

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Escola Superior de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior: análise a partir dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Marluce Raquel Decian

Pelotas, RS, 2014.

MARLUCE RAQUEL DECIAN

O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior: análise a partir dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre (área de conhecimento: Educação Física).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elizara Carolina Marin

Pelotas, RS, 2014.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

D294j Decian, Marluce Raquel

O jogo como conteúdo da educação física no ensino superior : análise a partir dos currículos das universidades federais do Rio Grande do Sul / Marluce Raquel Decian ; Elizara Carolina Marin, orientadora. — Pelotas, 2014.

121 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Currículo. 2. Educação física. 3. Jogo. I. Marin, Elizara Carolina, orient. II. Título.

CDD : 796

Elaborada por Patrícia de Borba Pereira CRB: 10/1487

MARLUCE RAQUEL DECIAN

O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior: análise a partir dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 28 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Elizara Carolina Marin (Orientadora)
Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dr.^a Andressa Aita Ivo
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Suplente - Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernest Frizzo
Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

A Deus, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força para sempre superar as dificuldades.

À minha querida família, minha mãe - Marlise, meu pai - Noé, minhas irmãs - Micheli e Emanoela e meu avô - Ernesto, por estarem sempre comigo, embora muitas vezes eu estivesse “ausente”. Em especial aos meus pais, que nunca mediram esforços pra que esse dia chegasse.

Ao Douglas, pessoa mais do que especial, pelo carinho, compreensão e paciência. Apesar da distância, sempre esteve comigo, disposto a me ajudar no que fosse preciso.

À minha orientadora prof^a Elizara Carolina Marin, exemplo de competência, pelas orientações, conversas, desabafos, pelo ensino, dedicação, e principalmente paciência. A ela pertencem muitos dos méritos deste trabalho.

Ao professor Luiz Carlos Rigo que me acolheu nesta instituição, pelos ensinamentos, conversas, e também por ter disponibilizado uma de suas turmas para que eu pudesse realizar o meu estágio de docência orientada.

À Andressa, que disponibilizou tempo, paciência, conhecimento, e contribuição valiosa neste trabalho.

Aos professores Luis Carlos Rigo, Andressa Aita Ivo e Giovanni Frizzo por comporem as bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições ao trabalho.

Aos professores e colegas do mestrado da ESEF/UFPel pelos ensinamentos e amizade.

Aos funcionários da Escola Superior de Educação Física da UFPel, em especial a Christine, por sempre ter sido prestativa e amiga.

A CAPES, pela concessão da bolsa de estudo que possibilitou minha inteira dedicação à realização deste trabalho.

Aos amigos Gabriela, Cristian e Giovanni por sempre estarem dispostos a ajudar no que fosse preciso, e principalmente às queridas amigas e companheiras de apartamento Michele e Priscila, que me acompanharam desde o início dessa caminhada, pela amizade, força, incentivo e convivência diária.

Resumo

DECIAN, Marluce Raquel. **O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior: análise a partir dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Memória, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas teve por objetivo compreender o jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior, a partir da análise dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, bem como compreender a atuação dos docentes responsáveis pelas disciplinas que contemplam tal conteúdo. Por conseguinte, foi realizada análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), da matriz curricular e dos programas de disciplinas dos cursos de Educação Física-Licenciatura, além disso, realizamos entrevistas semiestruturada com os docentes responsáveis pelas disciplinas em que o conteúdo “jogo” é proposto. Adotamos como caminho interpretativo a análise de conteúdo segundo Bardin (1977). Os achados da pesquisa evidenciam que o conteúdo “jogo” é contemplado nos currículos, geralmente, por uma disciplina obrigatória, entre os quatro primeiros semestres, com carga horária entre 30 e 60 horas. Não obstante, é notório o distanciamento entre o que propõem o PPC e o que efetivamente se materializa nos currículos, a sobreposição de determinadas áreas de conhecimento e o direcionamento do conteúdo jogo ao universo infantil. Além disso, observamos que o comprometimento dos professores com as suas disciplinas, a participação na gestão do PPC do curso, o conhecimento sobre as abordagens teórico-metodológicas e a construção de uma base teórica sólida em torno dos conteúdos disciplinares, são os meios para que o conteúdo “jogo” seja apropriado pela Educação Física.

