educação Integral do Programa Mais Educação nas escolas do Extremo Oeste Catarinense.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A Educação Integral no Brasil tem sido vislumbrada como uma ação educacional de grande relevância, por ser uma política que vem ao encontro do que, há muito tempo, se desejava como formação humana e integral, na perspectiva de oportunizar ao educando o exercício de sua cidadania em plenitude com conhecimento e responsabilidade. Esta ação educacional vem consolidando-se e tornando-se realidade por meio de programas financiados principalmente pelo Governo Federal (BRASIL, 2010), atendendo todos os níveis de ensino básico.

A Educação Física neste contexto já era compreendida como essencial e apontada como uma das disciplinas curriculares que atingiam a integralidade do aluno, em associação com as disciplinas voltadas ao desenvolvimento Intelectual e Moral no início do Século XX (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012). Assim, é considerada, no contexto atual do Século XXI, como vital para a formação, desenvolvimento e exercício da corporeidade, possibilitando novas vivências, experiências, sensações, movimentos e ritmos, contribuindo também para a qualidade de vida dos indivíduos.

E nesse processo de educação, na qual o corpo é sujeito da aprendizagem, o jogo constitui-se numa estratégia utilizada pela Educação Física, a partir de suas várias tendências, sendo concebido pela sua diversidade e complexidade na formação do aluno. Assim, a partir de várias contribuições das mais diversas áreas de formação humana, seja da educação física, psicologia, pedagogia, antropologia, filosofia, saúde, entre outras, o jogo tem sido considerado uma ferramenta pedagógica imprescindível no desenvolvimento do educando. Considerando seus valores intrínsecos no contexto educacional, Souza (2014) enfatiza a necessidade dele ser discutido, investigado e analisado, na perspectiva de compreender seus desdobramentos no desenvolvimento humano.

Assim, a partir das possíveis interfaces entre Educação Integral, Educação Física e Jogo, este estudo busca compreendê-lo como recurso mediador de formação e desenvolvimento dos alunos nos macrocampos de esporte e lazer, cultura e artes e promoção da saúde no Programa

Mais Educação nas Escolas de Ensino Fundamental no Extremo Oeste Catarinense.

Ao identificar essas possíveis relações, o estudo centrou-se na perspectiva de discutir as dimensões desta atividade lúdica, como ferramenta pedagógica da Educação Física e suas implicações a formação integral dos alunos, formando-o enquanto cidadão. Assim, o escopo teórico da pesquisa foi desenhado a partir dos estudos de Moll (2012), Cavaliere (2002), Gadotti (2009), Reverdito et al. (2015), Souza e Souza (2014) e Souza et al. (2015).

Sustentado por estudiosos, como Piaget (1975), Huizinga (1980), Vygotsky (1991), Souza (2001), Souza e Souza (2014), Reverdito et al. (2015), que retratam o fenômeno jogo nas mais diversas concepções, porém, ao compreendê-lo como um recurso transversal e de interface, a pesquisa trilhou na direção de estabelecer suas possíveis relações ao desenvolvimento integral dos alunos, necessitando uma investigação mais aprofundada.

Cabe destacar o ambiente da realização do estudo, o Extremo Oeste Catarinense, sobretudo, por grande parte de outros estudos e investigações terem sido realizadas e desenvolvidas nas capitais ou em cidades metropolitanas (LEITE, 2012; BRANCO, 2012; MESQUITA, 2012; FERREIRA; REES, 2015). Desta forma, o ambiente da realização do estudo, bem como o imbrincamento entre os temas busca preencher uma pequena lacuna da comunidade científica.

A partir dessa relevância, a pertinência social do estudo relacionada a formação cidadã, e minhas experiências práticas vivenciadas na implantação da EI, por meio do Programa Mais Educação em uma unidade pública de ensino fundamental em Iporã do Oeste (SC), provocou o desejo de analisar e compreender o jogo como possível ferramenta pedagógica e contribuir para sua socialização como recurso fundamental à formação integral dos sujeitos.

Assim, o desenho do estudo foi sendo construído a partir de outros estudos produzidos no Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE) do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE), do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com a minha participação em parceria a outros pesquisadores da Linha de Pesquisa: Jogo e Desenvolvimento Humano, na perspectiva de compreender o jogo e suas interfaces com o desenvolvimento dos alunos da Educação Integral.

Portanto, além da relevância à formação do aluno, o estudo, agrega ao profissional de Educação Física um olhar mais profundo sobre o jogo como recurso educativo, permitindo, através de seus resultados,

socializar suas possibilidades junto ao Programa Mais Educação e aos participantes do estudo no Extremo Oeste Catarinense.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Educação Integral: remete ao envolvimento de várias e abrangentes dimensões da formação do indivíduo, compreendendo em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006; GABRIEL; CAVALIERE, 2012);

Macrocampo: campo de ação pedagógica-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integrativas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educativa (BRASIL, 2013);

Jogo: atividade Lúdica desenvolvida a partir do experimentar, explorar, simbolizar e socializar da criança na aquisição de competências, saberes e valores, fundamentais ao seu desenvolvimento (SOUZA, 2001);

Competências: é a capacidade de o educando utilizar o que aprendeu no processo de construção das suas ações em âmbitos determinados da atividade humana: pessoal, interpessoal, social, produtiva, artístico, científico e cultural (HASSENPFUG, 2004), não podendo serem dissociadas por estarem imbricadas, construindo interações com o fim único de uma formação holística do indivíduo (DELORS, 2001);

Saberes: são conceitos de fundamento da educação, baseados no Relatório para a Educação para o Século XXI, e servem como base para a construção das competências (DELORS, 2001);

Valores: são um conjunto de características do indivíduo nas suas relações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente, construindo indicadores sobre competências e saberes (HASSENPFUG, 2004);

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A investigação delimitou-se em compreender as concepções sobre EI e jogo dos professores de Educação Física atuantes no Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense, além de analisar os jogos desenvolvidos pelos mesmos, sob a perspectiva de vislumbrar suas possibilidades pedagógicas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O escopo teórico do estudo foi estruturado a partir do contexto da pesquisa e, nessa perspectiva, suas dimensões foram definidas na possibilidade de triangulação com os achados. Assim, a discussão se inicia com a Educação Integral (EI) ilustrando seu movimento, sua legislação e sua implantação por meio do Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense. Em seguida, discute a Educação Física no contexto da Educação Integral, seus campos de atuação e o papel na formação da criança. Por fim, discute-se o objeto da pesquisa, o Jogo, apresentando suas teorias, sua aplicação na Educação Física e suas implicações da formação da criança.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL

A EI na academia é investigada por estudiosos das diversas áreas que a compreendem, vindo a discutir e apresentar situações relevantes sobre o tema (CAVALIERE, 2002 e 2006; GONÇALVES, 2006; MOLL, 2012). Muitos conceitos são apresentados a seu respeito, Zebini (2014) de uma forma mais popular afirma que este sistema integral de educação compreende o aluno por inteiro, de forma total, global, completa. Carvalho (2006), no entanto, em sua pesquisa reúne a concepção de sujeitos que compreendem o tema como: conquista da qualidade social da educação; proteção e desenvolvimento integral; mais tempo como sinônimo de mais aprendizagem; complemento socioeducativo; política de assistência social, cultural e esportiva.

Para Gabriel e Cavaliere (2012) a EI é o envolvimento de várias e abrangentes dimensões da formação do indivíduo, contemplando a ideia de Paideia que é a formação geral do homem com suas tradições e culturas (JAEGER, 2010).

Gadotti (2009) por sua vez, fala que a educação se dá no tempo integral, em todos os locais, casa, escola, família, rua, em todos os turnos, manhã, tarde, noite, no cotidiano de toda a nossa vida porque o tempo de aprender é agora, é sempre.

Nessa perspectiva, o conceito que compreende muito bem a essência do tema é a de Gonçalves (2006) que aponta a EI como sendo a maneira de considerar o sujeito em sua condição multidimensional, ou seja, cognitiva, corpórea, afetiva e contextual (desejos, satisfação, criação e prazer), em uma compreensão biopsicossocial do estudante.

2.1.1 Movimento de Educação integral

A EI é um tema já debatido há muito tempo na área da educação brasileira e mundial, isso porque seus idealizadores já falavam dessa proposta no Século XIX, como o francês Paul Robin (1837-1912), o catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) bem como os brasileiros Sílvio Gallo, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Anísio Teixeira e Vítor Paro (1932) (SILVA, 2013).

No entanto, tudo começou muito tempo antes destes idealizadores, logo após a Revolução Francesa (1798) quando a industrialização e os avanços tecnológicos surgiram, conseqüentemente a classe operária precisava trabalhar com equipamentos mais complexos, como as máquinas a vapor e teares, exigindo também uma nova formação, com isso o trabalho passou a ser fragmentado e as condições de trabalho insalubres, havendo, inclusive, exploração da mão de obra infantil. A igreja católica perdeu seu poder de influência quando a classe burguesa entrou no cenário político criando as escolas públicas que objetivavam a formação intelectual e moral dos sujeitos. Porém, tais ações tornaram-se insuficientes na busca da emancipação humana, os pais começaram a lutar para que o estado oportunizasse iguais condições de estudo para seus filhos (SILVA, 2013; CUNHA, 2013).

Paul Robin (1837-1912), a partir de suas observações do contexto educacional e social, tornou-se o primeiro pedagogo a organizar e sistematizar um trabalho de EI no orfanato Prévost, em Cempuis, França onde meninos e meninas estudavam sob o mesmo teto, o que para a época foi uma atitude ousada. Tal trabalho “[...] promovia um conjunto de conhecimentos integradores de tal forma que conduzia o educando, naturalmente à emancipação humana” (SILVA, 2013, p. 5), formação tão desejada pela classe operária que desagradou a alta sociedade.

Paul Robin marcou época, com a EI, que passou a ser influenciada por diversas linhas pedagógicas, dentre elas podemos citar a Educação Libertária, a qual tinha como pensamento “[...] educar integralmente o homem e educar pela liberdade, para que cada estudante pudesse se perceber e se conhecer integralmente, descobrindo-se como ser completo e articulado, como corpo, consciência, sensibilidade e afetividade” (BAKUNIN, 1989 *apud* GALLO, 2002, p. 16).

A Pedagogia do Meio também influenciou a EI em alguns princípios vivenciados por escolas experimentais na Rússia nos anos de 1917 e 1931 como: a educação deve ser permanente, não podendo haver um término, uma vez que o ser humano é um ser em constante mutação e construção; o processo educativo deve contribuir para uma superação

da alienação e do emponderamento dos sujeitos como criadores do mundo, da cultura e da história; a educação precisa ser uma forma de luta para que o conhecimento deixe de ser uma forma de dominação; prática multidimensional que articula três instâncias básicas, a intelectual, a física e a ética (GALLO, 2002).

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) redigido por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Roquette Pinto e Cecília Meireles entre outros, teve destaque por defender a escola pública e a dedicação integral dos alunos (DIEDERICHSEN, 2013).

A EI também aparece como proposição tanto entre partidários do chamado Movimento Integralista - em uma perspectiva mais conservadora, em que prevaleceria o nacionalismo cívico, a disciplina e o desenvolvimento integral do espírito humano - quanto entre partidários do anarquismo, que, em uma perspectiva, mais emancipadora defendia a autonomia, a liberdade e igualdade (BRASIL, 2009).

Anísio Teixeira, por sua vez, em 1950, conseguiu implantar em Salvador (BA), uma escola integral chamada Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) (CUNHA, 2013). O CECR previa a construção de centros populares em todo o estado da Bahia para o atendimento de crianças e adolescentes até 18 anos. Estes centros, também conhecidos como escola classe e escola parque, visavam alternar atividades intelectuais com atividades práticas distribuídas ao longo do dia, havendo ainda a possibilidade de alunos órfãos ou abandonados residirem na escola (GADOTTI, 2009).

O Presidente Juscelino Kubitschek, em 1960, implantou em Brasília o Plano Educacional. A partir de tal ação, Anísio Teixeira, presidente do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) e Darcy Ribeiro elaboraram um plano que serviria posteriormente para todo o país, o que infelizmente não ocorreu, mas serviu de experiência para posteriores planos envolvendo a Educação Integral (CUNHA, 2013).

Darcy Ribeiro, em 1980, apoiado pelo governador do estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, implantou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), considerados até hoje a maior experiência de Educação Integral no país, gerando muitos subsídios para novas propostas (CUNHA, 2013). A estrutura possuía gabinete odontológico, médico, biblioteca, quadra de esportes, refeitório entre outros espaços para atender o aluno de forma integral. Inclusive, sua proposta pedagógica não previa a reprovação (GADOTTI, 2009).

No governo de Fernando Collor, os Centros de Atenção Integral à Criança (CIACs) foram implantados, retomando o projeto de Leonel

Brizola, mas com caráter mais assistencialista (GADOTTI, 2009).

Em 1990 também surgiram os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) que foram inspirados nos CIEPs (SILVA, 2013). A cada troca de governo, cada um desejava dar o seu desenho à educação, por esse motivo, muitos projetos não passaram de sonhos (RIBEIRO; MAURÍCIO, 2009).

Consequentemente inúmeros projetos surgiram, alguns com mais destaque, outros nem tanto, muito inspirados nos CIEPs e nos CIACs, como o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) desenvolvido em São Paulo, promovendo o convênio do governo estadual com as prefeituras para realizar o atendimento integral dos alunos. Os Centros Integrados Unificados (Ceus), também no estado de São Paulo, utilizaram-se, por sua vez, de todo o histórico de EI em sua proposta (GADOTTI, 2009). Outros projetos na cidade de Curitiba (PR), como os Centros de Educação Integrada (Ceis) e os Espaços de contraturno Socioambiental (Ecos) realizados em cidades do Paraná (CAVALIERE, 2009), ou ainda por Organizações não Governamentais (ONGs) em todo o país foram sendo realizados procurando desenvolver a EI. Todas estas ações ao longo da história, foram utilizados como experiência atuais para o desenvolvimento da proposta do Programa Mais Educação (MOLL, 2012). Atualmente, o que vem ocorrendo em caráter público, são os projetos de Educação Infantil Integral, Mais Educação e Ensino Médio Inovador, contemplando todas os níveis de educação básica (BRASIL, 2013 e 2014).

2.1.2 A Educação Integral na Legislação Brasileira

No passado a educação era privilégio apenas das classes mais altas da sociedade. Com o passar do tempo a educação tornou-se um direito assegurado em lei para todas as crianças através da Constituição Federal de 1988, sendo a educação o primeiro dos 10 direitos sociais, mencionados em seu Art. 6º (BRASIL, 1988).

Todavia, em se tratando de EI a Constituição Federal de 1988 não possui a expressão “Educação Integral”, mas pode-se entendê-la no Artigo 205 que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.34).

Com isso, constata-se, que não está se lidando com algo relativamente novo ou desconhecido, mas algo que já vem sendo tratado e contemplado na legislação há algum tempo. Tal situação pode ser constatada pelo Art. 206 da Constituição Federal que indica a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Já o Art. 213 aborda o financiamento da educação (BRASIL, 1988).

Posterior a Constituição Federal de 1988, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069 de 1990, que em seus Artigos 5, 40 e 58 enfatizam o direito de todas as crianças e adolescentes possuírem uma educação de qualidade. Sendo que com a EI outros direitos também são atingidos como a saúde e alimentação e ainda estão afastados da exploração, da violência entre outro, respeitando os valores culturais, artísticos e históricos da própria criança (BRASIL, 1990).

Em 1996 é aprovada a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), essa por sua vez, instaura a pedra fundamental da EI com jornada ampliada, onde em seus Art. 34 e 86 prevê o tempo mínimo de quatro horas, sendo ministrada progressivamente em tempo integral, estando este a critério do sistema de ensino. A LDB (BRASIL, 1996) reconhece que há outros espaços de aprendizagem, podendo este ocorrer fora do ambiente escolar.

Consequentemente, em 2001 surge o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 que apresentou a EI como objetivo da educação infantil e do ensino fundamental, estipulando como meta, a gradativa ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas diárias (BRASIL, 2001). O PNE vem apontar a necessidade de os alunos da EI participar de “[...] atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer” (BRASIL, 2001).

O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) vem para auxiliar o PNE em ações efetivas para a EI descritas nos Planos e Metas Compromisso Todos pela Educação, como também no Programa Mais Educação, em que ficou firmada, por meio da portaria interministerial 017/2007 a implantação da EI em no mínimo 50% das escolas de educação básica até o ano de 2020 (BRASIL, 2007c).

Para atingir essa meta, o Governo Federal vem realizando parcerias como a implantação do Programa Mais Educação, pela portaria interministerial 17/2007, que sugere macrocampos para atuação no contraturno (BRASIL, 2007c).

Para auxiliar na manutenção da EI o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007 foi aprovada, sendo que seu orçamento é advindo de várias receitas e encaminhado para os municípios de acordo com a quantidade de alunos matriculados e declarados no Censo do ano anterior, havendo um diferencial nos coeficientes de cálculo entre alunos da EI e as demais matrículas (BRASIL, 2007b).

Na preocupação de auxiliar na manutenção dos programas de EI o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) normatiza e garante a liberação de recursos financeiros através das seguintes resoluções:

Resolução CD/FNDE nº 38 de 19/08/08, dispõe sobre o atendimento em alimentação na educação básica;

Resolução CD/FNDE nº 4 de 17/03/09, dispõe sobre a transferência de recursos para cobrir despesas de custeio e pequenos investimentos no programa mais educação;

Resolução CD/FNDE nº 38 de 16/07/09, dispõe sobre o atendimento a alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);

Resolução CD/FNDE nº 62 de 14/12/09, dispõe sobre autorização de transferência de recursos financeiros para construção, reforma, ampliação e cobertura de quadras esportivas de escolas públicas no programa mais educação;

Resolução CD/FNDE nº 67 de 28/12/09, altera o valor per capita para oferta de alimentação escolar do programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);

Resolução CD/FNDE nº 3 de 05/04/10, dispõe sobre a execução financeira dos recursos para a educação integral;

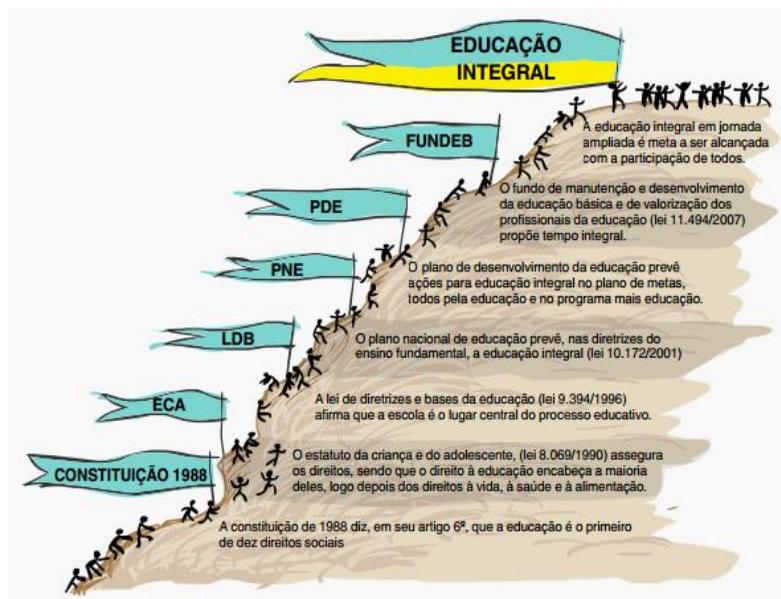
Resolução CD/FNDE nº 21 de 22/06/12, destina recursos financeiros as escolas públicas que realizam atividades de educação integral.

Garantido os recursos, via-se a necessidade de auxiliar na implantação dos programas junto às unidades escolares, dessa forma, o Ministério da Educação (MEC), em 2011, apresentou sete pressupostos básicos em uma cartilha para a implantação de programas de EI em jornada ampliada, sendo eles: educação de qualidade; articulações e convivência entre programas; a escola faz parte de uma rede; diferentes atores sociais podem agir como agentes educativos; escola não é o único espaço educador da cidade; mais tempo em aprendizagens significativas; projeto político pedagógico (BRASIL, 2011).

Considera-se importante que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares também esteja adaptado para o trabalho realizado na EI, devendo este atender as crianças com atividades que venham a atingir a criança de forma integral e não apenas ocupar o tempo livre (BRASIL, 2009).

Para a visualização, a Figura 1 apresenta a história da EI no Brasil por meio das leis e da regularidade em sua implantação.

Figura 1: Leis da regularidade da implantação da educação integral.



Fonte: BRASIL, 2011, p. 40.

2.1.3 O Programa Mais Educação

O programa Mais Educação foi instituído em 2007 pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007c), que “[...] visa fomentar a EI de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar”. Nesse contexto, tem como objetivo contribuir para a formação de crianças, adolescentes e jovens, articulando ações, programas e projetos do Governo Federal, contribuindo com as práticas das redes públicas de ensino para a alteração do ambiente, dos saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Nessa perspectiva, o programa tem por finalidade apoiar a ampliação do tempo e espaços educativos; contribuir para a redução da evasão, reprovação e distorção série/idade; oferecer atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especializadas; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e a violência; promover a forma da sensibilidade, percepção e expressão dos alunos; estimulá-los a manter uma interação efetiva em torno das práticas esportivas e o lazer e promover a aproximação da escola, família e comunidade (BRASIL, 2007c).

O documento aponta que para o bom funcionamento do Programa Mais Educação deve haver o envolvimento dos diferentes ministérios mencionados no Art. 4º da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007c) que são: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura e Ministério dos Esportes.

Além desses, os estados, Distrito Federal, municípios ou outras instituições públicas ou privadas também podem contribuir ao desenvolvimento do programa, contanto que as atividades sejam oferecidas de forma gratuita e estejam integradas ao PPP da unidade escolar participante (BRASIL, 2007c).

Dessa forma em 2010, com o Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010) o Programa Mais Educação passa a integrar “[...] as ações do PDE, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2014). Envolvendo outros Ministérios como: Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. Possibilitando mais envolvimento e interação de diferentes profissionais.

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na

Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e vem a ser destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Para melhor operacionalização das atividades, o programa é dividido em macrocampos, que possuem diferenças entre escolas urbanas e escolas do campo. Esses, por sua vez, são oferecidos aos alunos por meio de oficinas, as quais abrangem um determinado conteúdo sugerido no macrocampo.

Os macrocampos base para as escolas urbanas são: acompanhamento pedagógico (obrigatório); comunicação através do uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); esporte e lazer; educação em direitos humanos; e promoção da saúde. Devendo a escola optar por quatro destes macrocampos para ser oferecidos e desenvolvidos com os alunos (BRASIL, 2014).

O Programa Mais Educação efetuou algumas alterações em seus macrocampos para as escolas do campo, por desejar considerar o seu modo de viver, pensar e produzir, embasando-se nos eixos terra, cultura e trabalho. Nessa intenção compreende-se como escolas do campo as que atendem: agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, entre outros. Os macrocampos base para estas escolas são: acompanhamento pedagógico (obrigatório); agroecologia; iniciação científica; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; esportes e lazer; memória e história das comunidades tradicionais. Destes macrocampos a escola deve optar por quatro para trabalhar na unidade (BRASIL, 2014).

2.1.4 Formação Integral

O movimento ao longo da história da educação brasileira, amparada pela legislação, tem buscado formar o aluno integralmente. Nessa perspectiva Cavaliere (1999, p. 46 *apud* COELHO, 2009, p. 88) afirma que “o verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual”, sendo a formação integral um direito dos alunos que deve ser garantido (PADILHA, 2012).

Todavia, em Brasil (2011) a “[...] formação integral implica compreender e dar significado ao processo formativo, como condição

para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano”. Concepções estas, que abriram caminhos para diferentes autores, estudiosos e educadores (MACHADO 2007; GADOTTI, 2009; GALIAN; SAMPAIO, 2012; FERNANDES; FERREIRA, 2012; GIOLO, 2012), a partir da realidade, apresentar novas ideias e concepções de uma formação integral a ser atingida nos programas de EI.

Henz (2012) fala que Freire, com base em sua compreensão de EI, discute a necessidade de (re)humanizar, para aflorar a humanização, a sensibilidade e o encontro do aluno consigo mesmo e, nessa direção, aponta o caminho por meio de cinco dimensões: Ética política; Técnico-científica; Epistemológica; Estético-afetiva; Pedagógica. Já Galian e Sampaio (2012) acreditam que é por meio da reflexão sobre os conhecimentos e experiências culturais que pode ser garantida e proporcionada ao aluno uma formação cidadã tornando-o interessado, curioso e participativo.

Os programas de EI, por meio de suas atividades, contribui com o desenvolvimento pleno dos aluno ao contemplar aspectos culturais, esportivos, cursos extracurriculares e atividades que contribuem com o letramento (português e matemática) (FERNANDES; FERREIRA, 2012). Entretanto, no congresso da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) realizado em 2007, Machado (2007) aponta que o desenvolvimento humano de qualidade ocorre por meio dos pilares da educação da UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), enfatizando que, por meio destes, a educação atenderá o aluno de forma integral, não podendo ser esquecido o processo educativo, ou seja, o acompanhamento em cada fase de seu desenvolvimento.

Para que tal formação realmente ocorra, Giolo (2012), aponta para a necessidade de vencer a separação entre turno e contraturno, uma vez que as ações realizadas na parte da manhã ou da tarde não podem ser diferentes em sua essência, devendo as atividades estarem conectadas.

Com a ruptura desse modelo de turno e contraturno a educação passa a ocorrer em tempo integral, na qual, Clemente (2006) elenca os principais objetivos a serem alcançados: preparar o educando para a vida; despertar o aluno para ele ser o agente de sua própria história; possibilitar vivências de emoções e sentimentos sadios; fornecer o desenvolvimento da solidariedade; ampliar vivências em um universo maior de vida; promover a humanização ao espaço de aula; criar hábitos de estudo; vincular hábitos pedagógicos às rotinas diárias; adquirir

métodos de estudo inerentes a área de conhecimento; acompanhar individualmente as tarefas diárias de cada aluno.

Gadotti (2009), concordando, incrementando e/ou corroborando com os objetivos de Clemente (2006), aponta também os objetivos a serem atingidos na perspectiva da nova escola como: educar para e pela cidadania; criar hábitos de estudo e pesquisa; cultivar hábitos de alimentação e higiene; suprir a falta de opção oferecida pelos pais ou familiares; ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo de sala de aula.

Com tais objetivos a serem atingidos, o autor ainda acrescenta a necessidade de proporcionar aos alunos momentos de estudos complementares e atividades de esporte, cultura, língua estrangeira, música, artesanato, entre outras atividades. Com tantos objetivos a serem atingidos, os currículos das escolas, principalmente as escolas de EI, devem ser revistos, analisados, incrementados e reorganizados.

Anísio Teixeira, quando pensou a escola de EI, buscou desenhá-la organizada e adequada para todas as idades em três setores que se conjugam entre si: 1) jogo, recreação, educação social e física; 2) trabalho adequado a idade; 3) estudo com atividade de classe. (PORTUGAL et al., 2015). Para atuar nessas perspectivas, a escola de EI necessita de estratégias, pois se não possuir um planejamento organizado, sua ação centrar-se-á apenas na ocupação do tempo do aluno, deixando-o longe das ruas e tranquilizando os pais.

Assim, Galian e Sampaio (2012) enfatizam que a proposta de EI precisa ser pensada, planejada partindo das seguintes questões: o que, para que, quando, onde e de que forma as ações educacionais devem ocorrer.

Padilha (2012) por sua vez, acredita que o caminho seja um currículo intertranscultural, fundamentado em saberes e projetos integrados, com parcerias intergeracionais, interterritoriais, intersetoriais e interculturais vindo a transcender os espaços educacionais.

O currículo deve ser significativo, permitindo que o aluno realize as ligações dos conhecimentos com suas atividades do dia a dia, além de ser crítico e capaz de instrumentar os alunos por meio de diferentes saberes construídos nos meios formais e informais, para enfrentar os desafios social na qual vivem (BRASIL, 2011).

Gadotti (2009) complementa afirmando que o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos desenvolvidos baseados nas vivências dos alunos. Para isso, é necessário que o currículo inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que

fazem parte da base da vida do aluno, para formá-lo integralmente (BRASIL, 2011).

Com currículos baseados na realidade, vivências e experiências dos alunos, as escolas se tornarão mais vivas, transformando o ensino em algo prazeroso, permitindo aos alunos propor questões que os afligem como temas de estudo, valorizando sua cultura e trabalho como princípios educativos, em que toda a comunidade escolar sentir-se-á conectada, interligada, pois participam de todo o processo educacional, desde o planejamento até as aplicações das soluções encontradas (BRASIL, 2011). Para que de fato tais ações ocorram, é necessário que o currículo deixe de ser fragmentado, para ser articulado entre as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola com a família, o bairro e a cidade (BRASIL, 2009).

Contudo, na busca pela compreensão do que deve ser o currículo, Padilha (2012) nos auxilia chamando a atenção para o fato de que currículo escolar é tudo o que se passa na escola, sendo muito mais complexo que conteúdos a serem trabalhados e/ou discutidos com os alunos, mas o currículo por si só tem uma definição muito mais ampla, assim defendida por Silva (1999, p. 156),

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo forja-se nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Sob esta abrangência do currículo, compreende-se que os professores também precisam estar sendo formados e capacitados para formar os alunos, principalmente quando há mudanças de paradigmas, como é o caso da implementação da EI nas escolas. Esta formação de professores, para Nóvoa (1991), ocorre durante o processo de mudança, vindo a produzir esforços de inovação e de procura dos recursos mais adequados para que a transformação realmente aconteça. Nesta perspectiva, Candau (1999) dá destaque à formação em serviço que é uma formação continuada no espaço de atuação.

Brasil (2009), por sua vez, aponta que para termos os professores que queremos na EI é necessário destinar horas à sua formação, sendo estas integradas ao turno de trabalho, além de “reformular os cursos de

formação de educadores – inicial e em serviço – contemplando novas competências para promover o aprendizado, articulando-o a temas como Meio Ambiente, Direitos Humanos, Valorização de Diferenças” (BRASIL 2011).

Para Monteiro (2009) é essencialmente necessária a formação continuada em serviço dos professores, mencionando como exemplo os cursos de atualização realizados para os professores dos CIEPs, que tinham a intenção de orientar os professores em sua atuação, no atendimento dos princípios, objetivos e metodologias. Ocorrendo momentos específicos com os profissionais que os acompanhavam no decorrer da atualização, bem como momentos semanais com os pares para a troca de experiências, discussão, avaliação e definição das novas propostas de trabalho.

Branco (2012, p. 252), acredita que

Para atuar na educação integral o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais; de uma reorganização interna das escolas que contribua para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos, e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas sobre e na ação para a construção da sua autonomia e interação profissional.

A EI em sua essência requer que o professor inclua períodos de estudo, acompanhamento pedagógico, planejamento, avaliação da organização da vida escolar. Exigindo assim que a formação do educador inclua conteúdos específicos de formação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitários (BRASIL, 2009). Ou seja, “o professor precisa estudar” e a formação continuada é o caminho (GIOLO, 2012, p. 103) não opcional, mas sim uma exigência do processo de implantação da EI (PADILHA, 2012).

Gadotti (2009) compreende que somente por meio da formação continuada dos professores é que a escola pública pode melhorar e tornar-se-á uma educação de qualidade, enfatizando que se os alunos têm direito a aprender, os professores também têm direito de continuar estudando e atualizando-se. A proposta da EI requer isso, uma formação inicial e continuada de seus professores (BRASIL, 2009). No Programa Mais Educação não é diferente, Branco (2012) assinala a necessidade da formação inicial e continuada dos professores de forma prioritária, uma

vez que não se pretende oferecer “mais do mesmo” (grifo do autor). Assim, uma formação permanente é fundamental, visto que o professor assume papéis diferentes em todo o processo (CLEMENTE, 2006).

Contudo, a mudança na educação brasileira requer profissionais capazes de capacitar, formar e auxiliar os professores nesse processo de atuação na EI. Mamede (2012) esclarece que as universidades ficaram com a responsabilidade de formular projetos de extensão para a formação dos profissionais atuantes no Programa Mais Educação, na EI como um todo, sendo estas iniciativas consideradas de grande importância.

Um dos meios apontados para a atuação dos professores, objetivando a formação integral dos alunos, vem a ser o currículo integrado, pois o mesmo é o “ato de integrar saberes particulares em um espaço no qual circulam saberes socialmente legitimados para serem ensinados e aprendidos”. (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 286). A intenção de trabalhar com esta proposta é permitir ao aluno uma aprendizagem organizada, contemplando as diferentes formas de conhecimentos e possibilitando sua emancipação (LOTTERMAN, 2012).

Na proposta do Programa Mais Educação, o presente termo não está contemplado, embora, sua intencionalidade na busca da integração dos diferentes saberes faz parte da espinha dorsal do programa, isso porque a Mandala encontrada na proposta aponta para a ideia de um sistema de saberes que busca uma organização curricular com diferentes conhecimentos para a EI, sem utilizar o termo currículo integrado, mas mobilizando o entendimento da integração (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

Para Lotterman (2012) a prática do currículo integrado é transformadora, por compreender a realidade em sua totalidade, permitindo que relações sejam estabelecidas, sendo necessárias muitas mãos, da escola e além da escola, para um bom trabalho ser realizado (GABRIEL; CAVALIERE, 2012), sendo ela o centro/elo de ligação com a comunidade (cidade educadora) (GIOLO, 2012).

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Física contribuiu de diferentes formas para a sociedade de acordo com o período que a mesma vinha enfrentando, uma vez que funções foram atribuídas a ela conforme a necessidade da época (GHIRALDELLI JR., 1989). Com o passar dos tempos, a Educação Física foi encontrando seu potencial pedagógico,

vislumbrando suas contribuições para a EI dos educandos, uma vez que cabia a ela o desenvolvimento da cultura corporal, do movimento, do lazer, da qualidade de vida, além de questões atitudinais envolvendo a ética e a moral (BRASIL, 1997). Para atender tais expectativas a Educação Física se equipou de diferentes estratégias, uma delas vem a ser o jogo, que por meio de seu caráter lúdico consegue fidedignamente contribuir na formação integral dos alunos.

2.2.1 A Educação Física no Contexto da Educação Integral

Ao longo dos anos, a Educação Física sempre procurou se firmar enquanto linha de conhecimento e inserida no ambiente educacional como uma disciplina formativa. Nessa busca de identidade e de consolidação, passou por períodos que marcaram sua história.

No panorama educacional, a Educação Física foi oficialmente incluída nas escolas brasileiras em 1851, com a Reforma de Couto Ferraz (DARIDO, 2003), momento no qual muitos pais foram às escolas e proibiram suas filhas de participarem das aulas, isso porque a atividade física lembrava o trabalho pesado que deveria ser realizado por escravos e/ou os exercícios militares (BRASIL, 1997).

Todavia, os idealizadores da Escola Novista (1929), acreditavam no potencial da Educação Física e defenderam-na, pois essa, associada a outras disciplinas de cunho intelectual e moral, somava possibilidades para proporcionar uma EI ao ensino primário (BRASIL, 1997; PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012).

Acompanhando esses fatos até 1930, Ghiraldelli Jr. (1989), destaca que a Educação Física viveu um momento higienista, intimamente relacionada à saúde e ao bem estar. Nesta concepção, enraizava hábitos saudáveis à juventude, sendo então vista como agente de saneamento público buscando resolver os problemas da saúde por meio da educação, livrando a sociedade de doenças infecciosas e dos vícios, moldando o caráter do povo, assumindo assim, o papel de formar homens e mulheres sadios, fortes e dispostos à ação. O momento também foi marcado pela preocupação política e intelectual com a eugenia, sendo a Educação Física o meio da educação sexual ser desenvolvida na perspectiva de evitar possíveis misturas que desqualificasse a raça branca (BRASIL, 1997).

Logo após, firmou no período militarista (1930-1945), sua identidade, encontrando-se ainda imbricada com a saúde da juventude, porém, buscou também colaborar para o processo de seleção natural,

em que os jovens deveriam ser capazes de suportar o combate, a luta e a guerra. Nessa tendência, os fracos eram eliminados e os fortes premiados, impondo assim, padrões estereotipados a sociedade. Neste contexto, a disciplina forjava máquinas humanas a serviço da pátria (GHIRALDELLI JR., 1989).

Sobre este momento, Portugal et al. (2015), mencionam que Anísio Teixeira compreendia a escola, como uma instituição educativa que “[...] treinava o corpo de forma mecânica e instrumental, sem considerar que deveria educar os sentidos de forma ampla, considerando a condição corporal de viver”. A partir de suas críticas, surge o período pedagógico (1945-1964), passando a ser defendida como disciplina escolar de excelência ao ser vislumbrada como eminentemente educativa ao trabalhar o movimento.

Assim, foi entendida como uma disciplina passível de promover a EI dos estudantes (GHIRALDELLI JR., 1989), o que Darido (2003), concorda ao afirmar que o discurso dessa fase defendia a educação do movimento como sendo o único meio de promover a EI. E nesse andar pedagógico, em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases contemplando a Educação Física (BRASIL, 1961).

Todavia esta fase foi suprimida em detrimento do momento competitivista que chegou após o ano de 1964. Ghiraldelli Jr. (1989) afirma que nesse período a Educação Física foi responsável em propor e incentivar a competição, a superação pessoal individual como valores da sociedade moderna. Nesse contexto, com a força do desporto representativo, paralelamente, o rendimento educacional do país também melhoraria. Assim, houve um grande investimento em quadras e ginásios esportivos, na perspectiva de diminuir gastos em hospitais e prisões.

Consequentemente, surgindo da prática social dos trabalhadores encontramos a Educação Física popular, esta fase não tem um período bem definido, como também não tem preocupação com a saúde pública, ou com o rendimento e a conquista de medalhas, mas sim com o esporte lúdico, na busca de relacionar a solidariedade, a organização e a mobilização dos trabalhadores na construção de uma sociedade democrática (GHIRALDELLI JR., 1989).

Permeando esses momentos competitivista e popular, em 1971, é decretado sob nº 69.450, que no âmbito escolar a Educação Física por meio de suas atividades, processos e técnicas, “[...] desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1997).

Já na década de 1990, a Educação Física, sob novos olhares, tem uma visão distinta em ambiente escolar, isso porque a cultura do cuidado com o corpo passa a ganhar lugar na mídia influenciando o meio educacional (BANDEIRA, 2011). Concomitantemente, na escola, discute-se a influência das teorias críticas da educação e presença da Educação Física como disciplina curricular e, assim, em 1996 a LDB promove uma transformação de seu caráter (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997).

Com todas essas fases, etapas e/ou momentos pelos quais a Educação Física passou, Steinhilber (2012, p.1) acredita que esse “esquecimento” do valor da Educação Física seja um dos principais fatores que tem trazido prejuízos sensíveis ao processo de EI, da aprendizagem e da formação global dos alunos.

2.2.2 Os campos de atuação da Educação Física na Educação Integral

A Educação Física, inserida nos Programas de EI, está presente em seus manuais operacionais ou documentos orientadores, tanto no Programa Mais Educação que atende os alunos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014), como no Programa Ensino Médio Inovador que atende aos alunos do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Estes programas propõem em seus macrocampos e/ou áreas de conhecimento as linhas de esportes e lazer, cultura, arte e educação patrimonial e promoção da saúde no Programa Mais Educação e cultura corporal no Programa Ensino Médio Inovador.

No macrocampo do esporte e lazer a área da Educação Física pode atuar nas seguintes oficinas: atletismo, badminton, basquete de rua, basquete, corrida de orientação, futebol, futsal, ginástica rítmica, handebol, judô, karatê, luta olímpica, natação, recreação e lazer/brinquedoteca, tae-kwon-do, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, voleibol de praia, xadrez tradicional, xadrez virtual, yoga/meditação. Modalidades que tem por base as práticas corporais, dando ênfase no resgate da cultura local e no fortalecimento da diversidade cultural, devendo o professor “[...] atribuir significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade [...] por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas visa incorporá-la ao modo de vida cotidiana” (BRASIL, 2014).

As oficinas de capoeira, danças, hip-hop e práticas circenses pertencem ao macrocampo da cultura, artes e educação patrimonial e

estão ao alcance da área da educação física trabalhar por buscar possibilitar o reconhecimento e recriação estética de si e do mundo (BRASIL, 2014). Para as escolas do campo este macrocampo possui ainda a oficina de etnojogos que tem como foco a “[...] etnocultura na educação física escolar, objetivando a preservação de jogos tradicionais, brincadeiras e manifestações esportivas regionais” (BRASIL, 2014).

Quanto ao macrocampo promoção da saúde, a educação física vem a contribuir nas questões referentes às práticas corporais, às prevenções de agravos à saúde e vulnerabilidade, conseguindo assim, auxiliar na garantia da qualidade de vida dos estudantes (BRASIL, 2014).

A cultura corporal, que por sua vez é o único macrocampo presente no Programa Ensino Médio Inovador, em que é possível a intervenção da área da Educação Física e objetiva proporcionar aos alunos:

[...] práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como forma de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo (BRASIL, 2013).

Considerando assim, a identidade local. Além de contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais e ou outras atividades corporais.

2.2.3 O Papel da Educação Física

Com relação ao campo da Educação Física, pode-se afirmar que esse é amplo e abraça diversos pontos do desenvolvimento, da saúde, do lazer e da qualidade de vida da criança, do adolescente, do adulto e do idoso. Exatamente por ser amplo que encontra diversas funções ou papéis atribuídos a ela, principalmente no contexto educacional, devendo a mesma dar conta de, por meio de práticas sistematizadas, auxiliar na formação da personalidade do indivíduo ou do grupo, contribuindo para a sua ação ativa na sociedade (GONÇALVES, 1997).

Guiseline (1985), por sua vez aponta como papel da Educação Física a conexão entre o movimento e o desenvolvimento cognitivo.

Essa conexão influencia positivamente o desenvolvimento perceptivo e a aprendizagem de habilidades, auxiliando o indivíduo a interpretar o seu ambiente e a formar conceitos.

A Educação Física para Göller (1990), tem como base o movimento e este possibilita ao estudante o contato com a emoção, promovendo o autoconhecimento, auxiliando nos relacionamentos o que o torna mais sociável. Também tem o papel de explicar a corporeidade, o sentido da qualidade de vida e dar oportunidades aos mesmos de desenvolverem suas potencialidades encarando o processo com seriedade e coerência.

Já Betti (2002), defende que a Educação Física deve assumir como papel a integração e a introdução do aluno na cultura corporal do movimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) caminham nessa direção ao indicar que o acesso às práticas da cultura corporal contribui na construção do estilo pessoal do estudante, além de oferecer instrumentos para que ele seja capaz de apreciá-la criticamente. Assim, os PCNs (BRASIL, 1997), afirmam que todos os estudantes devem ter a oportunidade de desenvolver suas potencialidades por meio de “[...] diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais”.

Soares et al. (1992), corroboram afirmando que a Educação Física é a área do conhecimento que pedagogicamente desenvolve os conteúdos da cultura corporal intencionalmente, permitindo que o aluno seja capaz de observar e analisar criticamente as questões que a envolvem em sua totalidade.

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 33), ainda, atribuem outros papéis para a Educação Física ao apontar diversos objetivos que os estudantes devem ser capazes de alcançar, por meio da disciplina de Educação Física, ao final dos ciclos, como:

Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, repudiando a violência; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde; solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos; conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem

como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão; procurar adotar atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais.

Observando estes objetivos a serem atingidos considera-se que o papel da Educação Física é contextualizar os estudantes por meio de seus conteúdos, permitindo que seu desenvolvimento ocorra de forma crítica, sendo possível desse modo o estímulo de todas as atribuições cognitivas, afetivas, sociais e motoras (BARRETO, 2000).

2.3 JOGO E EDUCAÇÃO

O jogo de inúmeras maneiras já era utilizado nos primórdios da civilização (SOUZA, 2001), e com o passar do tempo, vem despertando o interesse sobre as suas possibilidades de intervenção e investigação, gerando diversos estudos, gerando novas hipóteses, provocando novas perguntas e novos conceitos. Nesse movimento, novas teorias tentam explicar sua complexidade e nesse processo, novos pressupostos vão desenhando diferentes maneiras de compreender como algo inato do aluno, pricipalmnete ao contribuir com seu desenvolvimento, preparando-a para a sociedade, para intervir e conviver em todas as situações expostas durante sua vida.

Elkonin (1980), deixa transparecer que ainda não houve investigação etimológica que permitisse entender as características desta atividade, simplesmente porque a história da metonímia transcorre segundo leis específicas, entre as quais a transposição dos significados ocupa um lugar importante. Entende ele, que é complicado também, explicá-lo, analisando o uso dessa palavra pelas crianças, sobretudo porque constitui-se numa construção da linguagem dos adultos.

2.3.1 Jogo e suas Teorias

Os jogos vêm sendo trabalhado, estudado e apresentado à academia há muito tempo, gerando diferentes conceitos, inovando-os, buscando encontrar palavras para descrever algo tão profundo em cada área de estudo. É por este motivo que verifica-se uma complexidade de interpretação sobre esse fenômeno.

Huizinga (1980, p. 16), ao conceber o jogo como uma manifestação da cultura humana, afirma que a atividade é mais antiga que a própria civilização, considerando-o como uma atividade livre e oposta a realidade, ou seja, acredita que a realidade da atividade lúdica ultrapassa a esfera da vida humana, não se fundamentado em qualquer elemento racional, assim, reconhecer o jogo é reconhecer o espírito.

Em estudo epistemológico, Piaget (1975), contribuiu ao interpretar o jogo numa abordagem cognitivista e desenvolvimentista estabelecendo três estruturas lúdicas definidas pela evolução da criança: o exercício, o símbolo e a regra. A primeira estrutura correspondem aos jogos de exploração de sensório-motoras, a segunda diz respeito aos jogos de imitação e faz-de-conta e a terceira os jogos sociais, regidos por regulamentos definidos ou criados.

Jean Château (1987), psicólogo, apresenta o jogo como algo capaz de estimular o prazer, a criatividade, o convívio, possibilitando a criança demonstrar os seus sentimentos, conhecendo o mundo que o rodeia, também fala que o jogo tem um papel importante para a educação infantil, não apenas como divertimento e prazer, mas como um trabalho pedagógico. Afirmando que o jogo é o centro da infância, sendo o jogo sem regra importante para o desenvolvimento da inteligência concreta e o jogo com regras para o desenvolvimento da cooperação, auto-ajuda e socialização.

Logo após Roger Caillois (1990), sociólogo, acredita que o jogo perpassa as atividades competitivas sendo de sorte e destino, ilusão e fantasia e vertigem e êxtase. Considerando-o uma atividade livre, no entanto, delimitada por um espaço e um tempo, incerta quanto ao seu vencedor e improdutivo, já que não objetiva lucros, mas é regulamentada por regras e fictício pelo fato de possuir sua própria realidade.

Mais recentemente, Lev Vygotsky (1998), cientista, define o jogo como sendo muito importante para o desenvolvimento da criança, podendo ser em nível real, potencial e proximal. A interação social e a linguagem são fundamentais para o aluno, o seu desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, que lhe permite os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações na construção e interpretação do mundo real. E nesse processo de interação com o mundo o jogo é um grande recurso que a criança se apropria com muito interesse e prazer.

Brougère (1998), com sua Teoria Socioantropológica, refuta as teorias sobre o jogo e o brincar infantil, que não levem em consideração

a dimensão social da atividade humana. O jogo não pode descartar esta dimensão, pois ele não se constitui como uma dinâmica interna do aluno, e sim, como uma atividade dotada de uma significação social precisa, necessitando portanto de aprendizagem.

Para sintetizar, Freire (2002, p.87) define “[...] o jogo como uma das mais educativas atividades humanas”.

Esses são apenas alguns dos inúmeros autores que, baseados em suas áreas de estudos e intervenção, elaboraram teorias sobre o jogo e suas possibilidades no desenvolvimento infantil. Souza (2001), em seu quadro síntese sobre as Teorias Contemporâneas do jogo, apresenta os autores e suas respectivas teorias, indicando suas ideias e pressupostos.

Quadro 1 - Teorias Modernas do Jogo

AUTORES	TEORIAS	IDEIAS/PRESSUPOSTOS
R. Caillois	Teoria Dialética	O jogo é uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia.
J. Huizinga	Teoria Cultural	O jogo é entendido como atividade livre e prioritária em qualquer cultura.
J. Dewey	Teoria Filosófica	O jogo é a real possibilidade que a criança de viver o seu ambiente natural.
E. Erikson	Teoria Psicanalítica	O jogo é associado ao desenvolvimento da personalidade da criança.
J. Piaget	Teoria Cognitiva	O jogo é associado ao desenvolvimento cognitivo da criança.
H. Wallon	Teoria Bio-psicossocial	O jogo é considerado como um recurso fundamental na evolução psíquica da criança.
J. Bruner	Teoria Psicopedagógica	Através do jogo, a criança desenvolve estratégias que lhe permitirão solucionar problemas.
L. Vygotsky e D. Elkonin	Teoria Sóciointeracionista	O jogo como atividade social e cultural da criança. Sua evolução ocorre na interação da criança com o meio.

G. Brougère	Teoria Socioantropológica	O jogo é um recurso de experiência cultural e de interação simbólica em toda a sua complexidade.
-------------	---------------------------	--

Fonte: Souza (2001, p. 117)

Com muitos conceitos e interpretações para definir algo que é vivenciado e sentido em várias concepções, uma certeza fica evidente, essa atividade lúdica tem muita importância no processo de aprendizagem e compreensão do mundo. Porém, paradoxalmente, a escola, em geral, tem relegado a essa atividade no processo de ensino-aprendizagem desumanizando a infância, tirando do aluno a oportunidade de uma aprendizagem revestida de alegria, dinamicidade e criatividade, impondo-lhe a obediência, apatia e docilidade, isso porque objetiva apenas a produtividade e não o aluno (SOUZA; SOUZA, 2015).

Tal fato é evidenciado pelos autores citados, ao comparar a escola como as fábricas, linhas de montagem, organizada apenas para trabalhar o conhecimento e habilidades das crianças, sendo visivelmente constatado nos PPP das escolas que estas realmente priorizam apenas e absolutamente a formação cognitiva, considerando o jogo somente como algo de descanso ou desgaste do excesso de energia ou como uma atividade secundária desprovida de seriedade (SOUZA; SOUZA, 2015 e SOUZA et al., 2015).

E assim, os mesmos autores, entendem que não deve ser empregado como atividade secundária ou de imposição de objetivos pedagógicos, porque o jogo é uma manifestação da cultura lúdica com valores formativos inquestionáveis devendo ser priorizado pela sua capacidade de auto expressão, formação e desenvolvimento das várias dimensões do aluno.

A aprendizagem é mais significativa, quando ela é vivenciada, experimentada e compreendida como um processo do corpo e experimentada pelo jogo (SOUZA, 2014). Assim, o aluno compreende o mundo em que vive a partir do significado da percepção que ela cria no jogar (REVERDITO et al., 2015), sendo essa compreensão, considerada o fio condutor entre o processo educativo e o aluno (SOUZA et al., 2015).

Alves (2000), fala que a inteligência é essencialmente prática, devendo estar ao serviço da vida, porque é pelo brincar que o aluno tem a possibilidade de desenvolver o seu mundo inteiro, pelo processo de decisão (cognição) de como e para que fazer, possibilitando-os a desenvolverem a criatividade sobre o que realizam.

Quando se fala nesse tema, Vygotsky (1991) ressalta que é por meio do ato de jogar que o discente desenvolve a zona proximal, desta forma ela opera para além do comportamento habitual, sendo que existem atos que só podem ser vivenciados quando permeados pelo jogo, não podendo ser vivenciado em outros ambientes. Até porque o jogo vai da projeção do trabalho ao divertimento e ao desenvolvimento das diversas competências, como motoras, cognitivas e sociais (CABRAL, 1985).