Palavras-chave: currículo; educação física; jogo.

Abstract

DECIAN, Marluce Raquel. **The game as content in Physical Education in Higher Education: an analysis based on the curriculums of the Federal Universities of Rio Grande do Sul.** 2014. 121f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

This dissertation, linked to the line of research “Memory, Culture, and Society” in the Post-Graduate Program of Physical Education at the Federal University of Pelotas, had the objective to understand the game as content in Physical Education in Higher Education based on the analysis of the curriculums of the Federal Universities of Rio Grande do Sul, as well as to understand the behavior of the professors that are responsible for the courses that include this content. Consequently, the Educational Projects (PPC in Portuguese), the curriculums and the course outlines of the Physical Education program were analyzed. Furthermore, we conducted semi-structured interviews with the professors responsible for the courses in which the “game” content is proposed. We adopted the analysis of content according to Bardin (1977) as an interpretive method. The findings of the investigation show that the “game” content is contemplated in the curriculums, generally, in a required course in the first four semesters with a workload of 30 to 60 hours. However, the difference between what is proposed in the PPC (Educational Projects) and what actually occurs in the curriculums is notorious, certain areas of knowledge are given priority and game content is considered part of the world of children. Furthermore, we observed that the commitment of the professors to their courses, the participation in the management of the Educational Projects (PPC), knowledge of the theoretical-methodological approaches, and the construction of a solid theoretical base in the course contents, are the means for the “game” content to be appropriated by the Physical Education program.

Keywords: curriculum; physical education; game.

Sumário

Apresentação.....	10
PROJETO DE PESQUISA.....	11
1. Introdução.....	15
2. Objetivos.....	19
2.1 Objetivo Geral.....	19
2.2 Objetivos Específicos.....	19
3 Universidade e Formação Inicial de professores.....	20
3.1 Universidade: Contextualização e Função Social.....	20
3.2 O Currículo na Formação Inicial.....	23
4 Formação Inicial em Educação Física-Licenciatura e o conteúdo jogo.....	27
5 Procedimentos Metodológicos.....	30
REFERÊNCIAS.....	33
RELATÓRIO DE CAMPO.....	37
1. Introdução.....	38
2. Organização e Análise dos dados.....	40
ARTIGO.....	41
Introdução.....	43
Encaminhamentos teórico-metodológicos.....	45
O Currículo na Formação Inicial.....	49
O Conteúdo “Jogo” no âmbito da Formação Inicial em Educação Física-Licenciatura de Universidades Federais.....	52
O trabalho pedagógico dos docentes que ministram disciplinas que contemplam o conteúdo “jogo”.....	65
Considerações Finais.....	74
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICES.....	83
ANEXOS.....	88

Apresentação

Esta dissertação de mestrado atende ao regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Seu volume, como um todo, é composto de três partes principais:

PROJETO DE PESQUISA: “O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior: análise a partir dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul” qualificado no dia 05/07/2013. A versão apresentada neste volume, já incorpora as modificações sugeridas pela banca examinadora e orientadora.

RELATÓRIO DE CAMPO: descrição da pesquisa realizada, contendo os caminhos percorridos para a obtenção dos dados para o estudo.

ARTIGO

O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior: análise a partir de currículos de Universidades Federais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Escola Superior de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Projeto de Pesquisa

O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior: análise a partir dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Marluce Raquel Decian

Pelotas, RS, 2014.

MARLUCE RAQUEL DECIAN

O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior: análise a partir dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul

Projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre (área de conhecimento: Educação Física).

Orientadora Prof.^a Dr.^a Elizara Carolina Marin

Pelotas, RS, 2014.