Assim, o jogo deve ser considerado como um recurso natural de desenvolvimento do aluno, o espaço único que contribui historicamente com o seu desenvolvimento em várias dimensões, permitindo-lhe aprender, a tomar suas próprias decisões e escolhas, a ter atitude e a construir movimentos. É um excelente recurso para oportunizar autonomia, consciência e desenvolvimento humano (SOUZA, 2014).

2.3.2 Jogo na formação integral do aluno

O jogo é um fenômeno que deixa suas marcas, características específicas de atitudes percebidas ao longo da vida, mas especialmente no período infanto-juvenil (REVERDITO et al, 2015).

Souza e Souza (2015, p. 172) entrelaçam diversas afirmações mencionadas anteriormente quando expressam que o jogo “[...] é uma atividade de riqueza cultural de inserção social da criança, pois no jogar a criança elabora suas trilhas para compreender o mundo em que vive, podendo, mais tarde, mudar a compreensão construída sobre a realidade”.

E é nessa realidade que as escolas desejam formar seus alunos, porém, elas ainda permanecem como instituições mantenedoras de verdades instituídas, que buscam dominar o corpo e o pensamento de seus estudantes na direção do esperado, negando desta forma a infância, o seu pensar e agir livre precisando o aluno se integrar na forma de aprendizagem mais árdua, porque a escola é punitiva e excludora, esquecendo-se do corpo das expressões naturais, da ludicidade, da espontaneidade e dos sonhos de cada discente (SOUZA et al., 2015).

Tal situação, tem levado autores como Assmann (1998, p. 3) a defender que “[...] todo o conhecimento tem uma inscrição corporal e se apoia numa complexa interação sensorial. [...] Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções”. É necessário compreender as emoções do aluno em sua essência vendo-as como um todo, pois não é possível separar corpo e mente porque é pelo agir lúdico, jogando, que:

Ela transforma valores produtivos como racionalidade, dominação, padronização, produtividade, sincronização, concorrência, especialização e competição, por outros de significados sociais emergentes, como a cooperação, solidariedade, subjetividade, confiança, ética, emoção, lazer, ludicidade, autonomia e projeto de vida (SOUZA, 2014, p. 16).

Pode-se dizer ainda que é pela triangulação dos saberes, competências e valores vivenciados e experimentados no jogo que o desenvolvimento humano do aluno acontece (SOUZA; SOUZA, 2015).

Autores como Bragada (2002) e Mendes e Dias (2014) enaltecem o jogo tradicional, enfatizando que é por meio dele que ocorre a formação da personalidade do aluno, além, é claro, do enriquecimento da linguagem, das capacidades físicas, cognitivas e afetivas.

No entanto, independente de qual seja o jogo, ele deve:

[...] transcender as necessidades biológicas da criança e ser desenhado na perspectiva do desabrochar atitudes de cooperação, solidariedade, dignidade e respeito, de promover o espírito criativo, imaginativo e construtivo, de interação com o outro e com o mundo, de resolução de problemas e conflitos e, sobretudo, autoconhecimento, autodeterminação, autoestima, autoconfiança, auto realização, resiliência e autonomia (SOUZA, 2014, p. 18).

Por todas estas questões apontadas é que o jogo é “[...] o objeto privilegiado rumo a construção de um ser humano em sua plenitude, complexidade e humanidade” (SOUZA et al., 2015, p. 118).

Nesse processo, o aluno tem sido compreendida em sua totalidade, no entanto, isto é um fato recente, porque há alguns anos, a escola transformava-o em um corpo dominado, não o permitindo transformar e criar o seu próprio caminho. Exemplo disso era a proibição da criança de se expressar livremente de forma espontânea pelo jogo, isso porque o jogo não fazia parte dos conteúdos escolares, as disciplinas tornaram-se fórmulas de dominação, técnica de clausura e confinamento (SOUZA; SOUZA, 2015).

A educação escolar representava a “[...] possibilidade de inserção do indivíduo na ordem social estabelecida, ensinando-lhe o que e como

pensar, agir e falar” (SOUZA; SOUZA, 2015, p. 160). É por isso que Foucault (1987) afirmou com muita propriedade que crianças foram sequestradas em sua existência.

Com relatos como estes, pode-se perceber que não há mais lugar na escola para o ensino tradicional, descontextualizado, rigoroso e punitivo (SOUZA et al., 2015).

Confirmando este pensamento, encontramos Weiss (2004, p. 18) que fala,

Triste é a escola que não acompanha o mundo de hoje, ignorando aquilo que o aluno já vivencia fora dela. Transforma aquele que inteligentemente a questiona e que saudavelmente se recusa a buscar um conhecimento parado no tempo portador de problemas de aprendizagem.

O que deve haver é uma educação pelo conhecimento que precisa ser compreendida em um processo de construção e reconstrução entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SOUZA; SOUZA, 2015). Que por sua vez, deve se dar em uma proposta de interdisciplinaridade em que os diversos conhecimentos não são separados, mas sim, trabalhos juntos (MORIN, 2002).

Para Morin (2000), muitas certezas foram sendo desmistificadas pela intervenção da ciência, oportunizando momentos de incerteza que vieram a indicar caminhos para a construção de uma educação comprometida com o futuro.

Essa concepção tem sido interpretada no ensino integral por não considerar apenas a questão espaço-temporal como elementos fundamentais a formação, incluindo, sobretudo, a questão do conteúdo, na perspectiva de uma educação ampliada de crianças e adolescentes com competências e habilidades importantes para a vivência no mundo atual (LOMONACO; SILVA, 2013).

É por este motivo que a EI está organizada em três dimensões: tempo, espaço e conteúdo. Objetivando que o educando fique menos tempo exposta aos riscos da rua, aumentando as possibilidades de aprendizagem, sendo possível utilizar todos os espaços da escola bem como dos que ficam ao seu entorno como parques, praças, salões, academias, entre outros, buscando sempre ampliar as experiências dos alunos, por uma educação contextualizada, em que o currículo é vivo dialogando com o seu dia a dia e o da comunidade (LOMONACO; SILVA, 2013), extrapolando então não somente as linhas da quadra,

mas também os muros da escola (SCAGLIA, REVERDITO e GALATTI, 2014).

Diante disso, vem-se trabalhando os valores significativos para o aluno pelo jogo, além de ser:

[...] emergente uma escola que incentiva a concepção de currículo, devendo ser elaborado a partir do interesse e da curiosidade da criança percebendo o jogo como uma possibilidade da criança, aprender, descobrir e de desvendar o mistério que estão a sua volta (SOUZA; SOUZA, 2015, p. 172)

Tal preocupação é reafirmada por Souza et al. (2015, p. 125) ao defender que:

[...] a escola deve partir do pressuposto de que a educação seja inspirada, pensada e planejada na própria criança, pois, ela não é um vir-a-ser, nem um adulto em miniatura, mas alguém que já é, desde sempre, uma pessoa, e que, mesmo estando dependendo do adulto, em vários aspectos, tem, em seu caminhar, direitos de exercer, com plenitude, suas potencialidades afetivas, cinéticas e cognitivas.

É por isso que “pensar a educação no paradigma da complexidade passa necessariamente pela compreensão da criança na sua totalidade” (SOUZA; SOUZA, 2015, p. 169). É pensar todas as possibilidades do aluno, é compreender as leis e o que a leva a ser feliz.

E, nesta perspectiva, de vislumbrar o jogo como um todo, há a necessidade de reconhecer o jogo como ferramenta pedagógica, entendendo todas as possibilidades, afirmando que “[...] pensar no jogo como recurso educativo pode ser um caminho na busca do desenvolvimento da criança em sua plenitude” (SOUZA, 2014, p.16), no entanto, o jogo ainda precisa ser muito discutido, investigado e analisado ao pensá-lo como ferramenta pedagógica (SOUZA, 2014).

2.3.3 Jogo e Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento humano de fato é um tema que vem sendo discutido e investigado há séculos. Krebs (1995) conta um pouco dessa

história (a partir do séc. XVII), todavia, ele ressalta que a natureza e existência humana possuem uma dimensão histórica que remete aos primórdios da antiguidade.

Em seus apontamentos Krebs (1995) elenca fatos ao longo dos anos, quando descreve as influências filosóficas sobre os estudos do desenvolvimento humano, juntamente com a biologia que trouxe características científicas ao tema, para posteriormente a psicologia definir um corpo teórico. Observando, assim, que cada área científica, por meio de seus estudiosos, efetivava seus apontamentos sobre o tema, sempre de forma individual, com relação à área de estudo.

Atualmente, percebe-se que o tema continua relevante, pois inúmeros estudiosos vêm compreendendo e apontando o tema a partir de várias concepções e áreas, vislumbrando nesse campo uma possibilidade efetiva de intervenção, principalmente na área educacional. Esse campo, vem há alguns anos buscando uma educação que compreenda a criança, o aluno, como um ser com necessidades biológicas, fisiológicas, psicológicas e sociais, não em partes distintas (SILVA, 2013).

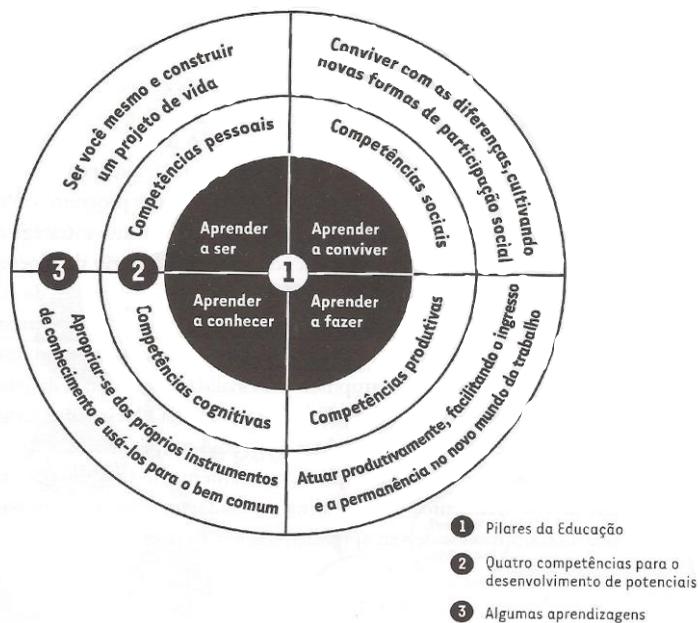
Nesse contexto, as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio de debates públicos gerou documentos norteadores, fundamentais para se pensar a educação. Um dos debates, relatado por Delors (2001), intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, desenvolvido no período que a humanidade passava (ou ainda passa) por situações de extrema dificuldade (guerras, criminalidade e subdesenvolvimento), na perspectiva de procurar, buscar e descobrir a melhor maneira de conduzir os fatos. Diante desse quadro, Delors (2010, p. 11), aponta que a educação deve “[...] adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes e os resultados da experiência humana”, permitindo que todos tenham acesso ao conhecimento, auxiliando o aluno na compreensão do mundo e do outro, contribuindo para uma maior compreensão de si mesmos.

Confiando que tais princípios são o caminho para a educação, contribuindo efetivamente com o desenvolvimento do aluno em sua complexidade, preparando-os para o futuro e para o exercício da cidadania, Delors (2001) propõe quatro pilares: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Conviver; Aprender a Ser.

Quando da proposição desses pilares, além do Ministério da Educação (MEC) no Brasil, diversos institutos e entidades educacionais (particulares) passaram a inspirar-se nos mesmos, o que ocasionou novos estudos, novas propostas ainda mais profundas, buscando desenvolver o aluno integralmente.

Um dos estudos que contribuíram nesse sentido, surgiu com Hassenpflug (2004), ao associar os pilares com suas respectivas competências: Aprender a Conhecer - Competência Cognitiva; Aprender a Fazer - Competência Produtiva; Aprender a Conviver - Competência Social; Aprender a Ser - Competência Pessoal. Além de cada uma das competências a ser trabalhada de forma profunda, impregnando sua marca na personalidade do aluno, Hassenpflug (2004) apontou algumas aprendizagens que auxiliam no processo, como pode-se ver na figura 2.

Figura 2 - Relação Pilares/Competências/Aprendizagens



Fonte: Hassenpflug (2004, p. 48).

Souza e Matos (2008), em seus estudos, pesquisas, observações e acompanhamentos realizados em um projeto que possuía como objetivo o desenvolvimento humano do aluno por meio dos pilares, acreditam a partir de suas concepções que há necessidade de acrescentar um novo pilar aos demais, para então sim, o discente, desenvolver-se plenamente.

O pilar proposto é o Aprender a se Mover - Competência Motora, isso porque de acordo com Assmann (1998, p. 33) “todo o conhecimento tem uma inscrição corporal e se apoia em uma complexa interação sensorial. O conhecimento humano é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretida de emoção”. Souza e Matos (2008) argumentam que o fazer corporal desenvolve qualidades corporais básicas, que contribuirão para um agir com independência.

Estudos de Souza e Matos (2008) discutem que, a partir da relação pilar/competências, surgem saberes relacionados ao experimentar do aluno no jogo. Assim, o aprender a conhecer, primeiro pilar apresentado por Delors (2001), que busca desenvolver, de acordo com Hassenpflug (2004), com a competência cognitiva oportuniza ao aluno um saber cognitivo. Esse saber é fundamentado no prazer do compreender, conhecer, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, desejando despertar nele a sede de aprender sempre melhor e de construir suas próprias opiniões e seu pensamento crítico.

O aprender a fazer, segundo pilar descrito por Delors (2001), igualmente compreendido como a competência produtiva (HASSENPLUG, 2004), é essencial para a formação do mesmo, consistindo na ação de aplicar os conhecimentos adquiridos, interpretando-os, analisando-os e construindo sua própria opinião em sua ação. Envolvendo, desta forma, técnicas específicas que devem ser trabalhadas para que ele possa desenvolver sua criticidade, organização e gestão sobre suas ações.

Conhecido como o terceiro pilar da educação, o aprender a conviver, (DELORS, 2001), competência social (HASSENPLUG, 2004) tem como missão a valorização do coletivo em detrimento da individualidade. Isso torna-se possível quando há o reconhecimento do outro, as suas semelhanças e suas interdependências, pontos existentes em qualquer espaço ou grupo de pessoas, contribuindo para o combate ao preconceito cuja fonte é o desconhecimento.

O aprender a ser, quarto pilar da educação (DELORS, 1996), também tratado como competência pessoal (HASSENPLUG, 2004), envolve os demais pilares/competências identificados anteriormente, conferindo ao estudante a autonomia intelectual, produtiva e social, evoluindo permanentemente de forma consciente, permanecendo responsável por sua própria história.

Vindo a complementar, conforme Souza e Matos (2008), o aprender a se mover, competência motora é compreendida como fundamental para o desenvolvimento humano dos discentes, pois tem

como objetivo o aprimoramento das habilidades referentes às capacidades de desenvolvimento da motricidade e da corporeidade.

Na relação pilar/competência/saber, estratégias precisam ser criadas para que valores fundamentais a formação do aluno, possam ser experimentados segundo os objetivos desenhados na proposta de desenvolvimento humano. E nesse processo, Delors (2001) e Hassenpflug (2004) apontam como ferramenta pedagógica o jogo, que se constitui em um recurso adequado, prazeroso e interessante no desenvolvimento da complexidade de cada discente.

Nessa percepção de complexidade, o desenvolvimento do conhecer, conviver, fazer, ser e mover, o jogo, de acordo com Veiga e Casteleins (2016), promove o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, vindo a ser um grande auxiliar na aquisição do conhecimento, principalmente pelo fato ser tão importante na vida do aluno. Além de ser fonte de alegria e prazer, possibilita a superação das dificuldades encontradas pelo aluno, é o principal instrumento didático-pedagógico em suas diferentes fases de formação (MACHADO et al., 2015), sobretudo ao respeitar suas características biopsicossociais.

Souza (2014), discutindo as possibilidades e interfaces entre Jogo e Educação, indica sua importância em qualquer proposta educacional que contemple o paradigma de desenvolvimento humano e, nessa direção, aponta suas possibilidades de desenvolver competências, saberes e valores.

Concordando com Delors (2001), o autor entende que o desenvolvimento humano, em qualquer proposta pedagógica, deve levar em consideração e ser iniciada na perspectiva de desenvolver inicialmente o aprender a conviver e o se comunicar um com o outro, pois a comunicação é um valor indispensável ao jogo, dela depende a dinâmica do mesmo e das projeções de desenvolvimento de outros saberes. Para interagir é preciso desenvolver afetividade, saber comunicar-se. Isso significa expressar-se, traduzir a si e ao outro e mediar relações por gestos e palavras. Com o desenvolvimento da competência social, o aprender a conviver, (SOUZA, 2014) permite a qualquer proposta pedagógica, utilizar o jogo no desenvolvimento das demais competências da proposta pedagógica educacional, pois nessa dimensão, o aluno desenvolve um saber gostar, falar, ouvir e compartilhar. Assim, na comunicação do jogo, é possível observar expressão, compreensão, discussão, informação, reclamação e concordância. Conversando o aluno exercita a possibilidade de resolver conflitos pacificamente e a descobrir alternativas para agir coletivamente. A experiência relacional no jogo leva a criança a

aprofundar suas relações, ampliando suas possibilidades de compreender e ser compreendida.

Portanto, Souza (2014), entende que no desenvolvimento da competência social, o aluno exercita um aprender conviver que vai lhe permitir conhecer, fazer e ser através do se mover no jogo. E, esse saber conviver, leva-o a exercitar a afetividade, valor fundamental ao processo de aprendizagem, um dos principais elementos da inteligência humana, a agir através da cooperação entendendo sua importância e a do outro na busca de consolidar os objetivos do jogo, a se comportar coletivamente, compreendendo a força do grupo e da equipe na definição de estratégias e resultados, ao processo de interação com seus parceiros, respeitando as diferenças de cada um, seus atributos e dificuldades e nesse processo, reconhecer a importância do outro no desenvolvimento do jogo e no desenvolvimento de sua formação.

Na ação do jogo, as possibilidades de desenvolvimento da competência cognitiva, oportuniza ao aluno um aprender a conhecer a partir do exercício de ações e estruturas perceptivas que lhe permite compreender a relação causa-efeito, entendendo a razão de suas ações, a perceber a figura-fundo, fundamental na hierarquização do objeto do jogo em relação aos demais estímulos de seu ambiente de prática, a operar a nível de imaginação, a exercitar a memória, na resolução de problemas e conflitos de toda ordem, a organizar-se espacial e temporalmente no ambiente e tempo do jogo (SOUZA, 2014).

Para Delors (2001), esse tipo de aprendizagem, que inicialmente permite a aquisição de um repertório de saberes codificados, vai além, permitindo a criança o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento.

O mais importante ao aluno é aprender tudo que se relaciona com o jogo, para uma sequência lógica, para que mais tarde ele possa transferir esse saber a outros campos, ou seja, aplicar as competências adquiridas a outros terrenos de sua rotina de vida (BROUGÈRE, 1998; ALLEN; RHIND; KOSHY, 2015). Assim, a concentração é essencial para o surgimento de alguns saberes, não estando imbricados inicialmente com seus resultados ou efeitos, que ocorrem posteriormente (KISHIMOTO, 2008). E nesse processo, as competências cognitivas mínimas, de acordo com Delors (2001) estão ligadas a resolução de problemas e a tomada de decisão nas situações do próprio jogo.

Dessa maneira, a competência cognitiva e a competência produtiva, ou seja, o aprender a conhecer e o aprender a fazer acontecem numa relação simultânea, desenvolvendo possibilidades ao aluno de experimentar e praticar a autogestão, se organizando no jogo, a

cogestão, ao dividir e desenvolver o jogo com o outro, a heterogestão, ao socializar e aplicar o jogo aprendido, além de exercitar sua criatividade, de por em jogo sua capacidade de construção, de criar e discutir regras e regulamentos na vivência do jogo (SOUZA, 2014).

Essas competências são exercitadas através do se mover do aluno nas ações do jogo e, nesse processo, Souza (2014), indica, paralelamente, o desenvolvimento de uma competência motora fundamental permitindo-lhe aprimorar habilidades motoras básicas, tão exigidas no jogo, como a agilidade para se deslocar com precisão e movimentos rápidos com mudanças de direção e sentido, a coordenação, dominando o corpo através dos controles dos músculos exigidos em cada ação cinética lúdica, o equilíbrio, que permite a estabilidade corporal e a capacidade de assumir e manter posições, a força, para mover o corpo ou brinquedo através de ações musculares solicitadas, a flexibilidade para executar movimentos dinâmicos e complexos através da amplitude muscular e articular, a resistência, que lhe permite jogar por um maior tempo possível sem perder o fôlego, a velocidade para realizar movimentos rápidos no menor tempo possível e, também, muito importante, o relaxamento, para se recuperar, desfazendo as tensões físicas, mentais e emocionais a que foi submetido durante o jogo.

Para Souza (2014), esses saberes conhecer, fazer, conviver e se mover, imbricados e articulados, desenvolvem no estudante em situação de jogo, uma competência pessoal que leva-o a um processo de aprender a ser, fundamental a sua formação, ao exercitar o autoconhecimento, conhecendo seus limites, potencialidades e fragilidades, a autoestima, desenvolvendo um sentimento de valorização de si mesmo, a autorrealização, ao valorizar e lutar por suas conquistas e objetivos, a autoconfiança, que leva-o a ter certeza de suas escolhas, atitudes e decisões, a autodeterminação, ao acreditar que na sua capacidade de realizar os desafios propostos e de se organizar para a tomada de decisão e ações no jogo, a resiliência, desenvolvendo a capacidade de enfrentar as dificuldades e obstáculos do jogo, valor fundamental no enfrentamento dos desafios da vida e a ter um sentido da vida, planejando sua existência pautada pelos valores morais e éticos.

Desta maneira, a competência pessoal, contribui de forma prazerosa e significativa para a aquisição de valores relevantes para que se busque aprender ao longo da vida. Nessa ótica, “a educação pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida...” (DELORS, 2001, p. 92-93).

Segundo Brougère (1998), o jogo é um espaço social criado

intencionalmente pela criança, exigindo aprendizagem social e uma convenção aceita por todos. Essa possibilidade torna-o fundamental no currículo escolar, portanto deve ser priorizado, como uma atividade de auto expressão da cultura lúdica infantil e, sobretudo, de desenvolvimento humano no ambiente escolar.

Ao oportunizar o jogo na educação do aluno, proporcionando-lhe um ambiente mais atrativo, estimulante e significativo, Souza (2014) defende a valorização do movimento, do natural, da relação, da intensidade, da solidariedade e da autonomia, não representando, com isso, desvencilhar o papel da escola na difusão da cultura popular em detrimento a cultura formal, mas sim, a conciliação desses dois polos essenciais à emancipação do ser humano, como um ser histórico e que busca, a partir de suas raízes, transformar o mundo e, ao mesmo tempo, preservar sua identidade. Sua inserção no processo educativo significa aproximar a escola da realidade do aluno.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresenta-se nesse capítulo o caminho percorrido e o desenho metodológico do estudo, indicando os elementos que permitiram seu desdobramento, desde a opção da pesquisa, os sujeitos participantes e o ambiente em que a mesma ocorreu. Assim, seguem sua caracterização, os sujeitos, os ambientes, os instrumentos, os procedimentos da coleta e tratamento dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo perspectivou gerar conhecimentos sobre a dimensão do jogo como ferramenta pedagógica de intervenção da Educação Física na EI do Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense, sobretudo por envolver verdades e interesses que venham a ser motivo de reflexão no ambiente pesquisado (SILVA et al., 2011).

A pesquisa foi desenhada, segundo seus objetivos, como sendo exploratório-descritiva qualitativa. A dimensão exploratória buscou contribuir na ampliação de conhecimentos sobre as dimensões do jogo como ferramenta pedagógica educacional. Ao tentar compreender essa realidade, buscou-se, por meio da observação, transcrição, análise e correlação, descrever os resultados obtidos na investigação, conforme orientam Cervo e Bervian (1996), sem qualquer tipo de manipulação dos dados. Na perspectiva de uma discussão qualitativa, os dados foram interpretados e analisados subjetivamente e sob a luz da teoria vigente, tornando seus significados o foco principal da abordagem (SILVA et al., 2011).

Dentro desta proposta, menciona-se, ainda, o fato de o estudo ser considerado bietápico, uma vez que será realizado em duas etapas distintas: momentos de observação e momentos de entrevistas.

3.2 SUJEITOS DO ESTUDO

A população do estudo foi constituída pelos professores de Educação Física que atuam na EI do Programa Mais Educação nas escolas públicas de ensino fundamental dos dezenove (19) municípios que compreende o Extremo Oeste Catarinense: Anchieta; Bandeirante; Barra Bonita; Belmonte; Descanso; Dionísio Cerqueira; Guaraciaba; Guarujá do Sul; Iporã do Oeste; Itapiranga; Mondaí; Palma Sola;

Paraíso; Princesa; Santa Helena; São João do Oeste; São José do Cedro; São Miguel do Oeste e Tunápolis.

Municípios cujas Secretarias Municipais de Educação e Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs), as quais estão vinculadas escolas municipais e estaduais, concordaram e autorizaram a realização do estudo. Ressalta-se apenas que no decorrer do processo as SDRs trocaram o nome, passando a ser identificadas como Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs).

A partir da concessão destes ambientes, todos os professores de Educação Física que atuavam nos macrocampos de esporte e lazer, cultura, artes e educação patrimonial e promoção da saúde, foram convidados a participar do estudo, sendo o aceite voluntário e consciente de que não receberiam nenhum benefício.