Sumário

1	Introdução.....	15
2	Objetivos.....	19
	2.1 Objetivo Geral.....	19
	2.2 Objetivos Específicos.....	19
3	Universidade e Formação Inicial	20
	3.1 Universidade: Contextualização e Função Social.....	20
	3.2 O Currículo na Formação Inicial	23
4	Formação Inicial em Educação Física-Licenciatura e o conteúdo jogo.....	27
5	Procedimentos Metodológicos.....	30
	REFERÊNCIAS.....	33

1. Introdução

No atual cenário educacional, em que se exalta a formação de profissionais para o mercado de trabalho baseada na necessidade de mão de obra preparada para enfrentar a competição mercadológica, a formação inicial se apresenta como uma das formas de concretização dessas aspirações.

A Educação Superior brasileira, a partir da disseminação de preceitos neoliberais, têm caminhado na direção de ações descomprometidas com um projeto de desenvolvimento social, antes vinculadas aos interesses do capital internacional. Tais preceitos são os determinantes de mudanças significativas nas universidades, acometendo novas funções ao Ensino Superior atreladas, em especial, ao desenvolvimento econômico e tecnológico. Esse processo desencadeia nas instituições universitárias a preocupação em adequar suas ações no âmbito do ensino e da pesquisa às exigências do mercado. Logo, essa adequação é caracterizada por Chauí (2003) como uma transição em que as universidades passam da condição de instituição para a condição de organização.

Desse modo, acenamos para a necessidade de refletir e produzir conhecimento acerca da formação inicial e o que ela tem privilegiado no contexto dos currículos dos cursos de Educação Física das universidades federais do Rio Grande do Sul, tendo em vista que essas instituições têm como uma de suas responsabilidades refletirem os significados sociais e os modelos científicos que envolvem as questões decorrentes da realidade social.

O Parecer 009/2001 que estabelece Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, e o Parecer 021/2001 que dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores, parecem ser tentativas razoáveis para aproximar a Formação de Professores da prática pedagógica escolar a fim de atender a diversidade sociocultural dos estudantes. Contudo, Scheibe e Bazzo (2001) ressaltam que essas medidas ajustam as questões educacionais ao projeto de globalização neoliberal, porque nelas o ensino está desarticulado da análise e a pesquisa desarticulada da realidade. Dessa forma, é importante que a sociedade organizada mantenha atitude cuidadosa, para que o Estado não perca a capacidade de intervenção

em Projetos de Ensino corporativos e desprovidos de relevância social, cuja principal intenção é aligeirar a formação docente, mantendo as mesmas cotas de investimentos públicos a fim de satisfazer os insistentes apelos do mercado capitalista. Além disso, para essas autoras, a separação entre licenciatura e bacharelado pode resultar na ruptura do ensino com a pesquisa, sem contar que, considerando-se a perspectiva da Educação Social, a base da identidade de todo educador é a docência.

Devido às marcantes diferenças existentes entre os diversos cursos e áreas do conhecimento no Ensino Superior, cada qual com seus objetivos específicos, suas concepções de currículo, discursos pedagógicos, campos de interesse e de ação, generalizar uma perspectiva sobre os “currículos da Educação Superior” é praticamente impossível (MOREIRA, 2005). “Logo, os caminhos da construção de um currículo são dependentes dos paradigmas disciplinares e das subculturas próprias de cada área disciplinar, isto é, de suas políticas e de sua história” (FARIAS, 2008, p.116).

Comumente os currículos dos cursos de formação inicial expõem a relação Estado/Sociedade presente na política como forma de intervenção na realidade, as quais são condicionadas por interesses e expectativas de diferentes grupos sociais, sendo seu processo de deliberação caracterizado por transações, pressões, confrontos acirrados e relações de poder.

Nesse sentido, a configuração disciplinar dos currículos (práticas pedagógicas, didáticas, disciplinas científicas específicas), ainda que mantenha marcas de discurso anteriores, estão constantemente vulneráveis aos processos de mudanças curriculares, que ocorrem por meio de “hibridismos” produzidos nos processos de disputa pelos sentidos das inovações curriculares no âmbito das diferentes licenciaturas (ROSA, 2007).

A formação inicial agrega um amplo leque de campos do conhecimento e cada disciplina é caracterizada por uma cultura própria. Assim, a inserção do conteúdo jogo nos currículos dos cursos de Educação Física está diretamente associado às questões particulares ligadas a definição dos objetivos educacionais e profissionais do campo científico específico.