Em um levantamento prévio realizado em novembro de 2015, constatou-se a presença de 23 professores de educação física atuando na EI do Programa Mais Educação nos 19 municípios do Extremo Oeste Catarinense. Havia municípios que possuíam mais de uma unidade escolar com o Programa Mais Educação e municípios que não possuíam nenhuma unidade escolar de EI. Desta forma, em um primeiro contato com as Secretarias Municipais de Educação e as ADRs, acordou-se sete autorizações para a realização da pesquisa, abrangendo 31 unidades escolares, constituindo uma população com 23 professores de educação física atuando no Programa Mais Educação, conforme indicado no quadro 2, abaixo.

Quadro 2 - População em levantamento prévio.

Município	Quantidade de ambientes**	Quantidade de prof. EF atuando
ADR* - Dionísio Cerqueira	4 locais	2 prof. de Educação Física
ADR* - Itapiranga	13 locais	8 prof. de Educação Física
Iporã do Oeste	2 locais	1 prof. de Educação Física
Itapiranga	7 locais	7 prof. de Educação Física
Mondaí	2 locais	1 prof. de Educação Física
Princesa	1 local	1 prof. de Educação Física
São João do Oeste	2 locais	3 prof. de Educação Física
Total = 7 autorizações	31 locais	23 professores

Fonte: Autora.

*ADR - Agência de Desenvolvimento Regional

**Ambiente distribuídos em escolas, clubes, salões, praças ou outros espaços alternativos.

Contudo, quando do contato com as Secretarias Municipais de Educação e as ADRs, em maio de 2016, deparou-se com algumas questões inesperadas, e que se sobrepuseram a possíveis ações ou intervenções da pesquisadora. Questões estas relacionadas ao panorama político nacional, envolvendo cortes de verbas para a continuidade do programa e a troca de macrocampos oferecidos pelas unidades escolares, ficando fora dos possíveis campos de atuação dos professores de Educação Física.

Assim, para o momento da coleta de dados desenvolviam o Programa Mais Educação, uma escola municipal e quatro escolas da rede estadual de ensino, com a atuação de um professor de Educação Física em cada unidade escolar, conforme o quadro 3.

Quadro 3 - População participante do estudo.

Município	Escola	Professores Ed. Física
ADR* - Dionísio Cerqueira	EEF. Padre Réus	1
	EEF. João Café Filho	1
	EEB Dr. Theodureto C. de F. Souto	1
ADR* - Itapiranga	EEB. Humberto Machado	1
Iporã do Oeste	Centro Integrado de Ensino Rural	1
3 autorizações	5 escolas	5 professores

Fonte: Autora.

*ADR - Agência de Desenvolvimento Regional

Diante desses fatos, todos os professores que estavam atuando no Programa Mais Educação foram convidados a participar do estudo como sujeitos investigados.

3.3 AMBIENTES DO ESTUDO

Os ambientes do estudo foram os espaços das próprias unidades escolares e os espaços da comunidade/município utilizados na realização dos macrocampos relacionados a atuação do professor de Educação Física do Programa Mais Educação. Na perspectiva de apresentar as escolas visitadas, os espaços utilizados e seu mantenedor.

No município de São José do Cedro, que faz fronteira com a Argentina, localiza-se a Escola de Ensino Fundamental Padre Réus, mantida pelo estado de SC, localizada no interior do município. A unidade escolar utiliza para as atividades do programa o ginásio próprio, bem como salas de aula. Em Anchieta, a Escola de Ensino Fundamental João Café Filho, mantida pelo governo do estado de SC, localiza-se no interior do município, utilizando o ginásio da própria unidade escolar e as salas de aula nele existentes para desenvolver as atividades do Programa.

Na Escola de Educação Básica Doutor Theodureto Carlos de Faria Souto, as salas de aula, área coberta e a sala de multiuso da própria unidade escolar são utilizadas para o desenvolvimento do Programa, essa pertence à rede estadual de ensino de SC e localiza-se no centro do município de Dionísio Cerqueira, município este que faz divisa com o estado do Paraná e fronteira com a Argentina.

No interior do município de Itapiranga, que possui limite com o estado do Rio Grande do Sul e fronteira com a Argentina, localiza-se a Escola de Educação Básica Humberto Machado, mantida pelo estado de SC, a mesma utiliza para a realização do Programa seus próprios ambientes, salas de aula, ginásio e campo com grama.

Utilizando seus próprios espaços como sala de aula e auditório o Centro Integrado de Ensino Rural, localizada no interior do município de Iporã do Oeste, utiliza o ginásio de esportes pertencente à comunidade, sendo essa escola mantida pelo governo municipal.

3.4 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para o estudo foram: uma câmera filmadora da marca Sony, modelo DCR-DVD650 com zoom digital de 2000X utilizada para a filmagem das atividades desenvolvidas pelos professores de educação física em seus macrocampos de atuação; um microfone de lapela, acoplado ao gravador de voz da marca Digital Recorder, capacidade de armazenamento de 16G, utilizado nas filmagens, bem como nas entrevistas.

A entrevista aplicada foi construída considerando os temas geradores: Educação Integral; Educação Física; Jogo, na perspectiva de estruturar a percepção docente sobre a interface e o imbricamento dos mesmos (APÊNDICE 5). O Roteiro/Matriz de observação foi adaptada do modelo de Souza (2001), sendo possível, por meio da mesma, apontar as competências/saberes e valores desenvolvidos pelo jogo.

Alguns programas computacionais também foram utilizados, auxiliando em todo o processo de análises das informações, como o programa computacional denominado *Express Scribe Transcription Software*, auxiliando nos áudios das entrevistas para as transcrições. O programa computacional *Microsoft Word*, no qual foram transcritas as entrevistas, o *Software Nvivo*, versão 11.0 que auxiliou na categorização e análise dos dados e o programa computacional *windows movie maker*, o qual possibilitou a junção da fala do professor, gravada com o gravador de voz, com a imagem, gravada com a filmadora, permitindo uma melhor análise das ações desenvolvidas nos macrocampos e o preenchimento do roteiro/matriz de observação deste estudo.

3.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS

Visando o desenvolvimento do estudo, o primeiro contato, novembro de 2015, com as Secretarias Municipais de Educação e as ADRs do Extremo Oeste Catarinense foi realizado, buscando o mapeamento, em números, sobre a presença do Programa Mais Educação em suas redes de ensino (municipal e estadual/regional), bem como a atuação de professores de Educação Física em alguns dos macrocampos propostos. O momento foi oportuno para solicitar a autorização do estudo (APÊNDICE 2), tornando-se importante para a troca de informações entre a pesquisadora e as Secretarias/Agências na realização das etapas seguintes.

As autorizações concedidas (ANEXOS 1-7) foram utilizadas para o encaminhamento do projeto de estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em maio de 2016, atendendo a Resolução CNS 466/12, obtendo a aprovação, sob o número 1.744.306 (ANEXO 8).

Posteriormente ao parecer do CEPSH, foi entrado em contato novamente com as Secretarias Municipais de Educação e as Agências de Desenvolvimento Regional solicitando o nome e endereço das unidades escolares que possuíam o Programa Mais Educação ativo e com professores de Educação Física atuando como professores/monitores em algum dos macrocampos de esporte e lazer, cultura, artes e educação patrimonial e promoção da saúde. Consequentemente, a pesquisadora entrou em contato com estas unidades de ensino, efetuando explicações a respeito da pesquisa e solicitando informações como, nome do(a) professor(a) de Educação Física atuante no Programa Mais Educação, o(s) dia(s) de atuação do profissional na unidade escolar e contato. Em

posse destas informações foi possível realizar o agendamento para visita da pesquisadora aos ambientes de coleta.

Nas datas agendadas a pesquisadora apresentou-se às direções das unidades escolares, explanando as intenções do estudo e seus procedimentos. Em posse destas informações a autorização para a permanência da pesquisadora no ambiente escolar foi concedida por parte de todas as direções (APÊNDICE 3). Posteriormente, os mesmos procedimentos de explanação e realização do estudo, foi apresentado aos professores de Educação Física atuantes no Programa Mais Educação, solicitando a sua participação, efetivada por meio da assinatura no termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1). Logo, o agendamento das etapas de observação (filmagens) e entrevista foram efetivadas conforme quadro 4.

Quadro 4: Agendamento das observações e entrevistas.

Dia Turno	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Matutino	Iporã do Oeste			São José do Cedro	Anchieta
Vespertino	Itapiranga			Dionísio Cerqueira	

Fonte: A autora.

Em todas as datas agendadas a pesquisadora se fez presente nas unidades escolares para as observações, sendo estas realizadas nos ambientes cotidianos das atividades dos macrocampos (ginásio, campo, sala de aula, área coberta). As observações ocorreram nos macrocampos de esporte e lazer e cultura e artes, sendo que a pesquisadora solicitava apenas que o professor(a) colocasse um microfone de lapela e segurasse o gravador junto de si. A pesquisadora, por sua vez, permanecia junto a câmera posicionada em local de grande abrangência do espaço. A pesquisadora buscou não envolver-se nas atividades, tão pouco com os alunos, sendo que, ao final da oficina, realizava a retirada do equipamento e acompanhava o(a) professor(a) na retirada do microfone.

Após as observações de três aulas de cada professor de Educação Física, um novo encontro era agendado para realização das entrevistas,

que ocorreram nas próprias unidades escolares, entretanto, sempre em ambientes calmos e silenciosos.

Ao término das coletas de informações (filmagens e entrevista), os dados das observações foram analisados a partir da ficha produzida para o estudo (APÊNDICE 6), adaptada do modelo de Souza (2001), e as entrevistas foram transcritas e encaminhadas aos respectivos professores para a validação e autorização, condição necessária para a fase de análise dos dados, sob a análise de conteúdo de Bardin (2011).

Após cada etapa, sempre buscou-se agradecer cordialmente a atenção, participação e colaboração de todos os envolvidos no estudo (secretários, direções e professores), ficando a pesquisadora responsável de, ao seu final, retornar as unidades escolares e as Secretarias Municipais de Educação e ADRs para compartilhar os resultados encontrados.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

A análise dos dados iniciou-se pelo tratamento das imagens, acoplando-as aos áudios gravados com o gravador e o microfone de lapela. Com a realização dessas junções, os vídeos foram visualizados, tornando-se possível identificar os jogos desenvolvidos pelos professores. Jogos esses que foram contemplados na ficha/matriz de observação (APÊNDICE 6), além de outras anotações referente a orientações, incentivos, correções realizadas pelos professores no período dos jogos.

Visualizando as anotações nas fichas/matriz de observações, identificou-se similaridades entre alguns tipos de jogos, desta forma, foram criados agrupamentos de jogos como: Jogos de Pegar; Jogos de Transpor e Saltar; Jogos Rítmicos; Jogos de Equilíbrio; e Jogos com Bola. O que possibilitou uma análise detalhada dos jogos sem excessiva repetição.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e encaminhadas aos respectivos professores para a validação. Quando das autorizações as mesmas foram analisadas a partir da Técnica de Análise do Conteúdo de Bardin (2011, p.44) que segundo a autora “[...] é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”.

O conjunto de técnicas que Bardin (2011) se refere, possui três fases: pré-análise, momento de organização das informações; exploração do material, etapa de manipulação dos dados e informações; o

tratamento e interpretação dos resultados, período de síntese e seleção dos resultados a partir da interpretação das informações teóricas que forem significativas para o estudo.

Este processo de análise das entrevistas foi realizado por meio de categorizações no *software* NVIVO versão 11.0.

As categorias do estudo foram propostas a priori e a posteriori, sendo trabalhadas da seguinte forma: Educação Integral (Concepções, Contribuições e Proposta); Formação (Referencial teórico, Cursos e Reuniões); Atuação (Função e Ferramenta pedagógica); Jogo (Concepção, Importância, Apoio institucional, Recursos, Interesse discente e Dificuldades).

Em todos os momentos do estudo, buscando seguir os quesitos éticos e manter a identidade dos professores em sigilo, os mesmos foram tratados por Docente 1 (D1), Docente 2 (D2), Docente 3 (D3), Docente 4 (D4) e Docente 5 (D5).

Após cada etapa buscou-se um arcabouço teórico para efetivar as informações/dados encontrados descrevendo relações entre os fatos e a teoria. Realizando apontamentos referentes à educação e desenvolvimento dos alunos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo buscou apresentar as análises e discussões dos resultados encontrados durante a investigação do estudo. Para contextualizá-lo e permitir um entendimento completo e, de forma clara, sobre os resultados, os ambientes de investigação foram apresentados, como também, os professores que autorizaram sua participação e envolvimento em todas as etapas da pesquisa. As percepções docentes estão subdivididas nos temas EI, Formação, Atuação e Jogo. Posteriormente são apresentados os jogos que os docentes realizaram agrupados de tal forma que não perdessem sua essência e analisados na perspectiva das competências/saberes para o desenvolvimento.

4.1 O AMBIENTE EDUCATIVO...

O estudo foi realizado em escolas públicas (municipal/estadual) da região do Extremo Oeste Catarinense, região que, distinta e singular da maioria dos estudos, predominantemente realizados em capitais e cidades metropolitanas como campos de pesquisas e intervenções (LEITE, 2012; BRANCO, 2012; MESQUITA, 2012; FERREIRA; REES, 2015). Nesse contexto, foram visitados municípios pequenos, que possuem de 6.172 à 16.253 habitantes, localizados a mais de 700 km da capital do estado.

Dentre eles, o município de Iporã do Oeste, cidade de origem europeia (Alemães e Italianos), com uma economia baseada na agricultura, tem uma população de 8.413 habitantes de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/2010, sendo o IDH de 0,759. Localizado a 790Km da capital, com latitude de 26°98'18" sul, longitude 53°32'07" oeste e altitude de 557 metros. Com área de 184,3 km², mantém divisas com os município de Mondaí, Riqueza, São João do Oeste, Tunápolis, Santa Helena e Descanso.

Neste município, a pesquisa deu-se no Centro Integrado de Ensino Rural (CIER), localizado na zona rural, vindo a ser a única escola da rede pública municipal de ensino, com um professor de Educação Física atuando no Programa Mais Educação, durante o período das coletas. A escola oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos PROEJA/FIC, este último, em parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus de São Miguel do Oeste. A unidade escolar atende crianças e adolescentes, filhos de agricultores, e os próprios pais dos alunos no período noturno, de dez comunidades do município.

O espaço escolar conta com seis salas de aula, mais sala multiuso, laboratório de informática, biblioteca, auditório, almoxarifado, sala para professores, refeitório, cozinha, sala para secretaria e direção. Possui ainda horta com estufas e parque, além de utilizar espaços da comunidade como ginásio e campo.

O município é destaque por apresentar bons resultados no IDEB desde 2008, vindo a receber o prêmio Elpídio Barbosa, em 2012, pelo maior desempenho no IDEB, nos anos iniciais de Santa Catarina. Com as avaliações de 2015, resultados divulgados em 2016, a nota média do IDEB na rede municipal, nos anos iniciais foi 8,0 e nos anos finais foi 6,5. Estas notas contribuíram para que o município ostentasse a melhor nota média entre as escolas municipais de Santa Catarina, a quinta do Brasil nos anos finais das redes municipais, recebendo, em 2016, novamente o prêmio Elpídio Barbosa, agora, pelo maior desempenho no IDEB nos anos finais de Santa Catarina. Considerando a rede pública no município (municipal e estadual), Iporã do Oeste encontra-se em 11º do país, com a melhor nota, nos anos finais do ensino fundamental (WEISS, 2016). Isso demonstra um comprometimento com a qualidade de ensino, tanto da rede municipal quanto da rede estadual de ensino no município.

Outro município visitado, Itapiranga, também fundado por imigrantes alemães, detém o título de Berço Nacional da *Oktoberfest* no Brasil. Com uma população estimada de 16.253 habitantes de acordo com os dados do IBGE/2010, possui IDH de 0,775 e está distante 800 km da capital catarinense, Florianópolis. Com uma economia baseada na agropecuária, uma área de 286,1 km², cuja latitude é 27°10'10" sul, longitude 53°42'44" oeste e altitude de 206 metros. Limita-se com os municípios catarinenses de Tunápolis e São João do Oeste, municípios gaúchos de Barra do Guarita e Pinheirinho do Vale, além de fazer fronteira com o município de El Soberbio, da Argentina.

Em Itapiranga situa-se a ADR, e a Escola de Educação Básica Humberto Machado, localizada na comunidade de Ipê Popi, zona rural do município, que foi a pesquisada. A instituição educativa que oferece o Ensino Fundamental e Médio, mantida pelo governo do estado, atende estudantes das comunidades da redondeza. Em sua infraestrutura possui seis salas de aula, sala para professores, sala de direção e secretaria, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), laboratório de informática e ciências, almoxarifado, biblioteca, cozinha, área coberta que também é utilizado como refeitório, ginásio, campo, horta e pátio descoberto.

Para a ADR, núcleo de Itapiranga, a escola foi a representante na Olimpíada Brasileira de Robótica, ocorrida no ano de 2016 em

Blumenau, SC. Além do Programa Mais Educação, a escola também desenvolve o Projeto de Educação Ambiental e Alimentar (Ambial), que busca desenvolver trabalhos e atividades educativas com toda a comunidade escolar, visando à promoção de hábitos alimentares saudáveis e cuidados com o ambiente (SANTA CATARINA, 2016).

O município de Anchieta, localiza-se a 745 km da capital do estado, tem uma população de 6.172 habitantes de acordo com o IBGE/2010. A colonização do município é Italiana e atualmente a base econômica é a agrícola. A área é de 229,9 km² e seus limites são com os municípios de Palma Sola, Campo Erê, Romelândia, São Miguel do Oeste, São José do Cedro e Guaraciaba. Anchieta localiza-se a uma latitude de 26°32'04" sul, longitude 53°19'53" oeste e uma altitude de 710 metros, tendo o IDH em 0,769. A escola que fez parte do estudo nessa cidade foi a Escola de Ensino Fundamental João Café Filho. Localizada na zona rural do município que oferece o ensino fundamental (anos iniciais e finais) aos alunos da comunidade e demais comunidades localizadas na redondeza. Quanto ao ambiente escolar ela possui sete salas de aula, sala de professores, sala para direção e secretaria, almoxarifado, cozinha, biblioteca e ginásio. A escola possuía tradição na cultura corporal, tendo sido campeã no concurso de dança do 3º Frederico em Dança, no ano de 2011, nas categorias Estilo Livre e Estilo Contemporâneo.

A Escola de Ensino Fundamental Padre Réus, localiza-se na zona rural de São José do Cedro. A cidade possui área de 261,2 km², localiza-se na latitude 26°27'18" sul, longitude de 53°29'39" oeste, altitude de 731 metros, a 728 km da capital do estado de Santa Catarina, contando com uma população de 13.672 habitantes de acordo com o IBGE/2010, possui IDH de 0,731. Os limites são com as cidades catarinenses de Guaraciaba, Guarujá do Sul, Princesa, Anchieta e Palma Sola. A Argentina também encontra-se como fronteira do município, no entanto, há reserva florestal no país vizinho. A cultura da cidade é uma miscigenação de alemães, italianos e caboclos.

O ambiente educacional por sua vez, é dividido com uma escola municipal, que vem assumindo gradativamente as turmas do educandário estadual. Todo o ambiente escolar oferece o ensino fundamental (anos iniciais e finais), contando com sete salas de aula, sala de direção e secretaria, sala de professores, biblioteca, sala de recursos multifuncionais para AEE, laboratório de informática, cozinha e ginásio. A unidade escolar possui um histórico de premiações no Projeto Verde é Vida – Levando a natureza a sério, promovido a cada ano pela Associação dos Fumicultores do Brasil (Afubra), em escolas

localizadas na zona rural de mais de 750 municípios do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, que possuem em seu quadro de discentes, filhos de seus produtores, desenvolvendo atividades de sensibilização ambiental, ações socioambientais e recolha de óleo saturado (ASSOCIAÇÃO DOS FUMICULTORES DO BRASIL, 2016).

Dionísio Cerqueira, cidade localizada a 750 km da capital Florianópolis, possui 14.801 habitantes de acordo com o IBGE/2010, tendo sido colonizada por alemães e italianos, seus limites são com os municípios catarinenses de Palma Sola, Guarujá do Sul e Princesa e paranaense com a cidade de Barracão, considerada sua cidade gêmea. A cidade de Bernardo de Irigoyen no lado argentino, também faz parte desta junção, considerada a única tríplice fronteira seca da América latina. Sua área é de 377.1 km², com a latitude de 26°15'18" sul, longitude de 53°38'23" oeste e uma altitude de 830 metros, possuindo IDH é de 0,747.

A Escola de Educação Básica Doutor Theodureto Carlos de Faria Souto, localiza-se na zona urbana do município, oferecendo o ensino fundamental e médio. O espaço educacional conta com 23 salas de aula de aula, sala de direção, secretaria, sala de professores, laboratório de informática e de ciências, refeitório, almoxarifado, lavanderia, sala de recursos multifuncionais para AEE, biblioteca, ginásio e quadra descoberta.

A presente escola é considerada bilíngue desde 2006, quando foi emitido um documento pelos ministérios da Educação do Brasil e da Argentina, intitulado Escolas da Fronteira. Esse documento permite que professores dessa escola no Brasil, deem aula em uma escola da Argentina, e professores dessa escola Argentina deem aula no Brasil. As trocas ocorrem duas vezes por semana, sendo que cada professor(a) trabalha sempre com uma turma definida em sua língua oficial, desta forma os alunos têm a possibilidade de desenvolverem ambos os idiomas, português e espanhol, já no início da vida escolar (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BASICA DR. THEODURETO CARLOS DE FARIA SOUTO, 2016).

4.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO...

Os participantes do estudo foram professores de Educação Física que estavam atuando no Programa Mais Educação nas escolas do Extremo Oeste Catarinense no período das coletas de informações perfazendo um total de cinco professores, sendo três do gênero masculino e dois do gênero feminino.

A faixa etária dos sujeitos varia entre 19 e 27 anos de idade, e de um a cinco anos de atuação profissional, sob esse fato, pode-se afirmar que eles encontram-se, em sua maioria (quatro), no momento de início da carreira docente (1 – 4 anos), momento no qual há o choque com a realidade, a luta pela sobrevivência necessitando assim tomar decisões com relação a sua carreira (GONÇALVES, 2000; FARIAS, 2010). No Programa Mais Educação o tempo de atuação dos docentes varia entre dois meses a dois anos. Essa diferença de tempo de atuação no programa veio a influenciar muito no momento da entrevista, motivo pelo qual, em alguns momentos, as respostas com relação ao programa, os conhecimentos sobre a EI e a sua atuação se diferem de forma ampla.

Quanto à escolaridade destes professores, quatro são e/ou estão na área da licenciatura e um na área da licenciatura e bacharelado, sendo importante destacar que dois deles possuem a formação incompleta, ou seja, ainda estão no processo de formação, no entanto, já vem envolvendo-se com o campo de atuação enquanto professores, o que contribui de forma relevante para a formação destes docentes. Os demais professores (três) possuem a graduação completa, inclusive com pós-graduação em nível de especialização nas áreas de Educação Física, Atividade Física e Saúde e Treinamento Desportivo, isso demonstra o interesse, a necessidade e a busca pelo conhecimento que continua latente nos professores. Embora, a maior parte deles esteja no início da carreira, possuem características da fase de estabilidade da carreira (5 – 7 anos) (GONÇALVES, 2000) ou no ciclo de consolidação da carreira profissional (5 – 9 anos) (FARIAS, 2010), momento no qual o profissional busca novas fontes de conhecimento, como a pós-graduação em nível de especialização e sentem satisfação pelo trabalho.

Com relação ao local da formação identificamos que os cinco cursaram ou ainda estão cursando a graduação na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) campus de São Miguel do Oeste e um deles, além dessa instituição, cursou sua formação (bacharelado) na Hórus Faculdade, essa por sua vez, na modalidade à distância.

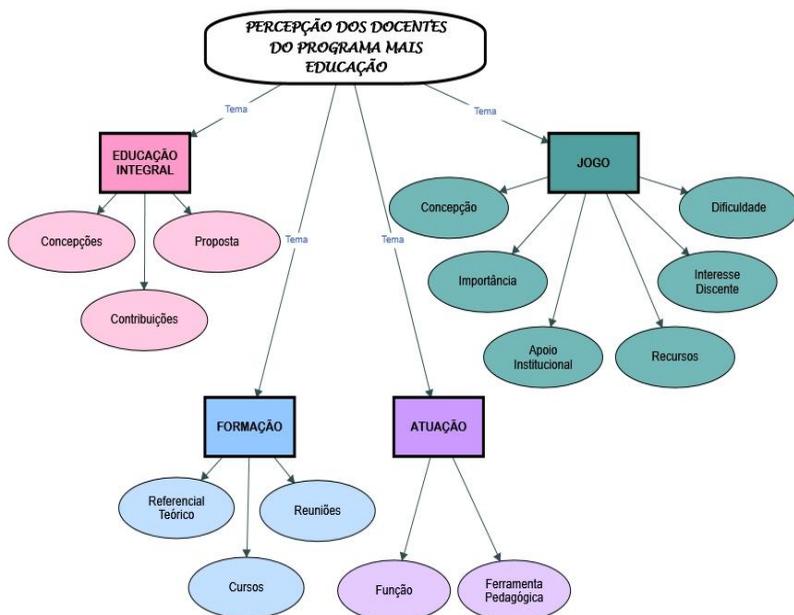
4.3 PERCEPÇÃO DOCENTE...

As entrevistas com os professores de Educação Física atuantes no Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense, ocorreram em momentos específicos e em ambientes adequados, não interferindo nas atividades das oficinas e no andamento das demais atividades do contexto escolar, sendo realizadas em horários que melhor se

adequavam a disponibilidade dos docentes e da pesquisadora, ocorrendo todas na própria unidade escolar, com o tempo de 25 a 35 minutos.

Estes momentos de entrevistas foram oportunos para conhecer e compreender a percepção docente, referentes aos temas propostos na investigação, sendo possível categorizá-las em eixos distintos, mas intimamente interligadas, o que fica evidente nos mapas conceituais criados a partir das respostas dos professores, discutidas a seguir.

Figura 3 - Mapa Conceitual Geral

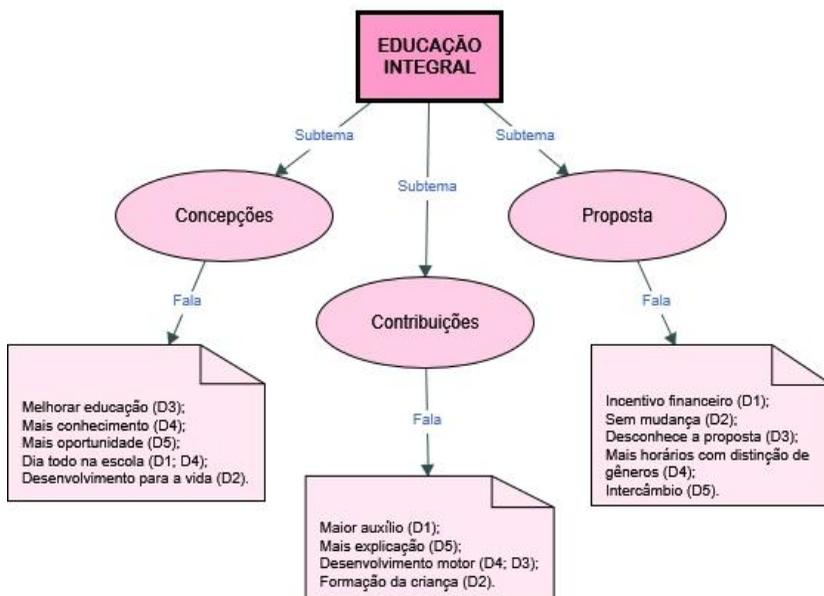


Fonte: A autora.

4.3.1 Educação Integral...

O tema Educação Integral, principalmente os ambientes de atuação por meio do programa do Governo Federal (Programa Mais Educação), é recente, posterior à reestruturação das grades curriculares dos cursos de Educação Física em 2004, conseqüentemente, seus conhecimentos referentes ao tema são de bases diferentes, adquiridas em contextos informais (leituras, conversas, orientações da equipe gestora), conforme apresentados, de forma simplificada, na figura 4.

Figura 4 - Mapa Conceitual da Educação Integral



Fonte: A autora.

O mapa conceitual da Educação Integral (Fig. 4), permite a análise das dimensões investigadas no processo de entrevistas com os docentes na perspectiva de compreender suas concepções, contribuições e sugestões para a proposta do Programa Mais Educação.

Concepções

Os docentes atuantes no Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense compreendem a Educação Integral como uma oportunidade interessante à formação do aluno, agregando valores pelas experiências e aprendizados vivenciados, o que pode ser compartilhada por Brasil (2011) que apresenta a necessidade de os estudantes agregarem diferentes saberes de forma crítica e significativa, melhorando assim, a educação do aluno. Galian e Sampaio (2012) complementam ao afirmar que a ampliação da jornada escolar significa melhorar a aprendizagem por ter a oferta de mais escola e o Programa Mais Educação contribui com esse pensamento, pois, por meio dele, o

aluno tem mais oportunidades de aprendizagens (FERNANDES; FERREIRA, 2012). Essa concepção ficou evidente nos depoimentos dos docentes.

“[...] sempre busca melhorar a educação” (D3).

“[...] dá mais conhecimento e ajuda para as crianças” (D4).

“É uma oportunidade a mais de o aluno estar vivenciando o papel dele enquanto aluno” (D5).

Nesse processo de identificar sua importância os docentes ressaltaram o desenvolvimento do conteúdo por meio de metodologias diferentes, o que contribui para um maior auxílio, pois em muitos casos a metodologia adotada pelo professor na explicação do conteúdo não contempla as necessidades e formas de aprendizagem do aluno, isso, em virtude da aprendizagem se manifestar de forma distinta em cada um.

Tal preocupação se ampara nas concepções de habilidades e ou inteligências múltiplas defendidas por Gardner (TRAVASSOS, 2001) e também apontadas por Branco (2012) quando afirma que há aluno que possui uma facilidade em aprender maior que o outro, assim como tem aluno que possui uma maior facilidade em aprender de outras forma, diferenciando-se pelas habilidades, capacidades e interesses.

Por entenderem o Programa de Educação de Tempo Integral (ETI), a partir do tempo de permanência do aluno na Escola, dois docentes, conceituam o programa a partir dessa situação:

“É o aluno permanecer o dia todo na escola, além das atividades curriculares que ele já tem” (D1).

“Seria estar o dia inteiro na escola” (D4).

Isso se deve ao fato da compreensão do tema se dar a partir das diferentes fontes de conhecimento e pela ausência de uma definição clara, uma vez que a EI e a ETI são dimensões inseparáveis e nessa relação, a “[...] educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano)” (GADOTTI, 2009).

Conceitualmente, apenas um professor fez referência ao Programa como uma preparação do aluno para a vida, levando em

consideração todos os aspectos necessários para o seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania no futuro.

“Educação Integral é quando você trabalha na criança, enfim, no adolescente, todos os aspectos de uma vida do dia a dia, aspectos motores, aspectos físicos, aspectos mentais, cognitivos e psicológicos” (D2).

Essa compreensão vem ao encontro do que Gonçalves (2006) destaca sobre a EI, ela como sendo uma maneira de considerar o sujeito em suas condições multidimensionais (cognitiva, corpóreas, afetiva, contextual) ou seja, biopsicossocial.

Contribuições

A EI tem muito a contribuir com o desenvolvimento do aluno, em todas as dimensões, pois é contemplada de diferentes maneiras para auxiliá-los na compreensão e significação de cada ponto abordado. Nesta perspectiva, Machado (2007) indica que o dever central de todo o processo educativo é o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento do estudante em cada fase de sua vida de forma plena. Essa compreensão fica evidenciada pelos docentes quando observamos:

“O aluno pode apresentar dificuldades e ali ele tem um auxílio maior” (D1).

“No contra turno, a explicação é ampliada, porque ele já tem a aula de educação física no ensino regular, então, com o programa, ele tem o dobro de explicação” (D5).

A ótica sob a qual cada docente analisou as contribuições divergiu, pois alguns deles, analisaram as contribuições da EI ao aluno a partir das próprias oficinas ministradas, apontando o desenvolvimento maior das habilidades motoras, o que por sua vez, também é fundamental e contempla, em parte, o processo de uma educação integral.

“Contribui principalmente no desenvolvimento motor e cognitivo” (D4).

“Envolve bastante no desempenho, da coordenação motora, todos os desenvolvimentos que ocorrem na educação física” (D3).

Neste aspecto, Brasil (1997), é muito mais profundo quando indica que a educação física é o caminho para o desenvolvimento da cultura corporal, do movimento, do lazer e da qualidade de vida, auxiliando na formação da personalidade do discente, contribuindo para a sua ação ativa na sociedade (GONÇALVES, 1997).

Outro professor por sua vez, na perspectiva de apontar a complexidade do programa como uma oportunidade de formação integral do aluno, destacou sua influência no desenvolvimento cognitivo, motor, social, pessoal e produtivo,

“[...] pelo fato de envolver diferentes questões para a formação da criança, isso vai influenciar no dia a dia dela, para ela ter mais confiança em si mesmo e em casa com os pais muita coisa muda, através da forma como você ensina o respeito dentro da escola, como você se dirige a ela, todos esses aspectos influenciam” (D2).

O depoimento, demonstra uma visão mais apurada da importância do programa na educação do estudante, vindo ao encontro da perspectiva de formação do cidadão participativo, crítico e interessado (CLEMENTE, 2006; FERNANDES; FERREIRA, 2012; GALIAN; SAMPAIO, 2012), caracterizando assim, a seriedade com a qual o tema deve ser tratado e trabalhado, justamente por arraigar influências na vida do mesmo.

Proposta

O Programa Mais Educação é instituído pela portaria interministerial nº 17/2007, vindo a ser uma estratégia do Governo Federal para implementação da EI, contemplando estratégias de ampliação dos tempos e espaços educacionais, com atividades subdivididas em macrocampos que contemplam diferentes áreas, sendo prioritária para discentes em situação de vulnerabilidade social, com dificuldade de aprendizagem, com defasagem série/idade ou ainda em espaços com altos índices de evasão escolar (BRASIL, 2015).

Sob esta compreensão, os professores foram questionados sobre as possíveis mudanças e/ou melhorias na proposta do programa.

Contudo, pode-se perceber pelos apontamentos, diferentes compreensões sobre o mesmo, como visualizamos abaixo:

“Um incentivo maior para a escola na questão de materiais e incentivo financeiro para os professores, porque a remuneração é bem baixa” (D1).

“O programa mais educação já é integral, não tem o que mudar, você vai trabalhar com todos os aspectos” (D2).

“Não fui apresentado à proposta” (D3).

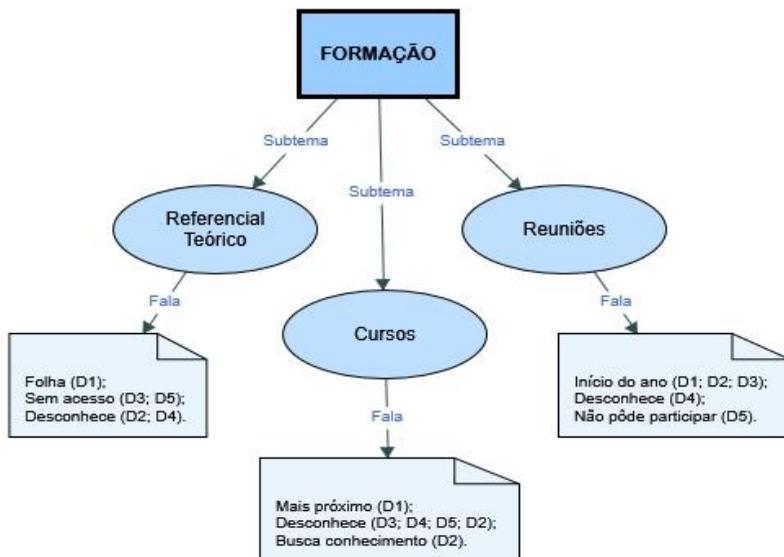
“Fazer mais horários, separando por gênero e idades parecidas” (D4).

“Fazer intercâmbio, jogos de integração com escolas que também tenham o programa” (D5).

Seus apontamentos nos dão pistas sobre a necessidade de um estudo para a compreensão e o aprofundamento da proposta do programa, uma vez que seus apontamentos não correspondem a proposta, com exceção de um docente que acredita ser a proposta adequada aos objetivos da EI. Todavia, a questão financeira é relevante ser mencionada, pois realmente encontra-se em situação precária (MAMEDE, 2012). E Giolo (2012) também aponta um alerta realizado pela Comissão Econômica para a América Latina que afirma que educar é caro, mas a sociedade deve avaliar o quanto mais caro é o não educar ou educar mal.

4.3.2 Formação...

A formação docente pode ocorrer por meio de estruturas formais (Instituições de ensino, cursos de aperfeiçoamento) e estruturas informais (leituras, conversas, reuniões, materiais impressos) (SAVIANI, 2009; GADOTTI, 2009; GATTI, 2010; BRANCO 2012), pois acontece em todos os momentos, lugares e horas da nossa vida, nos espaços em que vivemos e convivemos (PADILHA, 2012). Buscando compreender a formação dos professores na área de estudo, a figura 5 apresenta o conhecimento destes professores para atuarem no programa:

Figura 5 - Mapa Conceitual da Formação Docente na Educação Integral

Fonte: A autora.

O mapa conceitual da Formação Docente na Educação Integral (fig. 5), permite identificar os momentos formativos (cursos e reuniões) e referenciais teóricos de apoio dos docentes, que subsidiam suas ações pedagógicas nas oficinas.

Referencial Teórico

Identifica-se na figura 5, que os professores afirmam a inexistência ou fragilidade na formação para atuarem na área da educação integral, uma vez que, apenas um dos professores aponta algum conhecimento adquirido por meio da equipe gestora da unidade escolar através de conversas informais e repasse de referencial teórico referente ao tema.

“A gente recebeu umas folhas com explicações do programa, as oficinas, os conteúdos, assim deu

uma maior clareza, mas mesmo assim, a gente tem um conhecimento bem baixo” (D1).

“Não tive acesso a nenhum material” (D3).

“Não recebi nada impresso” (D5).

“Não fui apresentada a nenhum material do programa” (D2).

“Não sei de nada” (D4).

A formação do professor para atuar na EI é fundamental, devendo ser continuada e em serviço ou integrada ao turno de trabalho, para isso, as escolas devem se adequar na perspectiva de qualificar o trabalho docente e, em consequência, oportunizar desenvolvimento ao aluno, pautado pela qualidade pedagógica (CLEMENTE, 2006; BRASIL, 2011; BRANCO, 2012). A oferta de uma formação baseada em competências, também contribui para a inclusão das mesmas no planejamento e desenvolvimento do trabalho dos professores em seus espaços de atuação (LLEIXÀ; GONZÁLES-ARÉVALO; BRAZ-VIEIRA, 2016).

Cursos

A presente fragilidade se fortalece na medida em que é identificado a inexistência de cursos de formação, pois os docentes afirmam desconhecer qualquer comunicado, convite ou informação sobre algum curso de aperfeiçoamento, demonstrando interesse em participar caso fossem convidados.

“Acho que poderiam disponibilizar mais cursos de formação, principalmente mais próximos de nós, porque a gente tem curiosidade de saber mais sobre isso” (D1).

“Nunca escutei nada sobre curso” (D3).

“Sobre curso? Não” (D4).

“Vindo do programa não” (D5).

As universidades ficaram responsáveis em organizar projetos de extensão e cursos de atualização para os professores do Programa Mais Educação (MAMEDE, 2012), no entanto, acredita-se que nem todas as regiões do país contempladas com o programa foram atendidas por tais ações, visto que a região do estudo, no Extremo Oeste Catarinense, os professores de educação física não tem conhecimento sobre a oferta dos mesmos, ou ainda, os cursos de formação podem ter sido ofertados de forma transversal no momento da criação do programa e não de forma contínua e longitudinal como estava projetado, conseqüentemente, pelo fato de haver uma rotatividade grande de professores, principalmente pelas questões salariais, eles não tem conhecimento de sua oferta.

No entanto, para um professor, essa falta de cursos de aperfeiçoamento ou incentivo à formação ou formação continuada não é problema, pois sempre que identifica alguma dificuldade, busca saná-la de sua própria maneira pelo meio informal de formação.

“Até agora a gente não teve acesso a curso, nem nada, mas isso não me incomoda claro que isso sempre é importante, mas eu sempre procuro quando quero saber mais sobre alguma coisa” (D2).

Tal atitude, louvável, deveria ser tomada sempre por todos os professores, independente da área de formação, atuando em programas ou na grade curricular. Contudo, sempre que possível a formação por meios formais (cursos de aperfeiçoamento) é importante como relata Monteiro (2009) sobre as experiências dos CIEPs, onde ocorreram cursos de atualização para orientá-los quanto aos princípios, objetivos e metodologias a serem desenvolvidas no atendimento da proposta.

Reuniões

Sabe-se da importância que os cursos de aperfeiçoamento têm na formação de cada docente, bem como materiais didáticos específicos, pode colaborar, influenciar e dar suporte a atuação de cada professor. Para preencher esta lacuna, algumas escolas ou ADR, realizaram reuniões de planejamento e organização das atividades, outras no entanto, não desenvolveram nenhuma ação de suporte pedagógico aos docentes.

“Tivemos a reunião quando entregaram as folhas sobre o programa” (D1).

“A gente fez até agora uma reunião só, mas poderíamos fazer projetos juntos com outros professores [...], mas não temos tempo para planejar isso” (D2).

“Sim, no começo nós tivemos uma reunião, com todos os professores que iriam atuar no mais educação, aí ela esclareceu como deveríamos trabalhar” (D3).

“Se houve reunião não fui convidado, talvez por ser voluntário” (D4).

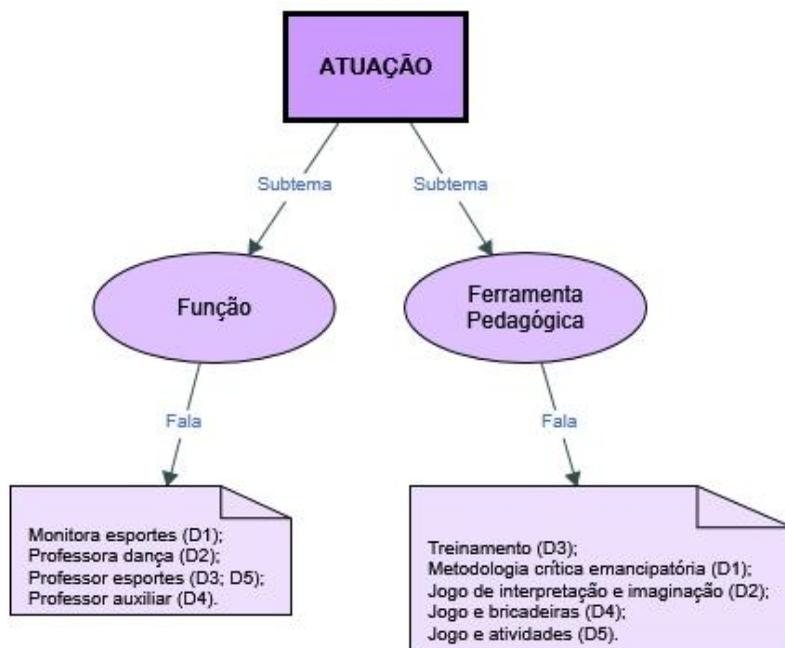
“Teve uma reunião de planejamento no início do ano, mas como tinha aula em outro lugar não pude ir, aí me repassaram depois” (D5).

Sabe-se da importância de estar com os pares, em momentos de reunião específicas para a troca de experiências, propor ações, realizar planejamento, avaliação e pensar junto os caminhos a seguir semanalmente, no horário de trabalho, configurando assim, a formação em serviço (MONTEIRO, 2009).

4.3.3 Atuação...

A atuação pedagógica de cada docente sempre é um momento muito rico de aprendizado para os alunos e ao próprio professor. Muitos conhecimentos, muitas concepções e crenças estão implícitas em cada ação/atitude desenvolvida pelos mesmos. Na figura 6 é possível identificar de forma sintética e clara suas concepções:

Figura 6 - Mapa Conceitual da Atuação Docente no Programa Mais Educação



Fonte: A autora.

O mapa conceitual da Atuação Docente no Programa Mais Educação (fig. 6), permite identificar a função que cada professor desenvolve ou pela qual é conhecido, como também as ferramentas pedagógicas e estratégias que costuma utilizar para atingir os objetivos da oficina/macrocampo na qual atuam.

Função

Na figura 6 é possível identificar que os professores do programa mais educação no Extremo Oeste Catarinense têm a função de professores/monitores de esportes e dança, em oficinas de atletismo, futsal e dança. A denominação pela qual são conhecidos é diferente, podendo ser oficinheiro, educador, animador, agente, monitor, professor, entre outros, variando pelo local e o região do país na qual o programa acontece (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012).

“Eu sou monitora de esportes no programa mais educação” (D1).

“Eu trabalho dança, então sou professora de dança no programa” (D2).

“Sou o professor de esporte do programa” (D3).

“Eu trabalho os esportes, sou professor de esportes nas oficinas de atletismo e futsal, mas às vezes intercalo e trago coisas diferentes, como o projeto das olimpíadas que estou trabalhando agora” (D5).

Um deles, no entanto, faz um trabalho voluntário para o programa, pois é contratado pela prefeitura de seu município e autorizado a atender de forma voluntária os alunos do Programa Mais Educação, em conjunto com os demais alunos da escolinha, desta forma, esse professor é considerado como um professor auxiliar.

“Para o mais educação eu sou como um professor auxiliar, ou voluntário, porque não tenho vínculo nenhum, sou contratado pela prefeitura e atendo os alunos do programa junto” (D4).

Isso demonstra que, em muitos locais, há ações de apoio e incentivo da gestão municipal em atender e melhorar o atendimento ao aluno, independente da rede educacional que frequenta, bem como a atitude do professor demonstrando sua sensibilidade com os educandos, escola e comunidade, destacada por Dayrell, Carvalho e Geber (2012), indicando que há algum vínculo com o local. Tais atitudes acarretam a liderança para o profissional que pode vir a assumir alguma função importante dentro da comunidade.

Ferramentas pedagógicas

No desempenho de suas funções mencionadas anteriormente, os professores foram questionados sobre as estratégias/ferramentas utilizadas na sua atuação. Com relação às estratégias, alguns apontaram o treinamento, e outro a metodologia crítica emancipatória. Ao refletirem sobre possíveis ferramentas pedagógicas no

desenvolvimentos de estratégias educacionais, apontaram jogos de interpretação, jogos de imaginação, jogos e brincadeiras de forma lúdica.

“A estratégia é o treinamento, exercício pra eles melhorarem no jogo” (D3).

“É a metodologia crítica emancipadora, para eles realmente entender o porquê estão fazendo isso” (D1).

“[...] uso mais o trabalho de interpretação, jogos de interpretação e jogos de imaginação” (D2).

“Eu tento utilizar mais jogos e brincadeiras para eles participarem de forma mais lúdica” (D4).

“Eu trago bastante jogos e atividades para ensinar o atletismo e o futsal” (D5).

Cada docente, em sua perspectiva e de acordo com a sua compreensão do que deve ser desenvolvido no programa, trabalha objetivando atender as expectativas que acredita ser as corretas.

Sob a perspectiva crítica emancipatória, o desejo docente é de ressignificar sua prática pedagógica, ampliando o sentido/significado dos esportes e dos demais elementos da cultura de movimento (MORSCHBACHER; MARQUES, 2013). No trabalho do treinamento Vago (1999) considera preocupante vislumbrar uma intervenção especializada e seletiva, utilizando o treinamento esportivo na escola, onde se privilegia habilidades, rendimento, competição, resultados (exclusiva) em detrimento de uma intervenção significativa de caráter educativo para todos os alunos.

Já na ação educativa por meio de jogos e brincadeiras de forma lúdica Dallabon e Mendes (2004), defendem esses recursos como essenciais na escola que propõe, além do sucesso pedagógico, a formação de cidadãos, porque em sua ação educativa, podem desenvolver aprendizagem nas dimensões social, cognitiva, relacional e pessoal.

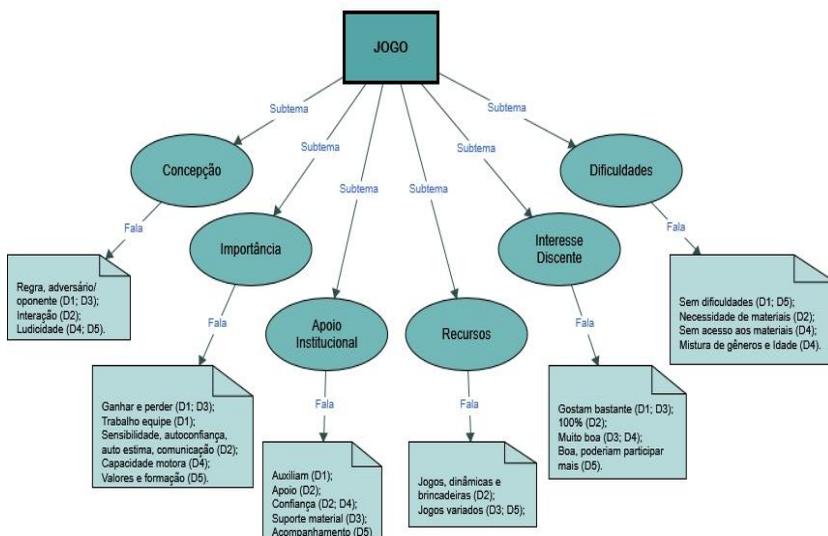
4.3.4 Jogo...

O jogo, conteúdo trabalhado em diferentes espaços, sob diferentes objetivos, é considerado um recurso pedagógico valioso no

desenvolvimento humano principalmente por conseguir contribuir de forma significativa na perspectiva de oportunizar ao aluno, competências, saberes e valores em sua formação (DELORS, 2001; HASSENPLUG, 2004; SOUZA; MATOS, 2008).

No programa mais educação não é diferente e o jogo está presente. Portanto, a figura 7, apresenta de forma simplificada vários fatos ligados ao jogo apontados pelos docentes durante as entrevistas.

Figura 7 - Mapa Conceitual da influência do Jogo na Atuação Docente



Fonte: A autora.

O mapa conceitual sobre a Influência do Jogo na Atuação Docente (fig. 7), identifica, de forma objetiva, a concepção docente referente ao jogo, juntamente com sua importância e o apoio institucional para a sua utilização. Consequentemente, é possível identificar o jogo como recurso pedagógico e nessa proposta o interesse discente e as dificuldades encontradas para a sua execução sob o olhar dos docentes.

Concepção

O jogo é um tema debatido por diferentes profissionais, assim concebido sob diferentes olhares, em que cada qual atribui sua concepção e definição (PIAGET, 1975; HUIZINGA, 1980; CAILLOIS, 1990; VYGOTSKY, 1998; SOUZA, 2001). Os docentes investigados, da mesma forma, divergem em suas concepções sobre essa atividade lúdica, como podemos identificar abaixo:

“Jogo é algo que envolve regras, adversários/oponentes” (D1).

“Jogo é uma atividade com regras definidas” (D3).

“Eu acredito que é tudo aquilo que a gente faz dentro de uma aula que envolve uma interação entre pessoas, entre eu e você” (D2).

“Jogo é uma ferramenta lúdica onde se pode trabalhar com diversas linhas de aprendizagem” (D4).

“Jogo é a forma lúdica de ensinar um esporte” (D5).

Fica evidente que as ações desenvolvidas na prática pedagógica com o jogo estão intimamente relacionadas com suas concepções declaradas. Essas se aproximam e ou se distanciam das concepções teóricas vigentes. Cada um com sua intencionalidade e objetivos próprios desenham o uso do jogo. A grande maioria vê nessa atividade sua essência lúdica, e assim, abraçam diretamente ou indiretamente o jogo definido por Huizinga (1980) como uma manifestação da cultura que ultrapassa a esfera da vida humana; ou como uma atividade interacionista de Château (1987) que o jogo contribui no desenvolvimento da cooperação, autoajuda e socialização; ou ainda, como uma atividade que segundo Caillois (1990) é livre, delimitada pelo espaço e o tempo e regulamentada pelas regras que perpassa as atividades competitivas.