Com base em levantamento bibliográfico realizado em periódicos importantes da área da Educação Física (Movimento, RBCE e Pensar a Prática), foi possível observar que, apesar de existirem pesquisas que tratam

da formação inicial, estas são incipientes na área da Educação Física quando relacionadas ao conteúdo jogo. Por conseguinte, compreender as propostas curriculares dos cursos de formação inicial e os conteúdos contemplados torna-se um grande desafio.

Além disso, esta pesquisa justifica-se pelo fato de o jogo ser compreendido enquanto uma produção histórica e social da humanidade, portanto um conhecimento que demanda ser democratizado. Afinal, Lavega Burgués *et al* (2011, p. 2) entendem que “refletir o jogo nos remete, sim, a pensá-lo como resultado de uma manifestação do ser humano no seu processo de tornar-se humano, ou seja, quando o sujeito expressou o ato de brincar”.

Partimos do princípio que o jogo configura-se como uma possibilidade de emancipação com amplo potencial de formação humana. Trata-se de uma manifestação da cultura corporal que possibilita a construção e recriação, embora, sob o ponto de vista capitalista seja considerado improdutivo, onde valores dominantes voltam-se à produção e consumo, sendo valorizada a capacidade de produzir e consumir do homem. O jogo, se trabalhado de maneira problematizada e relacionando-o ao contexto social e econômico, favorece um conjunto de aprendizagem e construção de novos conhecimentos.

A partir do exposto, estabelecemos como problema da pesquisa: como o conteúdo jogo é tratado na formação inicial em Educação Física-Licenciatura nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul? E dele decorre outras perguntas: Qual o lugar que o conteúdo jogo ocupa na matriz curricular e nos programas das disciplinas? Quando contemplado, quais as concepções do conteúdo jogo e quais as referências que o embasam?

O primeiro capítulo, intitulado “*Universidade e Formação Inicial*” tem a intenção de contextualizar, ainda que breve, o processo histórico traçado pela universidade para entender a trajetória curricular que se delineia desde sua origem até os dias atuais. Tendo como subtítulos “*Universidade: Contextualização e Função Social*” e “*O Currículo na Formação Inicial*”.

O segundo capítulo, denominado “*Formação Inicial em Educação Física-Licenciatura e o conteúdo jogo*” trata de questões relacionadas aos conteúdos da Educação Física, em específico ao jogo e as possibilidades de vislumbrar a universidade como um espaço para a difusão desse conteúdo. Além disso, é abordada a necessidade das universidades refletirem sobre sua

responsabilidade no que tange à democratização cultural através do acesso de espaços de produção e popularização do conhecimento do referido conteúdo – o jogo.

No terceiro capítulo, apresentamos o caminho metodológico percorrido na investigação, o tipo de pesquisa e de análise adotada. Destacamos mais detalhadamente o corpus de análise, o processo de coleta de dados e o processo de organização e categorização que orientam o estudo. No mesmo capítulo, esclarecemos sobre o universo da pesquisa e os critérios de seleção, por conseguinte, contempla descrição detalhada dos procedimentos realizados para a coleta, organização e análise dos dados.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender como o conteúdo jogo é tratado na formação inicial em Educação Física-Licenciatura nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

2.2 Objetivos Específicos

- Compreender o jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior, a partir da análise dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.
- Compreender a atuação dos docentes responsáveis pelas disciplinas que contempla o conteúdo “jogo” na formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Federais do RS.
- Compreender o lugar que o conteúdo jogo ocupa na matriz curricular e nos programas das disciplinas.
- Identificar e analisar as concepções do conteúdo jogo e quais as referências que o embasam.

3. Universidade e Formação Inicial

Partindo do pressuposto de que a universidade é uma instituição que tem dentre as suas funções socializar o conhecimento historicamente produzido e refletir sobre os significados sociais que emergem de questões decorrentes da realidade, buscamos compreender como o jogo é tratado na formação inicial em Educação Física-Licenciatura das Universidades Federais do RS.