Importância

Os jogos são apontados por diferentes autores como recurso importante no desenvolvimento humano dos alunos (CABRAL, 1985;

HASSENPFUG, 2004; SOUZA; MATOS, 2008; SOUZA, 2014). Assim, para os docentes, os jogos são importantes no desenvolvimento pleno do aluno, auxiliando-o no trabalho em equipe, cooperação, integração, socialização, respeito ao colega e as regras, saber ganhar e perder, ter limites e se comunicar. Assim, o entendem como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e motor.

“O jogo é fundamental para o aluno entender questões de ganhar e perder, trabalho em equipe, porque integra, também desenvolve as questões de regras, de respeito aos colegas e de limites” (D1).

“É importante porque contribui com os aspectos emocionais, a sensibilidade, a autoconfiança, a auto estima e o aprender a se comunicar” (D2).

“Aprender a ganhar e perder, tipo lá fora na vida deles eles vão ter que saber que nem tudo vai dar certo” (D3).

“Ele trabalha várias capacidades motoras no aluno, e não só motoras mas cognitivas também” (D4).

“O jogo trabalha muito a questão de valores, respeito, cooperação e são de muita importância para a formação do aluno” (D5).

O jogo tem sua importância na vida do aluno por transcender suas necessidades biológicas, contribuindo no desenvolvimento das suas atitudes enquanto futuro cidadão (SOUZA, 2014). Bragada (2002) e Mendes e Dias (2014) também enaltecem o valor do jogo para a formação da personalidade, além das demais capacidade. Veiga e Casteleins (2016) corroboram quando afirmam que o jogo promove o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, sendo de grande auxílio para a vida da criança quando adulto.

Apoio Institucional

As direções das unidades escolares, por sua vez, ao envolverem-se no processo de planejamento e organização das atividades do

programa, quando o realizam, apoiam, incentivam e auxiliam os docentes nas atividades que envolvem os jogos.

“Eles ajudam bastante, me deixaram bem à vontade para trabalhar as modalidades que eu conhecia. Auxiliam na disponibilidade de espaço, me dão autonomia com os alunos, apoio psicológico para trabalhar. Eles são bem abertos para me auxiliar no que precisar” (D1).

“Tem apoio e eles simplesmente largaram na minha mão” (D2).

“Eles sempre me procuram e perguntam que materiais eu quero para trabalhar com os alunos” (D3).

“Eu sou digamos assim, livre para fazer os jogos que eu acho interessante fazer com os alunos, sem restrições” (D4).

“A direção frequentemente questiona como está à aplicação do programa e a gente define nortes” (D5).

Dessa forma, é possível identificar uma disponibilidade da equipe gestora no desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação, o que é importante para o bom andamento do mesmo, bem como o desenvolvimento dos objetivos do programa e o desenvolvimento do jogo para o desenvolvimento humano. Brasil (2015) coloca que a função da direção da unidade escolar é incentivar a participação de todos no desenvolvimento do programa, realizar os contatos com as famílias, organizar reuniões de planejamento, promovendo debates sobre os temas e a organização das atividades do programa como um todo. Contudo, também dão uma certa autonomia aos professores para organizar os temas a serem trabalhados no programa (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012).

Recursos

Os recursos a serem utilizados para as aulas/oficinas são diferentes de acordo com os objetivos, conteúdos, estratégias, objetivos a serem atingidos, no entanto, os docentes relatam de forma unânime, a

utilização do jogo como recurso pedagógico, em suas variadas formas, porém, sempre destacando suas características lúdicas.

“Utilizo bastante os jogos, dinâmicas e brincadeiras, de forma competitiva e cooperativa, porque assim, você traz para a realidade deles e eles entendem o porque que aquilo vai ser importante” (D2).

“Sim, utilizo bastante atividades e tipos de jogos” (D3).

“Sim, a gente repassa os conteúdos dos esportes e regras por meio dos jogos, tudo de forma lúdica” (D5).

O jogo é considerado por Silva (2013) como uma possibilidade efetiva de intervenção, principalmente na área educacional. Delors (2001) e Hassenpflug (2004) corroboram quando consideram o jogo uma ferramenta pedagógica adequada, prazerosa e interessante no desenvolvimento da complexidade de cada aluno.

Interesse Discente

Por suas características motivantes e envolventes, a participação dos alunos no jogo é sempre muito prazerosa e dinâmica. Estão sempre atentos nos momentos de sua promoção, demonstrando disposição de participar e envolver-se, pois, para Vygotsky (1998) o jogo é um recurso pelo qual o aluno se apropria com muito interesse e prazer. Tal situação fica ilustrada nos depoimentos a seguir:

“Eles gostam bastante, eles praticam tudo o que é proposto e eles pedem também bastante, vamos brincar disso ou daquilo” (D1).

“Quando eu faço os jogos em si à participação é show e bola, não tem do que reclamar é assim 100%” (D2).

“Muito boa, eles gostam, sempre esperam chegar à sexta feira para ter aula” (D3).

“Dos alunos, é grande, é muito difícil algum aluno falar que não quer jogar e fica sentado no banco” (D4).

“Boa. Algumas meninas poderiam participar mais, mas no geral a participação é boa” (D5).

Tais achados corroboram com a pesquisa de Altmann, Ayoub e Amaral (2011) com professores de Educação Física que apontaram o gosto dos alunos pela diversão do jogo. Isso se deve a metodologia utilizada pelos professores que influencia significativamente na participação e no envolvimento dos alunos. Château (1987) já discutia que o prazer é um comportamento presente no jogo e é através deste sentimento que o aluno expressa suas emoções.

Dificuldades

No decorrer das oficinas do programa, as ações nem sempre ocorrem como o desejado ou planejado. Contudo, os docentes apontam não enfrentar dificuldades em desenvolver o jogo enquanto recurso pedagógico, porém, no cotidiano do fazer pedagógico, em alguns momentos, algumas situações precisam serem enfrentadas. Resolvidas e superadas.

“Não, aqui não. Os alunos têm prazer em praticar, se sentem interessados, acho que sempre vão aceitar de forma positiva” (D1).

“Dificuldade de trabalhar a dança através do jogo não, mas a dança em si sim [...] o que eu precisaria era de espelhos, a princípio está sendo providenciado, mas não sei até quando vem, e às vezes, preciso dividir o espaço com outro professor” (D2).

“Materiais a escola tem, porém, fica numa salinha fechada, então eu trago. [...] outra dificuldade é quando há muito a mistura de idades e gêneros, eu tenho que separar nos jogos” (D4).

“Nessa escola aqui não, mas acredito que em outras escolas tem a questão do espaço” (D5).

Como apontado pelos docentes, compreende-se que há dificuldade referentes a questão estrutural da organização do programa. Porém, é importante haver o enfrentamento melhorando as condições e desenvolvimento do trabalho de forma consciente sem perder o foco dos objetivos (HASHIZUME; LOPES, 2006).

Neste momento de reflexão, pode-se compreender que os docentes participantes do estudo têm concepções diferentes de EI e embora não tenham conhecimento ou pouco, ainda assim acreditam que o programa traz contribuições significativas ao aprendizado ou a vida dos alunos.

A formação para a atuação no programa é frágil. Isso se deve a inexistência de cursos de aperfeiçoamento, raras reuniões pedagógicas para planejamento e direcionamento das atividades, bem como pouco referencial teórico a disposição dos docentes.

Os docentes, em suas propostas pedagógicas, utilizam o jogo sob as mais variadas formas e concepções. Isso se deve ao fato de concebê-lo sob perspectivas diferentes, porém com a compreensão de que são fundamentais no desenvolvimento de várias dimensões do aluno.

A instituição como um todo, principalmente as direções das unidades escolares, oferecem apoio aos docentes na realização dos trabalhos e fornecimento de materiais didáticos. Afirmam uma ótima aceitação e participação dos alunos e que não encontram dificuldades em sua aplicação no decorrer das oficinas. Contudo, enfrentam dificuldades relacionadas a questões estruturais, organizacionais e financeiras na execução do programa.

Compreendendo as concepções dos docentes principalmente no que refere-se ao jogo, passa-se no momento a identificar e analisar os jogos desenvolvidos pelos docentes durante os momentos de observações, na perspectiva de apontar os valores para o desenvolvidos da cidadania do aluno.

4.4 JOGO E DESENVOLVIMENTO HUMANO...

As observações das aulas/oficinas dos macrocampos trabalhados pelos professores de Educação Física foram realizadas no período de 27 de junho à 01 de agosto de 2016. As aulas/oficinas observadas possuíam uma variação muito grande de tempo, entre 45 a 135 min, todavia, compreendendo a organização da unidade escolar, podemos apontar que essa diferença ocorre devido à quantidade de vezes que o aluno tem a

referida aula/oficina na semana, que variam de um a dois encontros na semana.

Outro ponto a ser mencionado é a quantidade de alunos em cada momento das aulas/oficinas. Houve uma divergência grande na quantidade de alunos atendidos pelos professores. Alguns desenvolviam seu trabalho com sete alunos e outros com 34. Como mencionado anteriormente, a organização da unidade escolar tem forte influência sobre estes números, pelo fato de em alguns locais o professor de Educação Física, que trabalha com o Programa Mais Educação, atende turmas distintas, sendo todos os alunos com idade homogênea, em outros ambientes esse fato é totalmente diverso, devendo o professor atender discentes de diferentes faixas etárias no mesmo momento, cabendo a ele organizar e administrar as atividades de acordo com nível de desenvolvimento de cada aluno, gênero e faixa etária.

As observações realizadas permitiu reconhecer competências, saberes e valores em cada jogo realizado pelos docentes, havendo ênfases similares e distintas, dependendo, apenas, da proposta e intenção de cada professor. Em decorrência dessas similaridades e divergências, para melhor apresentá-los e analisá-los, os jogos foram agrupados por suas características cinéticas: Jogos de pegar; Jogos de transpor e saltar; Jogos Rítmicos; Jogos de Equilíbrio e Jogos com bola. Como podemos identificar no quadro 5.

Quadro 5 - Apresentação dos Jogos Agrupados

Docentes Tipos de jogos	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
	Jogos de Pegar	Esconde-esconde; Pega Rabo; Pego Linha; Tartaruga salva;	-	Acorda seu urso;	Tartaruga; Pega Abraço;
Jogos de Transpor e Saltar	Pula rio altura;	-	Pulando corda;	Corda baixo cima; Pula rio distância; Pula sela; Saltando cavalo;	-
Jogos Rítmicos	-	Coreografia orientada; Dança junina; Dig-dig-joy; Fazendo dança; Sentindo música;	-	-	-
Jogo de Equilíbrio	-	-	-	Equilibrando na fita;	-
Jogos com Bola	Acertar a cesta; Bobinho com pé; Caçador/ queimada; Estoura balão;	-	Catch; Estafeta;	-	Bobinho com pé; Drible; Reba; Rouba bola;

Fonte: A autora.

Jogos de Pegar - Aqui elencou-se os jogos que envolvem pegador(es) e fugitivo(s), em um espaço pré-determinado pelo professor. As formas de pegar são variadas bem como a forma de salvar-se, salvar os colegas e até mesmo a forma de troca de pegador para fugitivo e vice-versa. Os jogos aqui classificados são: Tartaruga Salva (D1); Roubando Rabinhos (D1); Esconde-esconde (D1); Pego Linha (D1); Acorda seu Urso (D3); Pego Tartaruga (D4); Pego Abraço (D4); Congelado (D5).

Jogos de Transpor e Saltar - São os jogos que envolvem um obstáculo a ser superado. O aluno deve saltar e transpor seu corpo, por

sobre alguns obstáculos apresentado pelo professor, variando a altura destes obstáculos, a forma de salto e o local onde o aluno aterrissa. Os jogos com tais características, pertencentes a este agrupamento são: Pula Rio Altura (D1); Pulando Corda (D3); Saltando Cavalo (D4); Pula Cela (D4); Corda Baixo Cima (D4); Pula Rio Distância (D4).

Jogos Rítmicos - Nos jogos rítmicos foram agrupados todos os jogos que utilizam a música, dança e expressão corporal, entre eles, foram observados: Dança Junina (D2); Coreografia Orientada (D2); Sentindo a Música (D2); Dig-dig-joy (D2); Fazendo Dança (D2).

Jogo de Equilíbrio - Nesse agrupamento, ficou elencado o jogo que envolve equilíbrio do corpo por sobre algum objeto, devendo o tempo e o espaço fazer parte da execução do jogo. O jogo aqui enquadrado foi: Equilibrando na Fita (D4).

Jogos com Bola - Os jogos com bola aqui discriminados, são jogos que envolvem em sua execução o objeto bola, no entanto, os mesmos apresentam características e objetivos distintos, assemelhando-se apenas pelo objeto. Os jogos com a utilização de tal objeto são: Estoura Balão (D1); Caçador/Queimada (D1); Acertar a Cesta (D1); Bobinho com Pé (D1 e D5); Estafeta (D3); Catch (D3); Rouba Bola Drible (D5); Reba (D5).

A partir dessa divisão, levando em consideração as competências e saberes pré-determinados na matriz de análise, os jogos foram discutidos na perspectiva de identificar seus valores e suas contribuições ao desenvolvimento humano dos alunos no programa mais educação. Nessa direção, levando em consideração o relatório da UNESCO, redigida por Delors (2001) que apresenta os quatro pilares da educação, distribuídos em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, tornam-se fundamentais na análise das competências cognitiva, produtiva, social e pessoal nos jogos analisados. Nesse processo, a competência motora (SOUZA; MATOS, 2008), pilar não descrito por Delors (2001), também é utilizado na análise por suas peculiaridades e características ímpares, essencial para o desenvolvimento do aluno no saber se mover. Assim, o quadro 6, apresenta as competências/saberes desenvolvidos em cada agrupamento de jogos, facilitando dessa forma a identificação e compreensão dos valores encontrados, que vem a contribuir com o desenvolvimento humano.

Quadro 6 - Competências/Saberes - Valores Desenvolvidos nos Jogos

Tipos de Jogos	Jogos de Pegar	Jogos de Transportar e Saltar	Jogos Rítmicos	Jogo de Equilíbrio	Jogos com Bola
Competência					
Competência Cognitiva Saber Conhecer	Percepção E-T; Causa-efeito; Res. Problemas; Imaginação; Figura-fundo;	Percepção E-T; Figura-fundo; Res. Problemas;	Memória; Causa-efeito; Imaginação; Res. Problemas;	Causa-efeito; Res. Problemas;	Figura-fundo; Percepção E-T; Res. Problemas; Causa-efeito;
Competência Produtiva Saber Fazer	Construção; Autogestão; Criatividade; Cogestão;	Autogestão; Construção;	Construção; Autogestão; Criatividade; Heterogestão; Cogestão;	Construção; Cogestão;	Construção; Criatividade; Autogestão; Cogestão;
Competência Social Saber Conviver	Interação; Recon. outro; Cooperação; Comunicação; Coletividade; Afetividade;	Resp. diferenças; Recon. outro; Comunicação; Cooperação; Interação; Coletividade;	Interação; Cooperação; Comunicação; Resp. diferenças; Recon. outro; Coletividade;	Cooperação; Afetividade;	Interação; Cooperação; Comunicação; Resp. diferenças; Recon. outro;
Competência Pessoal Saber Ser	Autodeterminação; Autoconfiança; Autorrealização; Autoestima;	Autoconfiança; Autodeterminação; Autorrealização; Autoconhecimento	Autorrealização; Autoconhecimento; Autodeterminação; Autoconfiança;	Autodeterminação; Autorrealização;	Autodeterminação; Autorrealização; Autoconfiança;
Competência Motora Saber se Mover	Velocidade; Agilidade; Resistência;	Força; Velocidade; Coordenação; Flexibilidade; Agilidade;	Coordenação; Relaxamento;	Equilíbrio;	Agilidade; Velocidade; Equilíbrio; Coordenação; Força;

Fonte: A autora.

4.4.1 Competência Cognitiva/Saber Conhecer

A competência cognitiva, saber conhecer envolve a possibilidade do aluno, expandir e aprofundar seus conhecimentos. No entanto, é necessário que ele tenha interesse e curiosidade intelectual sentindo prazer no ato de aprender. Os jogos por sua vez, “[...] permitem analisar e comparar situações, interpretar dados, organizar e compartilhar ideias”, permitindo ao aluno construir seus conhecimentos a partir da vivência prática, da própria experiência, com seus erros, acertos e dificuldades, associando e transcendendo essas vivências além do contexto do jogo (HASSENPLUG, 2004, p. 63).

Os jogos de pegar, vivenciados pelos alunos nos dias de observação da pesquisa, permitiram o desenvolvimento de muitos valores, sendo os mais constantes a percepção espacial e temporal visíveis na ação do aluno em movimentar-se e deslocar-se no espaço com destreza, compreendendo o tempo envolvido na sua ação influenciando na velocidade do deslocamento do aluno nos vários papéis desempenhados na ação do jogar (pegador/fugitivo). Outro valor que surge com muita propriedade é a capacidade de resolução de problema, de extrema importância nessas funções no jogo. A necessidade de resolver a situação, seja na ação de pegador dentro do espaço que possuíam ou como fugitivo na perspectiva de resolver estratégias relacionadas a fuga, contribuem de forma relevante ao desenvolvimento dos valores mencionados. A causa-efeito, outro valor relevante, é visível em todos os momentos do jogo, norteador, uma vez que, se o fugitivo não for veloz o suficiente para desvencilhar-se do pegador, a causa de tal fato será tornar-se o próximo pegador no jogo, da mesma forma o pegador, se não for veloz para agarrar/encostar em algum colega fugitivo, permanecerá como pegador, no entanto se conseguir atingir algum colega com a mão, a causa será tornar-se fugitivo. Quanto aos valores de figura-fundo e a imaginação, são valores menos visíveis, no entanto, não deixam de ser relevantes nos jogos de pegar, independente da função que o aluno exerce em cada momento do jogo, deve imaginar possíveis situações de fuga ou apreensão, bem como identificar o alvo (colega) ou espaço para onde se deslocará. Vieira e Souza (2016) apontam valores semelhantes também no jogo da capoeira, indicando que esses valores permitem ao aluno apropriar-se da cultura humana que vem a se manifestar na leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas.

Nos jogos de transpor e saltar, a percepção espaço-temporal, a figura-fundo bem como a resolução de problemas são os principais valores da competência cognitiva. Nestes jogos, os alunos deslocam-se

para efetuar o salto e/ou transpor seu corpo por sobre algum obstáculo precisando identificar o objeto pelo qual deverão ultrapassar no contexto de seu campo visual, e neste processo, a nível cognitivo, mensuram suas ações cinéticas, calculando velocidade, distância e força, compreendendo o espaço e o tempo de deslocamento até o obstáculo, resolvendo, desta forma, o desafio proposto na superação de transpor o corpo por cima do obstáculo (corda, colchão, colegas). Souza et al. (2012) ao analisar o jogo Amarelinha, aponta a análise-fundo, causa-efeito e figura-fundo como principais valores desenvolvidos, jogo este que envolve, da mesma forma, o saltar. Além de tais apontamentos, os autores agregam conceitos abstratos relacionados a organização, orientação, estruturação, reversibilidade, identificação, orientação e seriação, isso porque o nível de dificuldade vai aumentando gradativamente, igualmente aos jogos de transpor observados.

Lleixà, González-Arévalo e Braz-Vieira (2016) complementam apontando que trabalhar o valor de resolução de problemas, principalmente pela Educação Física, contribui de forma positiva no desenvolvimento dessa competência, permitindo que o aluno tenha a habilidade de enfrentar diversas situações na vida.

Sobre os jogos rítmicos, pode-se mencionar que é espontâneo, é voluntário, natural do próprio aluno, o que contribui de uma forma mais consistente no desenvolvimento de valores (TAUBE, 1998). Nesta competência, os valores desenvolvidos oportunizaram a memória, a noção de causa-efeito, o exercício da imaginação e, sobretudo, a resolução de problemas. Tais valores estão implícitos nos momentos de memorização dos movimentos e sua sequência, sendo a causa-efeito o ato de estar com os movimentos sincronizados ou não com as batidas da música, no ritmo, então o erro ou acerto remetem-se ao efeito que são identificados pelo próprio aluno apenas observando, isso demonstra a atenção que o aluno está prestando nas coisas a sua volta, nas pessoas e nas situações, tal exercício de memorização juntamente com a alegria e o pensamento são o aprender a conhecer (HASSENPLUG, 2004).

Taube (1998) corrobora, apontando que o ritmo da dança contribui para o desenvolvimento da atenção, mas também da alegria. Com isso, a partir das observações anteriores a imaginação e a resolução de problemas estão vinculados a criação de movimentos em determinados jogos ou a criação de sequências, uma vez que, sem os mesmos, o jogo não ocorre, e nem é apresentado/ensinado aos demais colegas.

No jogo de equilíbrio, os valores do conhecimento cognitivo são a resolução de problemas e a causa-efeito. Manter-se em equilíbrio a

uma determinada altura, embora seja pouca, sem ter vivenciado tal movimento ou tido tal experiência anteriormente, torna-se um grande problema a ser resolvido, onde a causa pode ser o equilíbrio ou o desequilíbrio e o efeito dependendo da causa pode ser a permanência e deslocamento na fita ou a queda. Hassenpflug (2004) acredita que o enfrentamento de problemas é uma oportunidade do discente aprender ao analisar a situação e perceber, dentre as várias saídas, qual a melhor opção, identificando e responsabilizando-se por suas escolhas. Conseqüentemente, o aluno, com o tempo, passa a refletir no jogo, o que precisa ser realizado de forma rápida, assim, muitas vezes observando o efeito de suas decisões (causa) o estudante aprende com os próprios erros. Sá e Pereira (2003) corroboram indicando que a reflexão rápida é resultado do oferecimento de estímulos por meio do jogo.

Jogos com bola, de forma clara, estão presentes a percepção espaço e tempo, uma vez que a bola é deslocada constantemente pelos jogadores, de diferentes formas, por todo o espaço de jogo, contribuindo amplamente no aprimoramento desses valores no período integral do jogo. Conseqüentemente, a figura-fundo e a resolução de problemas estão presentes nos momentos de busca da bola no campo de jogo, onde estudantes tomam decisões para a resolução dos problemas envolvidos no jogo. Já a causa-efeito resulta das ações/decisões tomadas durante todo o decorrer do jogo. Souza et al. (2017, no prelo), afirmam que, por meio dos jogos, o aluno exercita tais valores, sendo eles atributos fundamentais e possíveis de aplicação na vida esportiva e na vida pessoal de cada estudante.

4.4.2 Competência Produtiva/Saber Fazer

A competência produtiva/saber fazer contribui para o desempenho do aluno em qualquer atividade que ele venha a desempenhar em sua vida adulta, capacitando-o a colocar em prática seus conhecimentos, enfrentando as dificuldade do mundo do trabalho, permitindo sua percepção relacionada a importância de manter-se constantemente atualizando-se e aprimorando-se. O jogo, nesse contexto, contribui para a “[...] formação de habilidades e atitudes permanentes, que não apenas são essenciais para que crianças e jovens possam participar do mundo do trabalho e construir um projeto de vida, como também são básicas para exercer uma cidadania plena” (HASSENPFUG, 2004, p. 82).

Nos jogos de pegar observados, os valores da competência produtiva presentes são a autogestão e cogestão, presentes nos

momentos de combinação das funções de cada aluno no jogo, tornando o jogo mais elaborado, no momento em que o aluno pegador e fugitivo administra suas ações, tomando a iniciativa dos movimentos (MORENO-MURCIA; LACÁRCEL; ÁLVAREZ, 2010), sendo eles realizados de forma individual ou em grupo, principalmente com relação à tomada de decisão sobre a ação a ser realizada, para onde correr pegando o colega, para onde fugir do pegador, qual o momento adequado para salvar um colega, isso é fundamental para o desenvolvimento da competência produtiva, pois ao negociar, o aluno assume compromisso com as decisões coletivas, com o grupo organizado, podendo ir mais longe (HASSENPFUG, 2004). Nesse contexto, os valores da criatividade e da construção também estão presentes de forma implícita, sempre acompanhando cada movimento, cada ação, cada atitude realizada no decorrer do jogo. As ações criativas evidenciam tal valor, como também a iniciativa e a gestão do conhecimento, permitindo ao discente uma postura crítica sobre suas ações em cada momento de cada jogo, não ações reproduzidas, mas ações baseadas nas perspectivas do momento (VIEIRA; SOUZA, 2016).

Nos jogos de transpor e saltar a autogestão e a construção estão muito presentes. Isso se deve ao fato de cada aluno, a seu tempo, gerir e administrar suas ações, evoluindo, construindo, adaptando e reorganizando seus movimentos com os diferentes obstáculos no decorrer do jogo. Por meio da autogestão, o aluno aprende a gerir a si mesmo, o seu tempo, suas habilidades, atitudes, busca soluções, antecipa fatos, tem iniciativa e autonomia (HASSENPFUG, 2004), pontos imprescindíveis no decorrer do jogo.

Nos jogos rítmicos, a autogestão, a cogestão e a heterogestão ficam evidentes no momento em que os estudantes devem organizar seus movimentos, executando-os conforme as suas habilidades, os reorganizando em conjunto com os demais colegas, mesmo havendo divergências na execução, ou na interpretação do jogo, sempre há algum aluno que gerencia o jogo, buscando auxiliar os demais colegas que apresentam dificuldade. Hassenpflug (2004) reflete sobre a heterogestão afirmando que por meio deste valor, importantíssimo ao saber produtivo, o discente desenvolve a habilidade de gerir os outros, respeitando princípios éticos e democráticos, transmitindo conhecimento e estimulando a criatividade. Tal compreensão vem ao encontro do que os jogos rítmicos desenvolvem. A criatividade e a construção estão juntamente inseridas na criação de novas possibilidades, no sentir da música e deixar o corpo se movimentar, permitindo o surgimento de novas vivências e movimentos além do uso da criatividade na utilização

destes em novos jogos, sempre incentivado por algum colega. Assim, por meio dos jogos rítmicos, o aluno aflora sua capacidade criativa em uma “[...] descoberta pessoal de suas habilidades, contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, visando a uma transformação social” (GARIBA; FRANZONI, 2007).

No jogo de equilíbrio a construção e a cogestão são desenvolvidas em conjunto pelo fato de o movimento de equilíbrio e o local onde foi realizado ser novo gerando insegurança em sua execução, necessitando de auxílio. O subsídio vem do professor e dos próprios colegas por meio de correções apropriadas (ROSA NETO, 2002). Souza (et al., 2012), ao analisar o jogo da peteca, também apresentam o valor da construção como importante por oportunizar momentos de organização e autogestão do aluno conseguindo ele elaborar diferentes formas de jogar. Este apontamento remete a administração conjunta da ação realizada, necessitando os discentes apropriarem-se delas, planejando e ampliando seu repertório de movimentos.

Nos jogos de bola os valores desenvolvidos também são a autogestão, cogestão, criatividade e construção. Valores compreendidos nos momentos de tomada de decisão sobre a ação individual ou conjunta a ser desenvolvida em determinados momentos de cada jogo, bem como a inovação/construção de movimentos e a criatividade ao lidar com as situações, principalmente por estar em fase de desenvolvimento e aprimoramento motor, em que, por muitas vezes, os gestos não ocorrerão de forma eficaz, conseqüentemente altera a ação/movimento do colega que necessita movimentar-se a partir de sua ação, devendo ele utilizar-se da criatividade para solucionar problemas. Sempre que o aluno age com criatividade, ele vai em busca de novas possibilidades para a situação, imagina novas formas de realizá-la e a transforma (HASSENPLUG, 2004). Souza (et al., 2017, no prelo) corroboram quando afirma que o “[...] jogo leva o aluno a desenvolver sua capacidade criativa, organizativa, e de gestão ao experimentar e exercitar habilidades para agir com competência às ações propostas, tornando-a apta a enfrentar e resolver problemas e desafios e a jogar em equipe” colocando em prática no jogo e na vida os valores adquiridos.

4.4.3 Competência Social/Saber Conviver

Conhecido como o terceiro pilar da educação, que atende a competência social, saber conviver, vem a ser um dos maiores desafios da educação, isso se deve principalmente a violência, a competição

exacerbada e ao preconceito cultural, étnico, racial, religioso. Para superar tais dificuldades não basta estar junto, é necessário desenvolver um trabalho de compreensão, de interpretação, de cooperação e solidariedade. Neste contexto, o jogo, contribui para que seus integrantes ao conversar e negociar suas regras, desenvolvam as competências interpessoais e sociais, quando ouvem, aguardam a sua vez de falar, argumentam, contra-argumentam, além de valores éticos como respeito, responsabilidade, cooperação e outros (HASSENPFUG, 2004).

Nos jogos de pegar, a interação e a comunicação estão inseridas automaticamente em todo o desenrolar do jogo, pois se estes não estiverem presentes o jogo não acontece. Isso porque a comunicação é fazer-se entender e entender o outro, é encontrar soluções para resolver os conflitos sem necessidade de impor a ideia/opinião a ninguém, mas sim propondo e argumentando é que muitas questões inerentes ao jogo são solucionadas (HASSENPFUG, 2004).

Allen, Rhind e Koshy (2015) acreditando nessa contribuição do jogo, utilizaram o *goalball* para trabalhar a comunicação com seus alunos. O reconhecimento do outro está na identificação das diferentes ações que os demais colegas podem estar desenvolvendo, podendo o outro ser o pegador, ou o fugitivo, ou ainda o colega a ser salvo, com isso, a cooperação, a coletividade e a afetividade ficam evidentes nas intenções dos jogadores, salvando quem está pegado, deixando-se pegar pelo pegador quando o mesmo já está cansado, tornando o jogo dinâmico novamente, avisando os colegas sobre a movimentação do pegador e sendo afetuoso(a) em seus movimentos/ações. Tais atitudes fazem brotar no aluno o compromisso coletivo, com o ambiente e com a diversidade cultural, vindo a contribuir para a formação de pessoas justas, dignas e cientes de seus direitos e deveres com o próximo e a sociedade (VIEIRA; SOUZA, 2016).

Nos jogos de transpor e saltar, os valores como o reconhecimento do outro e o respeito às diferenças são fundamentais na ação de reconhecer em seus colegas suas habilidades, dificuldades, medos e inseguranças na execução dos movimentos, respeitando a etapa de desenvolvimento de cada um, principalmente nos grupo com diferentes faixas etárias e gêneros. A comunicação e a interação são os valores fundamentais para que a cooperação e a coletividade aconteçam, oportunizando suas ações que contribuem com a evolução individual e em conjunto de cada aluno, um auxiliando ao outro, os mais experientes dando dicas sobre a maneira mais eficiente de executar os movimentos aos mais jovens ou com um nível de dificuldade maior, permitindo a

ação da reflexão sobre a própria prática para todos os alunos de forma coletiva. Hassenpflug (2004) compreende momentos como este, contextos de compromisso e co-responsabilidade com o outro, sendo eles propícios para a estimulação da cooperação.

Nos jogos rítmicos os valores desenvolvidos são bem evidentes, por estarem vinculados aos aspectos sociais, cognitivos, afetivos, culturais e artísticos (GARIBA; FRANZONI, 2007). Dentre as evidências, a interação ocorre em todo o desenrolar dos jogos, pois esta ocorre com o professor, os colegas, o ambiente e a música, por meio da observação e da expressão corporal, não necessitando ser de forma verbal. O reconhecimento do outro e o respeito às diferenças estão evidentes nas ações rítmicas dos movimentos, em que há alunos com desenvoltura apurada e outros com grande dificuldade de sincronização ao ritmo e execução dos movimentos. Todavia, cada qual participa dos jogos reconhecendo e respeitando as habilidade e limitações de cada colega, oportunizando a comunicação e a cooperação entre eles na correção dos movimentos e dicas para sua melhor execução durante os jogos. Isso só é possível quando, de acordo com Hassenpflug (2004, p. 98), ambos identificam um ao outro como um ser igual, com os mesmos direitos à vida, tendo a capacidade de colocar-se no lugar do outro, compreendendo e aceitando-o, respeitando seu direito de “[...] ser livre, de pensar e de agir de modo diverso dos demais”, possibilitando a identificação das diferenças como possibilidades de aprender, pensar, agir e sentir complementando um ao outro, colaborando com a coletividade observada no decorrer dos jogos quando da evolução de todos, alguns de forma mais evidente outros de forma mais discreta. No entanto, há esse progresso coletivo no jogo e pelo jogo, uma vez que as relações consigo mesmo, com os outros e o mundo amplia as potencialidades humanas (GARIBA; FRANZONI, 2007).

No jogo de equilíbrio, a cooperação fica evidente quando o professor ou algum aluno auxilia seu colega para que o mesmo consiga vivenciar, realizar o jogo, aprimorando seu movimento. Atitudes como as descritas são consideradas por Souza (et al., 2014) como espírito coletivo que, agregado a outros valores sociais, contribui de forma significativa ao desenvolvimento do aluno. A afetividade, neste contexto, está subentendida na calma, na segurança transmitida, nas dicas e nas correções de quem está auxiliando para quem está jogando, uma vez que o equilíbrio desenvolvido no jogo envolve ajustes posturais que, quando apontados pelos demais, torna-se mais perceptível, facilitando a consciência de organização e controle postural (LEANDRO, 2013).

Nos jogos de bola, o reconhecimento do outro é fundamental, estando evidente a necessidade do outro para o desenvolvimento da atividade, principalmente por elas possuírem um objeto (a bola) para seu desenvolvimento ocorrer adequadamente. Esse reconhecer o outro, o grupo, o ambiente e reconhecer-se a si mesmo é considerado como fundamental por Souza (et al., 2017, no prelo) para a formação do aluno como jogador e como pessoa. O respeito às diferenças também está presente na compreensão do processo de evolução de cada colega, compreendendo os diferentes níveis existentes no grupo, mas nem por isso, houve o isolamento de algum dos alunos, muito pelo contrário, os mesmos foram estimulados, pelos demais colegas por meio de outros valores como a interação, a comunicação e a cooperação vivenciadas e aprimoradas no decorrer dos jogos, Hassenpflug (2004) fala que essa interação significa o estar atendo ao outro, percebê-lo, compreender seu mundo permitindo ações de um para com o outro, conseqüentemente, crescendo juntos, tornando-se pessoas capazes de sensibilizar-se com o próximo, todo esse apoio dos pares é considerado um importante facilitador na promoção da transferência de habilidades do jogo para a vida (ALLEN; RHIND; KOSHY, 2015).

4.4.4 Competência Pessoal/Saber Ser

A competência pessoal, saber ser, é o encontro de si mesmo, conseguindo transformar as próprias potencialidades em realidades. É desenvolver o autoconhecimento, dominar as competências anteriormente mencionadas para construir e reconstruir sua identidade, seu projeto de vida. O jogo exige uma ação integrada entre o corpo, a mente e a emoção, requerendo que o aluno seja rápido em seu raciocínio e em sua decisão, conseqüentemente ele fica mais exposto ao erro, dessa forma o jogo dá “[...] a oportunidade de trabalharmos o erro “como uma possibilidade natural e sempre presente no processo de aprender a jogar, o que poderá nos ajudar a perder o medo de errar no jogo e na vida”, além disso, oportuniza a tomada de consciência de nós mesmos, principalmente de forma emocional, nos permitindo organizá-las (HASSENPFUG, 2004, p. 143).

Nos jogos de pegar os valores em destaque são autodeterminação, autoconfiança, auto realização e autoestima, estando todos associados, pois a autodeterminação está na ação do pegador em atingir seu objetivo, pegar um colega, para isso, o aluno precisa se conhecer, mesmo se estiver na ação de fugitivo, deverá realizar o que for necessário para desvencilhar-se do pegador do jogo, conseqüentemente

quando o aluno consegue realizar seu objetivo, sente-se realizado pelo seu feito, elevando sua autoestima e sua autoconfiança para efetivar a mesma ação em outros momentos oportunos do jogo, gostando mais de si mesmo, aceitando-se e valorizando-se. Este é o ponto de partida para gostar dos outros e continuar crescendo, aceitando a si e aos outros (HASSENPFUG, 2004), construindo sua própria identidade (VIEIRA; SOUZA, 2016; DANISH et al., 2005).

Nos jogos de transpor e saltar também seus valores decorrem em consequência um do outro, pois o aluno necessita estar autodeterminado a transpor seu corpo sobre o obstáculo (colchão, corda, colega ...), mas para isso necessita estar autoconfiante de que é capaz de realizar tal ação no jogo e quando há uma evolução do aluno, da sua ação motora a autorrealização é evidente no corpo, no sorriso e na fala de cada um. Desta forma, o estudante autoconhecendo-se, em diferentes sentidos, como motores, sentimentais e de ideais. Esses apontamentos, de acordo com Hassenpflug (2004), fazem parte da construção da identidade do aluno, é aquilo que o torna único e consciente de si mesmo, pois “enquanto joga, a criança experimenta a possibilidade de reorganizar-se internamente, de forma constante pulsante, atuante e perene” (SOUZA et al., 2014).

Nos jogos rítmicos, os mesmos valores desenvolvidos pelos jogos de transpor e saltar são trabalhados. A autodeterminação está em o aluno desejar realizar os movimentos do jogo, mesmo não possuindo habilidades exemplares para tal, mas sua motivação, desejo e determinação evidentes permitem-no jogar. O desenvolvimento de tais valores para os professores também é fundamental, pois o professor não precisa dominar todos os estilos rítmicos para poder ensiná-los, basta a força de vontade, o entusiasmo e o estudo (BETTI, 1999). Da mesma forma, a autoconfiança, que consente ao aluno a possibilidade de acreditar em si próprio que conseguirá participar destes jogos, independente de errar algumas vezes, está seguro do que quer buscar e de onde pretende chegar (HASSENPFUG, 2004). Essas atitudes são muito influenciadas pelo conhecimento que o aluno tem de si, sobre suas capacidades motoras e habilidades, autorrealizando-se quando consegue participar efetivamente do jogo, desenvolvendo-se integralmente (GARIBA; FRANZONI, 2007).

O jogo de equilíbrio vem aprimorar a autodeterminação e a autorrealização, pelo fato de o aluno estar determinado a equilibrar-se na fita, participando do jogo, conseqüentemente o valor da autorrealização é evidente, mesmo que o aluno necessite de auxílio do professor ou de algum colega durante o jogo, apenas o fato de ter jogado ou estar

jogando, lhe causa uma realização pessoal indescritível, facilmente perceptível em seu semblante. Hassenpflug (2004), descreve que a autorrealização ocorre quando o aluno caminha na direção de seu projeto de vida, no caso do jogo, é quando ele caminha na direção de seu objetivo, seguindo seu potencial como pessoa, profissional e cidadão (SANTOS; DAMASCENO, 2010).

Nos jogos de bola, como nos demais jogos, a autodeterminação está visivelmente presente, na ação de conseguir atingir o objetivo do jogo, estando o aluno determinando a manipular o objeto (bola) conforme as regras do jogo o que corrobora com a descrição da Hassenpflug (2004, p. 141), quando afirma que a autodeterminação é o aluno “[...] ser capaz de escolher o caminho que quer seguir e não deixar que outros o façam [...]”. Essa tomada de decisão está apoiada no que o aluno acredita e valoriza, no que dá sentido ao que ele é e ao que ele busca, vindo a desenvolver a vontade de transformação da realidade. A autoconfiança e a autorrealização se completam e complementam a autodeterminação quando o aluno consegue realizar as ações de jogo, aprimorando sua ação motora, sentindo-se mais apto e estimulado na continuidade de participação do jogo, Allen, Rhind e Koshy (2015) apoiam esta interpretação e afirmam ter utilizado o jogo de futebol para trabalhar a autoconfiança em seus alunos.

Souza (et al., 2017, no prelo) afirmam que valores como os já citados anteriormente, juntamente com a resiliência e o sentido de vida, são essenciais a toda e qualquer aprendizagem, tornando o aluno dono da própria história.

4.4.5 Competência Motora/Saber se Mover

A competência motora, saber se mover (SOUZA; MATOS, 2008), propicia ao estudante o desenvolvimento das qualidades corporais básicas, para um agir independente no mundo. O jogo, nesta competência, ultrapassa as necessidades biológicas, fisiológicas e psicológicas, pois abrange dimensões educativas, comunicativas, expressivas, de lazer e cultura.

Os jogos de pegar, observados no período do estudo, desenvolveram diferentes valores, principalmente a velocidade, a agilidade, a resistência e o equilíbrio. A velocidade e a agilidade são essenciais tanto para pegador quanto para fugitivo, buscando em sua ação ser os mais rápidos e ágeis para atingir seus objetivos. Consequentemente a resistência, vem a ser outro valor desenvolvido, quando do aluno necessita deslocar-se por um longo período ou

permanecer de forma estática por um espaço de tempo maior até encontrar o momento adequado para a execução da ação. O aprimoramento e desenvolvimento destas qualidades é fundamental para a saúde e aprendizagem esportiva dos alunos (SOUZA et al., 2017, no prelo).

Os jogos de transpor e saltar desenvolvem principalmente a força dos membros inferiores nos momentos de execução dos saltos no jogo, a velocidade vem a ser complementada uma vez que os alunos deslocam-se em velocidade, geralmente antes de cada salto no desenrolar dos jogos. A coordenação é outro valor muito importante nesses tipos de jogos, uma vez que, para a execução dos saltos, os alunos necessitam coordenar seus movimentos para seu pé de impulsão estar no momento do salto na posição correta, precisando ser flexíveis e ágeis para a realização da ação com maior amplitude e mais rapidez durante o jogo. Souza e Matos (2008) enfatizam que, por meio do jogo, os valores elencados são desenvolvidos com significado, concretude e naturalidade, influenciando no desenvolvimento do aluno.

Os jogos rítmicos desenvolvem de forma muito clara a coordenação dos movimentos dos alunos com os demais colegas e com as batidas musicais, independente de ser movimentos coreografados ou naturais (TAUBE, 1998). O relaxamento é de extrema importância nesse contexto, permitindo ao jogo uma evolução harmônica e expressiva fundamentais para o agir com independência (SOUZA; MATOS, 2008).

No jogo de equilíbrio, como a própria classificação define, contribui para o desenvolvimento do equilíbrio, nos momentos em que os discentes necessitam permanecer sobre a fita durante o jogo, evoluindo essa habilidade gradativamente, assim, vivenciando novos desafios, sejam eles com auxílio no início ou sem ajuda em níveis mais avançados, contribuindo no desenvolvimento do aluno, bem como no comportamento sócio-afetivo (VIEIRA; SOUZA, 2016). Santos e Damasceno (2010), apontam ainda para importância de se trabalhar o equilíbrio, uma vez que, por meio de sua avaliação, pode-se detectar possíveis atrasos psicológico e motores no aluno.

Nos jogos com bola a agilidade e a velocidade são marcantes para alunos em posse do objeto (bola) ou sem o mesmo, necessitando deslocar-se pelo espaço de forma rápida e ágil para esquivar-se do objeto ou aproximar-se dando sequência ao jogo o mais breve possível. Dessa forma, a coordenação dos movimentos se faz fundamental na execução das ações referentes ao jogo, bem como a força ao efetuar um movimento com o objeto permitindo o mesmo chegar, atingir o alvo desejado. O equilíbrio, por sua vez, é outro valor importante,

desenvolvido quando o estudante necessita executar os movimentos pertinentes ao jogo de forma coordenada, com força e em velocidade mantendo sua postura em pé. Todos esses valores são fundamentais e permitem ao aluno um movimentar-se pelo mundo com consciência (VIEIRA; SOUZA, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, em sua responsabilidade propositiva, analisou as implicações pedagógicas do jogo na promoção de desenvolvimento humano a partir do fazer pedagógico do professor de Educação Física na Educação Integral do Programa Mais Educação nas escolas do Extremo Oeste Catarinense. Para efetivar tais análises, alguns objetivos foram construídos para auxiliar na busca de atender às responsabilidades assumidas.

Desta forma, o conhecimento dos professores/monitores de Educação Física atuantes no Programa Mais Educação sobre a Educação Integral investigada permitiu constatar que possuem conhecimento distintos sobre o tema, construídos sob diferentes fontes, por não terem vivenciado uma formação formal, apenas oportunidades informais, resultando em diversas concepções.

Na perspectiva de desenvolvimento humano do aluno do Programa Mais Educação, o jogo foi concebido pelos docentes como importante e fundamental no trabalho pedagógico realizado, sobretudo por suas contribuições na formação do aluno em vários comportamentos, valores e atitudes, como aprender a vencer e perder, a atuar em equipe num clima de cooperação, a respeitar as regras e aos colegas, a comunicar-se com todos, além de aspectos emocionais como a autoconfiança e autoestima.

Mesmo com tantos apontamentos importantes e verdadeiros sobre as contribuições do jogo e sua importância, os professores foram sintéticos por possuírem um olhar superficial sobre o assunto. O olhar do docente sobre as contribuições do jogo deve ser trabalhado para que os professores possam ter a sensibilidade para compreendê-lo como um verdadeiro recurso pedagógico de formação e de contribuição ao desenvolvimento cognitivo, produtivo, social, pessoal e motor, ou seja, compreendendo o aluno em sua integralidade e complexidade.

Os jogos realizados pelos docentes em suas oficinas correspondentes ao Programa Mais Educação foram identificados e, por haver uma ampla diversidade, foram agrupados conforme suas características cinéticas e estruturais, como Jogos de Pegar, Jogos de Transpor e Saltar, Jogos Rítmicos, Jogo de Equilíbrio e Jogos com Bola. Desta forma, pode-se identificar em quais jogos cada professor deu maior ênfase para contribuir e atender seus objetivos.

Tais agrupamentos permitiu analisar os jogos na perspectiva de identificar possíveis competências, saberes e valores desenvolvidos,

sendo apontados os principais valores desenvolvidos em cada agrupamento de forma conjunta, nas competência/saber, compreendendo de que forma cada valor se desenvolve, por meio do jogo, no aluno. Todavia, pode-se destacar que se a análise for realizada de forma individual e mais profunda em cada um dos jogos, é possível identificar outros valores mais, de forma clara e imbricada com os demais valores das competências/saberes.

Em posse dos achados, foi possível vislumbrar o jogo como um peculiar e significativo recurso pedagógico, contribuindo com a construção de valores nas competências/saberes do desenvolvimento humano do estudante, o que vai ao encontro dos objetivos e finalidades da EI.

Desta forma, os principais valores apresentados no decorrer da pesquisa apontam o jogo como um instrumento de grande impacto, essencial na vida do aluno e em suas proposições, contribuindo no desenvolvimento de sua formação e cidadania por meio de competências, saberes e valores desenvolvidos nas mais diferentes ações. Assim, foi possível compreender o jogo como estratégia de desenvolvimento do aluno em suas dimensões biopsicossociais, contemplando, por excelência, a proposta da Educação Integral de formar o discente integralmente.

No decorrer do estudo muitas situações inesperadas desenvolveram-se, algumas foram superadas sem prejudicar o desenvolvimento da pesquisa, outros, por sua vez, influenciaram, necessitando ser driblados para minimizar os danos, dentre eles pode-se mencionar a situação política enfrentada pelo país, o que acarretou em corte de recursos por parte do Governo Federal, diminuindo significativamente os locais de oferta do Programa Mais Educação nas escolas do Extremo Oeste Catarinense, conseqüentemente, a quantidade de professores de Educação Física atuando no programa, além do tempo disponível para a realização da pesquisa, pois as demais escolas também finalizariam suas atividades.

Com base em todas as vivências e conhecimentos adquiridos por meio deste estudo pode-se identificar lacunas no contexto da EI, bem como do professor de Educação Física nesta área. Desta forma, sugere-se a inserção do tema EI nas grades curriculares dos cursos de graduação em Educação Física, devido a sua grandiosa relevância.

Sugere-se a realização de estudos que busquem identificar a concepção, sobre a EI, dos demais professores atuantes nas unidades escolares em que há projetos e/ou programas dessa natureza, uma vez

que a EI não pode ser realizada apenas pelos professores do programa, mas deve sim ser realizado desenvolvido por toda a unidade escolar.

Outra sugestão seria desenvolver uma proposta contemplando o jogo em seus principais meio de intervenção de professores de Educação Física, na intenção de trabalhar competências, saberes e valores intencionalmente e não de forma secundária.

O compartilhar dos resultados aqui encontrados com as secretarias, escolas e professores que autorizaram a ação da pesquisadora e colaboraram para o seu desenvolvimento se faz necessário, devendo tal atitude ser tomada o mais breve possível por meio do compartilhamento do estudo, bem como por reuniões se os mesmos assim desejarem. A pesquisadora também se prontifica em auxiliar e colaborar com esses momentos, independente de o Programa Mais Educação ter voltado ao espaço escolar ou não, não necessitando ser apenas com os professores de Educação Física, tampouco apenas com os professores atuantes no programa, mas sim, com toda a unidade escolar. Além do compartilhamento do estudo com o meio acadêmico por meio de participação em eventos científicos nas áreas da Educação Física, Educação e Psicologia e a publicação de artigos das mesmas áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, G.; RHIND, D.; KOSHY, V. Enablers and barriers for male students transferring life skills from the sports hall into the classroom. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**. v. 7, n. 1, p. 53-67, 2015.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de jogar, meninos são habilidosos ao jogar?” **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, maio/ago. 2011.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2001.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO DE FUMICULTORES DO BRASIL. **Projeto Verde é Vida: Levando a natureza a sério**. [2016]. Disponível em: <<http://www.afubra.com.br/verde-e-vida.html>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BANDEIRA, A. N. **O Papel da Educação Física na Escola Pública de Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: um estudo preliminar**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Humanidade e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luíz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo (SP): Edições 70, 2011.

BARRETO, S. de J. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BETTI, I. C. R. Esporte na Escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, v. 1, n.1, p. 25-31, jun. 1999.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRAGADA, J. **Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola**. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva, 2002.

BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos para a Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.083/10, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 14 de abr. 2016.

BRASIL. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/l6094.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

BRASIL. Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 06 set. 2014.

BRASIL. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 07 set. 2014.

BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto

Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE N° 38, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento a alimentação escolar aos alunos da educação básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE N° 62, de 14 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre autorização de transferência de recursos financeiros para construção, reforma, ampliação e cobertura de quadras esportivas de escolas públicas. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE N° 67, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a alteração do valor per capita para oferta de alimentação escolar do programa nacional de alimentação escolar. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007**. 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC, SECAD, 2015.

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

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. São Paulo (SP): Cortez, 1998.

CABRAL, A. **Jogos populares portugueses**. Porto: Editorial Domingos Barreira, 1985.

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

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores**: tendência atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CARVALHO, M. do C. B. de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**, São Paulo (SP), n. 2., p. 7-11, 2006.

CAVALIERE, A. M. Em Busca do Tempo de Aprender. **Cadernos Cenpec**, São Paulo (SP), n. 2, p. 91-101, 2006.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 51-64, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CERVO, A. L.; BERVION, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo (SP): Makron, 1996.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo (SP): Summus, 1987.

CLEMENTE, C. Educação em tempo integral: segredo de qualidade. **Revista de Educação do Cogeme**, v. 15, n. 28, p. 51-60, jun. 2006.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CUNHA, R. **Conceitos e Pressupostos Legais da Educação em Tempo Integral**. Curitiba: Editora FAEL, 2013.