3.1 Universidade: Contextualização e Função Social

A universidade, tal como conhecemos hoje, tem sua trajetória marcada por confrontos e, especialmente, uniões com as classes dominantes e o poder. Acompanhando as diversas transformações sociais ocorridas desde a sua criação, sua identidade foi planejada conforme demandas da própria sociedade.

Após passar pelo amparo da igreja no período de sua criação no século XII, de receber os impactos do período Renascentista calcado no humanismo literário e artístico do século XV, de institucionalizar a ciência a partir das descobertas científicas do século XVII, de receber as influências iluministas do século XVIII, de consolidar um modelo universal laicizado, atualmente, a universidade encontra-se vulnerável a um emaranhado de preceitos neoliberais.

Os recentes contornos assumidos pela Educação Superior brasileira, a partir da disseminação dos princípios mercadológicos, têm tomado o rumo para ações descomprometidas com um projeto de desenvolvimento social e ajustadas aos interesses do capital internacional. Tais preceitos vêm gerando mudanças expressivas nas universidades, acometendo novas funções ao Ensino Superior vinculadas, em especial, ao desenvolvimento econômico e tecnológico. Esse processo conduz as instituições universitárias a adequar suas ações no âmbito do ensino e da pesquisa às exigências do mercado.

A conjuntura social impele a universidade cada vez mais a afastar-se de seu caráter público, gratuito e de qualidade, comprometida com a superação das injustiças sociais. No jogo de forças, a busca é caminhar na direção da construção de um projeto de universidade socialmente referenciada, engajada em fortalecer seus vínculos com a comunidade, onde possam ser restabelecidos os princípios que sustentam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para assegurar um vínculo estreito com a realidade social.

Chauí (2003) elucida que enquanto instituição, a universidade se coloca inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade que lhe permita responder às contradições impostas por tal divisão. Na condição de organização, remete a uma ideia contrária, enunciando a pretensão de gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção em um dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais. A autora ainda esclarece que “a passagem da universidade de instituição a organização correspondeu às várias reformas do Ensino Superior destinadas a adequar a universidade ao mercado” (CHAUÍ, 2003, p.70).

Ao agregar predominantemente em suas funções as demandas mercadológicas, a universidade, restringe sua autonomia aos moldes empresariais de gerenciamento de custos e rendimentos. Nos aspectos referentes à produção de conhecimento, Sguissardi (2009) aponta para as distorções que a vinculação universidade (nos moldes empresa) efetua no real papel da universidade pública, nos campos científicos e da inovação. Ressalta que o caráter utilitário que o espaço universitário assume ao unificar demandas empresariais a baixo investimento financeiro por parte do Estado, desdobrando em precarização da infraestrutura e em defasagem salarial, “podem contribuir para a subordinação da agenda científica universitária às demandas do mundo empresarial, com sérias consequências para a autonomia e liberdade acadêmica” (SGUISSARDI, 2009, p. 305).

O panorama em que as universidades encontram-se nos dias de hoje, põe em perigo a concepção de espaço de produção, apropriação crítica e disseminação do conhecimento e bens culturais historicamente construídos. Este cenário vem operando transformações substanciais nas universidades,

procedendo a atribuição de novas funções ao Ensino Superior vinculadas, em especial, ao desenvolvimento econômico e tecnológico. Esse processo desencadeia nas instituições universitárias a preocupação em adequar suas ações no âmbito do ensino e da investigação às demandas do mercado.

A universidade ao incorporar às suas funções demandas mercadológica restringe sua autonomia aos moldes empresariais. Para otimizar tal ação, a autonomia passa a ser traduzida em flexibilidade para alcançar recursos na iniciativa privada; em liberdade para terceirizar serviços reduzindo a estabilidade do funcionalismo público e a realização de concursos públicos; em adaptação dos currículos as necessidades econômicas; e em segmentação do ensino e da pesquisa.