DALLABON, S. R.; MENDES, S. M. S. O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DANISH, S. J.; FORNERIS, T.; WALLACE, I. Sport-Based Life Skills Programming in the Schools. **Journal of Applied School Psychology**, v. 21, n. 2, p. 41-62, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, C. A Educação Física, a formação dos cidadãos e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L. D.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos para a Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 157-171.

DELORS, J. **Educação**: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo (SP); Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DIEDERICHSEN, M. C. **Tempos, Espaços e Práticas Pedagógicas na Educação em Tempo Integral**. Curitiba: Editora FAEL, 2013.

ELKONIN, D. B. **Psicologia del Juego**. Madrid: Visor Libros, 1980.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DR. THEODURETO CARLOS DE FARIA SOUTO. **Bílingue, história oficial**. [2006?]. Disponível em: <<http://theoduretocarlosdefariasouto-souto.blogspot.com.br/p/bilingue.html>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

FARIAS, G. O. **Carreira Docente em Educação Física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. 2010.

242 f. Tese (Doutorado) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERNANDES, F. O.; FERREIRA, J. H. Educação em Tempo Integral: novos desafios para a educação no Brasil. **Funedi**, Belo Horizonte, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.funedi.edu.br/revista/files/numero3/n3%201semestre2012/7educacaoemtempointegral.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. Rio de Janeiro (RJ): Scipione, 2002.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos para a Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo (SP): Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4).

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M.C da C; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13- 42.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 155-171, maio/ago. 2007.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. 2. ed. São Paulo: Loyola. 1989.

GIOLO, J. Educação de Tempo Integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos para a Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GÖLLER, D. F. Pedagogia do Movimento no Processo de Ensino-Aprendizagem em Sala de Aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 21, n. 1, p. 512-517, set. 1999.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo (SP), n. 2, p. 129-135, 2006.

GONÇALVES, J. A. M. A Carreira das professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir**: corporeidade e educação. 2. ed. São Paulo (SP): Papyrus, 1997.

GUISELINE, M. A. **Matroginástica**: Ginástica para pais e filhos. São Paulo (SP): CLR Baliero, 1985.

HASHIZUME, C. M.; LOPES, M. M. Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro (RJ), v. 6, n. 1, p. 99-108, 2006.

HASSENPLUG, W. N. **Educação pelo Esporte**: educação para o desenvolvimento humano. São Paulo (SP): Saraiva/Instituto Ayrtton Senna, 2004.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos para a**

Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

HUIZINGA, J. “**Homo ludens**”. São Paulo (SP): Perspectivas Estudos, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Censo Demográfico 2010. 2010. Disponível em:
<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>.
Acesso em 24 nov. 2016.

JAEGGER, W. **Paideia:** a formação do homem grego. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, p. 105-128, 2008.

KREBS, R. J. **Desenvolvimento humano:** teorias e estudos. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LEANDRO, A. L. G. C. **Contributo da reeducação psicomotora para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem de um aluno com dislexia.** 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

LLEIXÀ, T.; GONZÁLEZ-ARÉVALO, C. BRAZ-VIEIRA, M. Integrating key competences in school physical education programmes. **European Physical Education Review**, v. 22, n. 4, p. 506-525, 2016.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. (Org.) **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade.** São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2013.

LOTTERMAN, O. O Currículo Integrado. In: LOTTERMAN, O. **O currículo integrado na educação de jovens e adultos.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado

do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em:
<<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/O-curriculo-integrado-Osmar-Lotterman-2.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

MACHADO, E. M. Política Educacional e Formação Integral do Aluno: princípios e ações para a efetivação desse processo. **Cadernos Anpae**, n. 4, 2007. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/124.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos para a Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MENDES, R.; DIAS, G. Jogos tradicionais e desenvolvimento motor da criança. In: PERREIRA, B. O. et al. (Org.). **Atividade Física, Saúde e Lazer**: olhar e pensar o corpo. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2014. p. 104-112.

MESQUITA, H. M. Das Escolas do Amanhã ao Ginásio Carioca: a trajetória da educação integral na cidade do Rio de Janeiro. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, A. M. Ciep – escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MORENO-MURCIA, J. A.; LACÁRCEL, J. A. V.; ÁLVAREZ, F. D. V. Search for autonomy in motor task learning in physical education university students. **European Journal of Psychology of Education**, v. 25, n. 1, p. 37-47, mar. 2010.

MORETTI-PIRES, R. O.; SANTOS, S. G. Sobre pesquisa qualitativa. In: SANTOS, S. G. (Org.) **Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa Aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 15-28.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo (SP): Cortez, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo (SP): Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORSCHBACHER, M.; MARQUES, C. L. S. Distanciamentos e aproximações entre a educação física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 149-166, abr./jun. 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1991.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo (SP): Scipione, 1993.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos para a Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 191-206.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **HISTEDBR On-line**. v.12, n. 45e, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%20DABLICA%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro (RJ): Zahar Editores, 1975.

PORTUGAL, M. da C. et al. Educação Integral e Educação do Corpo na Obra de Anísio Teixeira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 527-542, maio/ago. 2015.

REVERDITO, R. S. et al. A circunstância do jogo e o desenvolvimento da criança: estrutura para ação de caráter relacional. In: SOUZA, E. R. et al. (Org.). **Educação Física, Lazer e Saúde**: interfaces ao desenvolvimento humano. Florianópolis: UDESC, 2015. p. 89–112.

RIBEIRO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, p. 137-149, abr. 2009.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁ, V. W.; PEREIRA, J. S. Influência de um programa de treinamento físico específico no equilíbrio e coordenação motora em crianças iniciantes no judô. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, v. 11, n. 1, p. 45-52, jan. 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Educação Ambiental e Alimentar - AMBIAL**. [2016]. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/servicos/programas-e-projetos/16989-projeto-de-educacao-ambiental-e-alimentar-ambial>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SANTOS, C. R.; DAMASCENO, M. L. Desenvolvimento Motor: diferenças do gênero e os benefícios da prática do futsal e *ballet* na infância. **Revista Hórus**, v. 4, n. 2, out./dez. 2010.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 45-86.

SILVA, E. C. **Educação em Tempo Integral no Contexto Histórico Brasileiro**. Curitiba: Editora FAEL, 2013.

SILVA, S. G. da et al. Caracterização da Pesquisa. In: SANTOS, S. G. dos (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à educação física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011. p. 67-73.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, E. R. de. **Do Corpo Produtivo ao Corpo Brincante**: o jogo e suas possibilidades no desenvolvimento da criança. 2001. 237 f. Tese (Doutorado) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SOUZA, E. R. et al. O corpo e o jogo na escolha: o olhar docente e a teoria vigente. In: NASCIMENTO, J. V. et al. (Org.). **Educação Física e Esporte**: convergindo para novos caminhos. Florianópolis: UDESC, 2015. p. 107-128.

SOUZA, E. R. et al. Rompendo fragmentos: o jogo enquanto ferramenta interdisciplinar de ensino-aprendizagem na extensão. In: LEITE, C.; ZABALTA, M. (Org.). **Ensino Superior**: Inovação e qualidade na Docência. Porto: Ed.do Porto/CIIIE, 2012. p. 3423-3436.

SOUZA, E. R. et al. Teaching games for understanding e desenvolvimento humano, uma interface possível. In: PEREIRA, P.; PEREIRA, B. (Org.). **Perspectivas de Desenvolvimento do Mundo Globalizado**. Porto: FADEUP, 2017. p. 50-64. No prelo.

SOUZA, E. R. Jogo e Educação. In: PEREIRA, B. O. et al. (Org.). **Atividade Física, Saúde e Lazer**: olhar e pensar o corpo. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2014. p. 13-26.

SOUZA, E. R.; MATOS, N. C. Aprender a se mover: no brincar, no jogar, a construção do quinto pilar. In: SANTOS, S. L. C. dos. (Org.). **Projeto Social como Divisor de Águas**: os valores transmitidos pelo projeto educação pelo esporte na formação humana. Curitiba: Coração Brasil Editora, 2008. p. 35-41.

SOUZA, E. R.; SOUZA, A. R. B. Jogo e desenvolvimento humano: ferramenta e competência, saberes e valores. In: SOUZA, E. R. et al. (Org.). **Educação Física, Lazer e Saúde**: interfaces ao desenvolvimento humano. Florianópolis: UDESC, 2015. p. 157-178.

STEINHILBER, J. **Não Há Educação sem Educação Física**. 2012. Disponível em:

<<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/educacao-fisica-593213.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

TAUBE, M. L. Estudo qualitativo do desenvolvimento da capacidade rítmica da criança: ritmo espontâneo e ritmo métrico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, 1998.

TRAVASSOS, L. C. P. Inteligências Múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 1, n. 2, 2001.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, ago. 1999.

VIEIRA, M. B.; SOUZA, E. R. A práxis capoeirana e as competências humanas: proposta para contar sua história corporalmente. **Criar educação – Revista do programa de pós-graduação em educação**, Criciúma, v.5, n.1, jan./jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1998.

WEISS, C. E. **Ideb 2015**: cidade do oeste de Santa Catarina está entre as 10 melhores do país no ensino fundamental. 2016. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2016/09/ideb-2015-cidade-do-oeste-de-santa-catarina-esta-entre-as-10-melhores-do-pais-no-ensino-fundamental-7413884.html>>. Acesso em: 20 set. 2016.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro (RJ): Editora DP&A, 2004.

ZEBINI, D. **O que é educação integral?** 2014. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/educacao-integral-624287.shtml>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante da pesquisa,

Considerando a Resolução no. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, temos o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “**JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: Interfaces Pedagógicas no Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense**”, a qual servirá de base para a elaboração de uma dissertação, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como ao Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE) do Centro de Desportos (CDS).

Esta investigação tem como objetivo principal analisar as dimensões do jogo como ferramenta pedagógica de intervenção da Educação Física na Educação Integral do Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense. Paralelamente, buscará diagnosticar o nível de conhecimento dos professores de educação física a respeito da Educação Integral, identificar a utilização do jogo por esses profissionais, seus conceitos sobre essa atividade lúdica, observar e transcrever os mesmos utilizados, além de relacionar nexos entre o discurso e a prática docente na intervenção pedagógica dos professores com o jogo nas oficinas de educação física da Educação Integral.

Espera-se que esta pesquisa contribua para futuros estudos nas áreas da Educação Integral bem como da Educação Física, que possa fornecer informações importantes sobre o jogo e a sua utilização enquanto ferramenta pedagógica na Educação Integral. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de contribuir com a produção do conhecimento sobre o jogo no Programa Mais Educação, fortalecendo a área enquanto fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Para isso, você não terá nenhum gasto, como também, não será remunerado, e todos os materiais necessários à coleta de dados serão providenciados pela pesquisadora. Todavia, caso você tiver alguma despesa inesperada será indenizado pela pesquisadora.

A investigação apresenta riscos mínimos, visto que não irão ocorrer ações invasivas. Sua participação implicará em conceder uma entrevista que servirá para identificá-lo e compreender o seu conhecimento sobre a Educação Integral, bem como sobre o jogo como ferramenta pedagógica de desenvolvimento integral da criança no Programa Mais Educação, além da sua visão sobre dificuldades e/ou possibilidades da

utilização do jogo nas oficinas do Programa Mais Educação. Em um segundo momento, se for selecionado de acordo com os critérios de inclusão, sua participação implicará em permitir que algumas das aulas/sessões trabalhadas sejam filmadas para posteriores apontamentos relacionados às práticas interligadas ao jogo.

Ressalta-se que a matriz de observação será apresentada previamente, sendo mantida a descrição total no momento da coleta dos dados (entrevista e filmagem). Após a transcrição das entrevistas, estas serão encaminhada aos participantes para realizar a validação, isso, antes mesmo de analisá-las.

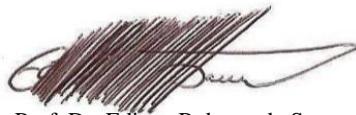
Sua identidade, assim como o vídeo e a entrevista, serão mantidos em sigilo, e as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Salientamos, que você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento. Caso ocorra algum dano à sua imagem em decorrência do não cumprimento de algum dos procedimentos éticos estabelecidos no presente termo, você será indenizado judicialmente. Agradecemos, desde já, a sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.



Profª Raquel Wandscheer

Pesquisadora PPGEF/UFSC

rwraquel@yahoo.com.br - (49) 9930.7120



Prof. Dr. Edison Roberto de Souza

Orientador

edisonroberto@ufsc.br - (48) 9143.5966

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: “**JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: Interfaces Pedagógicas no Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense**”. Estou ciente que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Assinando este termo, eu concordo em participar deste estudo.

Nome por extenso _____

Assinatura _____

_____ (SC)

_____/_____/_____.



Raquel Wandscheer
(Pesquisadora Principal/Mestranda)



Prof. Dr. Edison Roberto de Souza
(Pesquisador Responsável/Orientador)

Contatos:

Pesquisadora principal: rwraquel@yahoo.com.br - (49) 9930.7120

Pesquisador responsável: edisonroberto@ufsc.br - (48) 9143.5966

APENDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC – CEP: 88040-900
Fone: (48) 3721-9926 Fax: (48) 3721-9792



Florianópolis, fevereiro de 2016.

Ilmo(a) Sr.(a):
Secretário(a) da Educação de

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **“JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: Interfaces Pedagógicas no Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense”**, como projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Laboratório de Pedagogia do Esporte do Centro de Desportos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Esta investigação tem como objetivo geral compreender o jogo como ferramenta pedagógica na formação integral da criança do ensino fundamental no Extremo Oeste Catarinense sob a visão dos professores de educação física que atuam no programa Mais Educação. Espera-se que esta investigação possa fornecer informações importantes sobre as concepções dos professores de educação física e, sobre o jogo como ferramenta de formação da criança de forma integral, que por sua vez é um dos objetivos do Projeto Mais Educação.

A metodologia adotada prevê a coleta de dados a partir da realização de uma entrevista com os professores de Educação Física que atuam no Projeto Mais Educação independente do macrocampo ao qual a oficina ministrada faça parte, e da observação da atuação deste profissional que será filmada para posterior análise.

A intervenção da investigadora não afetará o desenvolvimento pleno das atividades profissionais dos professores. Além disso, será mantido sigilo das informações obtidas, bem como o anonimato dos professores. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente pelo Laboratório de Pedagogia do Esporte da UFSC, cujo acesso é de domínio exclusivo dos investigadores responsáveis.

Para tanto, solicitamos a permissão para realização desta pesquisa com os professores de Educação Física, caso houver, que atuam no Projeto

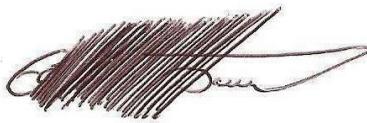
Mais Educação nas unidades escolares deste município. Para garantir os cuidados éticos da pesquisa, informamos que o projeto será apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, bem como será solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores que aceitarem participar do estudo.

Certos de contarmos com a sua colaboração para a concretização desta investigação agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos durante o decorrer da pesquisa (e-mails: edsonroberto@cds.ufsc.br ou rwraquel@yahoo.com.br; fones: (48) 9143-5966 ou (49)9930-7120) bem como assumimos o compromisso de apresentar os resultados encontrados no momento da conclusão do mesmo.

Atenciosamente,



Prof. Raquel Wandscheer
Mestranda/Pesquisadora
principal



Prof. Dr. Edison Roberto de Souza
Coordenador da Pesquisa/Professor
Orientador

APÊNDICE 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**



Florianópolis, _____ de 2016.

Ilmo(a) Sr.(a) _____
Diretor(a) da Unidade Escolar _____ **de**
_____, SC

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: Interfaces Pedagógicas no Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense**”, como projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Laboratório de Pedagogia do Esporte do Centro de Desportos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Esta investigação tem como objetivo geral compreender o jogo como ferramenta pedagógica na formação integral da criança do ensino fundamental no Extremo Oeste Catarinense sob a visão dos professores de educação física que atuam no programa Mais Educação. Espera-se que esta investigação possa fornecer informações importantes sobre as concepções dos professores de educação física e, sobre o jogo como ferramenta de formação da criança de forma integral, que por sua vez é um dos objetivos do Projeto Mais Educação.

A metodologia adotada prevê a coleta de dados a partir da realização de uma entrevista com os professores de Educação Física que atuam no Projeto Mais Educação independente do macrocampo ao qual a oficina ministrada faça parte, e da observação da atuação deste profissional que será filmada para posterior análise.

A intervenção da investigadora não afetará o desenvolvimento pleno das atividades profissionais dos professores. Além disso, será mantido sigilo das informações obtidas, bem como o anonimato dos professores. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente pelo Laboratório de Pedagogia do Esporte da UFSC, cujo acesso é de domínio exclusivo dos investigadores responsáveis.

Para tanto, solicitamos a permissão para realização desta pesquisa com os professores de Educação Física, que atuam no Projeto Mais Educação nesta unidade escolar, autorizando a permanência da pesquisadora no ambiente escolar, o tempo necessário para a realização da mesma. Para garantir os

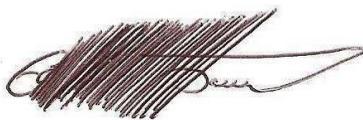
cuidados éticos da pesquisa, informamos que o projeto foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, emitindo o parecer nº _____, bem como será solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores que aceitarem participar do estudo.

Certos de contarmos com a sua colaboração para a concretização desta investigação agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamos-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos durante o decorrer da pesquisa (e-mails: edsonroberto@cds.ufsc.br ou rwraquel@yahoo.com.br; fones: (48) 9143-5966 ou (49)9930-7120) bem como assumimos o compromisso de apresentar os resultados encontrados no momento da conclusão do mesmo.

Atenciosamente,



Prof. Raquel Wandscheer
Mestranda/Pesquisadora principal



Prof. Dr. Edison Roberto de Souza
Coordenador da
Pesquisa/Professor Orientador

APÊNDICE 4

(Timbre da Secretaria ou Município)

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: Interfaces Pedagógicas no Programa Mais Educação no Extremo Oeste Catarinense**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta secretaria tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, ___/___/2015

ASSINATURA:

NOME :

CARGO:

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

APÊNDICE 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRANDA: RAQUEL WANDSCHEER



ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

Idade: _____

Gênero: _____

Escolaridade: _____

Especialização (área, local):

Tempo de atuação: _____

Local da formação: _____

E-mail: _____

Fone: _____

2. QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

01 - Qual é a sua função dentro do Programa Mais Educação?

02 - Em qual Macrocampo e oficina da Educação Integral você atua?

03 - Qual é a sua definição para Educação Integral?

04 - A Educação Integral tem contribuído na formação e desenvolvimento do aluno? Como?

05 - Que ferramentas você utiliza na formação e desenvolvimento do aluno na Educação integral?

06 - Entre as ferramentas utilizadas você aplica o jogo como recurso de formação e desenvolvimento do aluno na Educação Integral? Por quê?

07 - Você acredita que o jogo é um recurso pedagógico de formação e desenvolvimento do aluno na Educação Integral? De que forma?

08 - Se você acredita que o jogo é importante na formação e desenvolvimento da criança na Educação integral, aponte seus benefícios diretos!

09 - A partir das respostas anteriores, qual sua concepção de Jogo?

- 10 - Como você define a participação dos alunos nos jogos oferecidos?
- 11 - Você tem apoio da direção da escola para desenvolver os jogos para atingir os objetivos do programa? De que maneira?
- 12 - Você identifica alguma barreira ou dificuldade de trabalhar o jogo na perspectiva da educação integral?
- 13 - Que mudanças na proposta da estrutura administrativa e pedagógica da Educação Integral, do Programa Mais Educação, você indicaria para um melhor aproveitamento do jogo como recurso pedagógico na formação e desenvolvimento do aluno?
- 14 - Você participou de algum curso de aperfeiçoamento do programa?
- 15 - Você participa de reuniões com a direção da unidade escolar e/ou SDR?

APÊNDICE 6



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Física
Mestranda: Raquel Wandscheer



ROTEIRO/MATRIZ DE OBSERVAÇÃO

Data:

Professor observado:

Hora e local:

Turma/grupo:

Duração da sessão:

Objetivo da aula:

Jogos utilizados durante a aula:

Tipo	Exploratório	Simbólico	Regras	Pré desportivo	Cooperativo	Competitivo	Educacional
Jogo							
Tempo							

SABER SER – COMPETÊNCIA PESSOAL							
VALORES							
Jogo	Autoconhecimento	Autoestima	Auto realização	Autoconfiança	Autodeterminação	Resiliência	Sentido de vida

SABER SE MOVER – COMPETÊNCIA MOTORA								
VALORES								
Jogo	Agilidade	Coordenação	Equilíbrio	Força	Flexibilidade	Resistência	Relaxamento	Velocidade

Outras ações pedagógicas desenvolvidas durante a aula:

ANEXOS

ANEXO 1

Estado de Santa Catarina
Prefeitura Municipal de Iporã do Oeste
Secretaria de Educação, Desporto, Cultura e Turismo
Educação: Compromisso, Ação e Vida

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de, SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina intitulado **O Jogo como Ferramenta Pedagógica na Formação Integral da Criança no Ensino Fundamental: Concepções dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Integral de Raquel Wandscheer**, sob a Orientação do Prof. Dr. Edison Roberto de Souza e que será cumprido os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, registramos que a secretaria tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizamos a sua execução nos termos propostos.

Iporã do Oeste SC, 10 de novembro de 2015.

Elói Beilke
Secretário de Educação, Desporto, Cultura e Turismo
Iporã do Oeste SC

Rua Santo Antônio, 100 – CEP: 89899 – 000 – Iporã do Oeste/SC
Fone/fax: (49) 3634 1110 - E-mail: educacao@ipora.sc.gov.br



ANEXO 2



ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPIRANGA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de Itapiranga - SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina intitulado **O Jogo como Ferramenta Pedagógica na Formação Integral da Criança no Ensino Fundamental: Concepções dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Integral** de Raquel Wandscheer, sob a Orientação do Prof. Dr. Edison Roberto de Souza e que será cumprido os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, registramos que a secretaria tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizamos a sua execução nos termos propostos.

Itapiranga – SC., 11 de Fevereiro de 2016.


Clarice dos Santos Becker
Secretária Municipal de Educação

ANEXO 3



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do Programa Mais Educação da Gerencia Regional de Educação de Mondai, SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina intitulado **O Jogo como Ferramenta Pedagógica na Formação Integral da Criança no Ensino Fundamental: Concepções dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Integral** de Raquel Wandscheer, sob a Orientação do Prof. Dr. Edison Roberto de Souza e que será cumprido os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, registramos que a secretaria tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizamos a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 04/11/2015

ASSINATURA: *Marilena D'Altoé*

NOME : Marilena D'Altoé

CARGO: Secretária Municipal de Educação e Cultura.

Marilena D'Altoé
Secretária Municipal de
Educação e Cultura
CPF: 726.178.456-15



ANEXO 4



Estado de Santa Catarina

MUNICÍPIO DE PRINCESA

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de Princesa, SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina intitulado **O Jogo como Ferramenta Pedagógica na Formação Integral da Criança no Ensino Fundamental: Concepções dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Integral** de Raquel Wandscheer, sob a Orientação do Prof. Dr. Edison Roberto de Souza e que será cumprido os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, registramos que a secretaria tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizamos a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 03/11/2015

ASSINATURA: *Deisi Gralow*

Deisi Gralow
 Sec. da Ed. e Cultura
 CPF: 059.328.399-61
 MAT: 1140

NOME:

.Deisi Gralow

CARGO:

Secretária Municipal de Educação e Cuitura

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

ANEXO 5



Estado de Santa Catarina
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DO OESTE

Município tricampeão nacional em alfabetização

Capital Catarinense da língua alemã

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal da Educação de São João do Oeste, SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina intitulado **O Jogo como Ferramenta Pedagógica na Formação Integral da Criança no Ensino Fundamental: Concepções dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Integral** de Raquel Wandscheer, sob a Orientação do Prof. Dr. Edison Roberto de Souza e que será cumprido os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, registramos que a secretaria tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizamos a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 03/11/2015

ASSINATURA:

NOME: SILVANE INÊS SCHNEIDERS BAUMGARTEN

CARGO: Secretária Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Turismo

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

Silvane Inês S. Baumgarten
 Secret. de Educação e Esportes
 CPF: 015.052.729-20

ANEXO 6



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL
GERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO
DIONÍSIO CERQUEIRA – SC

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do Programa Mais Educação da Gerencia Regional de Educação de Dionisio Cerqueira, SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina intitulado **O Jogo como Ferramenta Pedagógica na Formação Integral da Criança no Ensino Fundamental: Concepções dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Integral** de Raquel Wandscheer, sob a Orientação do Prof. Dr. Edison Roberto de Souza e que será cumprido os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, registramos que a secretaria tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizamos a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 04/11/2015

ASSINATURA: 

NOME:.....Gelcy Therezinha Lauxen da Rosa.

.....
CARGO: Integradora de Ensino Fundamental / Coordenadora Regional do Programa Mais Educação.

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL


GELCY T. LAUXEN DA ROSA
MATR. 162694-9-01
FUNC. INT. DE ENS. FUNDAMENTAL

ANEXO 7



ESTADO DE SANTA CATARINA
31ª SECRETARIA DE ESTADO DESENVOLVIMENTO REGIONAL
GABINETE DO SECRETÁRIO
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do Programa Mais Educação da Gerencia Regional de Educação de Itapiranga, SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina intitulado **O Jogo como Ferramenta Pedagógica na Formação Integral da Criança no Ensino Fundamental: Concepções dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Integral** de Raquel Wandscheer, sob a Orientação do Prof. Dr. Edison Roberto de Souza e que será cumprido os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, registramos que a secretaria tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizamos a sua execução nos termos propostos.

Itapiranga 05/11/2015


MARINA BIANCHI PERES
GERENTE DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação Física
Matrícula nº 754-1084
SDR Itapiranga

ANEXO 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.744.306

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_itapiranga.pdf	07/06/2016 14:06:26	RAQUEL WANDSCHEER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_lpora_do_Oeste.pdf	07/06/2016 14:06:09	RAQUEL WANDSCHEER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 26 de Setembro de 2016

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)