Ao analisar esses desdobramentos advindos dos ditames do mercado, Chauí (2003) adverte que esses também tem atribuído o entendimento de qualidade como de produtividade. Santos (2008), ao discorrer sobre a relação universidade e produtividade chama atenção para o fato de que, além de ter que enfrentar as pressões econômicas, a universidade perde o posto de principal produtora de investigação básica, que outrora era concebido como um trunfo agregador de benefícios, e passa a ser vista como um problema, ou seja, como dispêndio de recursos públicos.

Recentes atribuições conferidas às universidades fazem parte da chamada sociedade do conhecimento, tendo em vista que, os princípios dessa sociedade trazem em si estampadas as modernas e evolutivas práticas e modelos de ação dos países mais evoluídos. Chauí (2003), ao ilustrar as menções dessa tendência no âmbito acadêmico, aponta que tais atribuições têm representado conflito, da autonomia em heteronomia, relegando à atividade universitária um caráter irrelevante. No que tange essa concepção, a universidade lança conhecimentos direcionados ao aumento de informação ao capital financeiro, subsumindo-se às necessidades e a lógica do mercado, por sua vez ficando de lado o seu “desenvolvimento autônomo enquanto instituição social comprometida com a vida de suas sociedades e articulada a poderes e direitos democráticos” (CHAUÍ, 2003 p. 9).

Em suma, o contexto atual, conduzido fundamentalmente pelas relações capitalistas que sustentam sua lógica nas diferenças de classe, evidencia enormes desigualdades sociais no domínio econômico, político, ideológico e

cultural, os quais ecoam diretamente na universidade, na pesquisa, na extensão e no ensino, e neste, especificamente na formação inicial, nos currículos, nos conteúdos privilegiados, nas metodologias adotadas, entre outros.

Chaves e Sanchez Gamboa (2008) sinalizam elementos para fazer frente à universidade neoliberal e trabalhar na direção de uma universidade contra hegemônica, ou seja:

[...] grupos de pesquisa dedicados a sistematizarem informações e gerarem massa crítica sobre a problemática da sociedade onde atuam, na medida em que suas investigações tomam como base as questões mais prementes a comunidade, interrogam criticamente o atual estado de coisas, refletem e polemizam sobre os variados aspectos da vida e da dinâmica histórica dessa sociedade. O eixo aglutinador dos grupos ou núcleos de pesquisa são os problemas comuns que exige a leitura interdisciplinar e ação competente dos pesquisadores (CHAVEZ; SANCHEZ GAMBOA, 2008, p. 153).

As considerações até então apresentadas nos permitem refletir sobre a necessidade de superar as percepções inapropriadas da função da universidade na sociedade neoliberal. Nessa direção, urge a necessidade de construir um projeto de universidade socialmente referenciada, assegurando um vínculo estreito entre teoria e prática social na busca pela interpretação da realidade, pela redefinição do papel das instituições públicas e promoção da emancipação humana.

3.20 Currículo na Formação Inicial

Partimos do pressuposto que formação inicial e currículo formam um par dialético. Ao considerarmos que o conhecimento não é um produto social acabado, a organização curricular e a seleção dos conteúdos, implicam direta ou indiretamente na formação inicial.

Os caminhos da construção de um currículo dependem dos paradigmas disciplinares e das subculturas próprias de cada área disciplinar, isto é, de suas políticas e de sua história (FARIAS, 2008). Por conseguinte, o Estado necessita criar condições para que as diferentes heranças culturais tenham seu espaço

garantido no currículo dos cursos de formação inicial, com o intuito de acabar com os preconceitos contra as minorias.

Kuenzer (1992) faz a crítica à concepção que alicerça a organização curricular das universidades brasileiras, observando que os currículos são aplicados como um pacote de conhecimento preexistente, com conteúdos desarticulados e os estágios adicionados, desvinculados das práticas que os produzem. É reconhecida a concepção positivista e tecnicista que estão presentes nessas propostas de formação.

Ao nos referirmos ao termo currículo, remetemo-nos, normalmente, à listagem de conteúdos distribuídos disciplinarmente no conjunto de uma grade curricular, cujo intuito é o de orientar o professor no que ele deve ensinar. Contudo, sabemos que os elementos que implicam o ensinar e o aprender não estão somente ligados aos conteúdos curriculares, mas também no que eles representam na organização das disciplinas, no discurso e nas relações de poder.

Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como algo que oportuniza o aprendizado de determinados conteúdos de determinadas formas em detrimento de outros conteúdos. Sob esse olhar, os princípios que norteiam a organização curricular sempre priorizam o ensino de alguma coisa em função de outra. Apple (1994) entende que o currículo:

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 1994, p.59).

Vale salientar, sobre a importância de entender que o currículo não é um mero instrumento da educação, Moreira (1997, p. 9) o entende como “um artefato social e cultural”, cuja história vincula-se às formas de organização da sociedade e da educação, com imbricações com o poder, com o controle e com a eficiência social, não sendo “um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social”.

Não há absoluto consenso sobre o que é currículo, declara Moreira (1997, p. 11-12), sobretudo porque é um conceito relacionado a uma complexidade de problemas e a uma construção cultural, histórica e socialmente determinada. No entanto, a estruturação do currículo não pode ser

feita desvinculada do contexto social, histórico e cultural. Toda e qualquer adequação que se sugira ao currículo deve estar ligada às necessidades sociais.

Diante das heterogeneidades culturais, sociais e econômicas, são necessárias reflexões sobre o currículo que se defende, para enfrentar os desafios cotidianos. Para além de limitar-se à organização de conhecimentos compartimentados e de disciplinas fechadas sem qualquer tipo de interação, o currículo precisa contribuir para uma formação que construa o homem enquanto homem e cidadão. Moreira (1995) expõe que os cursos de Formação precisam estar atentos para a construção de um currículo que permita a aceitação e compreensão de outras formas de culturas que não as dominantes, que impeçam a dicotomização entre cultura e o saber teórico e prático. Ou seja, os cursos de formação deveriam agir no sentido de preparar o professor para lidar o maior número possível de adversidades, sendo necessário ter como ponto de partida, a construção social e cultural. E que para se construir um competente professor técnica e politicamente é necessário formar um professor que “integre, em sua atuação, conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos” (MOREIRA, 1995, p. 46).

Medeiros e Cabral (2006, p.2) afirmam que a sociedade exige necessariamente uma educação voltada para a transformação social e apontam para a importância de haver, ainda dentro do processo de Formação Inicial, uma constante reflexão sobre “a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador e sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão”.

Moreira (1995) traz em uma de suas investigações a exposição de um professor que questiona a formação dos licenciados, especialmente porque a universidade não os ensinaria a lidar com a cultura popular. Partindo desse pressuposto o autor destaca pontos que podem justificar esse despreparo na docência e que, devem ser consideradas questões para se reavaliar os processos de formação. O primeiro ponto seria a concepção de currículo, o qual muitas vezes é provisionado de um conjunto de possibilidades que, no entanto, não correspondem aos interesses de grande parcela da sociedade: “O que é válido de ser ensinado e aprendido em nossas escolas e universidades é uma resposta às necessidades e interesses historicamente situados, que nem

sempre favorece a totalidade” (MOREIRA, 1995, p. 38). O segundo ponto seria a “necessidade de considerar a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares”

No entendimento de Veiga (2010) a docência requer autonomia e consciência crítica para analisar o que acontece com o ensino e o modo como a conjuntura social mais abrangente se relaciona com a função social do trabalho do professor, com as finalidades educativas pretendidas e sua concretização. Veiga (2010) ainda pontua a docência como uma atividade teórico-prática, que pressupõe incontestavelmente o vínculo indissociável da unidade entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz, acentuada presença de consciência crítica, atividade criativa, momentos interligados de análise e crítica e momentos de superação e de proposta de ação, desenvolvimento do significado ideológico que permeia a docência e ação recíproca entre professor aluno e o contexto social em que está situada a instituição de Educação Superior.

4. Formação Inicial em Educação Física-Licenciatura e o conteúdo jogo

Apesar de entendermos que a formação inicial é reflexo da lógica da sociedade capitalista, trazemos à discussão questões relacionadas aos conteúdos da Educação Física, em específico ao jogo e as possibilidades de vislumbrar a universidade como um espaço para a difusão desse conteúdo.

Além das relações históricas existentes entre a formação inicial e os conteúdos da Educação Física, abordamos a necessidade das universidades refletirem sobre sua responsabilidade no que tange à democratização cultural através do acesso de espaços de produção e popularização do conhecimento do referido conteúdo – o jogo.

O entendimento da dinâmica social é de fundamental importância para a análise do contexto que se pretende investigar. Nessa perspectiva, o modo como se configura o jogo no currículo do Ensino Superior em Educação Física-Licenciatura requer, sobretudo, uma apreciação de como esse vem se delineando, que dimensões interferem em sua dinâmica e que comprometimentos assumem no atual contexto social.

Para elucidar aspectos referentes ao conteúdo jogo, trazemos à discussão particularidades relacionados às suas implicações no reordenamento da Educação Superior, em especial, das Universidades Federais do RS e suas possíveis inferências na formação inicial em Educação Física.

Partimos do pressuposto de que não há consenso sobre o conceito de jogo. No entanto, destacamos, a partir de autores clássicos, noções importantes que contribuem para enunciar elementos importantes para as reflexões a que nos propomos.

Um elemento central, colocado por Huizinga (1980), é a necessidade de pensar o jogo na perspectiva da cultura, como construção cultural, para além das análises biológicas. Elkonin (1998, p. 19), por meio da perspectiva do materialismo histórico dialético, amplia o espectro conceitual à medida em que situa o jogo social e historicamente. Para o autor, o jogo é "uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais (...) a essência interna do jogo consiste em reconstituir precisamente as relações

entre as pessoas”, permitindo aos sujeitos que praticam se reconhecerem e serem reconhecidos.

No dizer de Callois (1990), os jogos se apresentam nos diferentes contextos históricos e culturais das diferentes regiões do mundo em número variado e de múltiplos tipos: jogos de sociedade, de destreza, de azar, jogos ao ar livre, de paciência, de construção etc. E, apesar da diversidade, apresentam certa constância no que evocam em termos de ideias, pensamentos, sentimentos e ações. Para este autor, o jogo aparece associado à criação de um espaço de liberdade, descontração e diversão.

Diferente das demais disciplinas, na Educação Física, o jogo, para além de uma alternativa pedagógica, deve ser compreendido como um conteúdo integrante da cultura, considerado como manifestação corporal. Isso se efetiva quando Libâneo (1986), afirma que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno e que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e inacessíveis à realidade social, pois não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável a suas significações humana e social.

Em virtude da sua relevância, o jogo, precisa ser entendido, apreendido, refletido e reconstruído enquanto conhecimento que constitui o acervo cultural da humanidade, possibilitando sua constatação, sistematização, ampliação e aprofundamento (SOARES *et al*, 1992).

Nessa direção, Nogueira (2007, p.125) lembra que tematizar os jogos sem os inserir no contexto da produção de significados pode reduzir a cultura a um procedimento didático-pedagógico, "concretizando uma concepção em que educação escolar limita-se somente à escolha de procedimentos técnicos". Por outro lado, destaca o autor, "a centralidade no conceito de cultura nos remete a questões que tratam das práticas corporais como envoltas em temas como poder, identidade, relações sociais e com a produção conflituosa de significados". O que inclui pensar o jogo no contexto de práticas afixadas numa conjuntura de desigualdade social, de relações de poder (e, também, de solidariedade).

Nogueira (2007, p.131) aponta ainda como desafio assumir os jogos como um conteúdo a ser trabalhado na Educação Física por meio da concepção de cultura pensada enquanto estratégia, ou seja, "um local de

negociação em que aspectos políticos e pedagógicos se envolvem na maneira como construímos modos específicos de viver em sociedade". Portanto, tratar o jogo como uma produção cultural envolve ir além da compreensão dos determinantes biológicos, do aperfeiçoamento da técnica esportiva, do desenvolvimento intelectual e da aptidão física, de recurso pedagógico facilitador da aprendizagem, de mera alternativa para dias de chuva. Em suma, tratar o jogo como uma produção cultural demanda "compreendê-lo como uma manifestação contraditória constituída na complexidade que envolve a vida social e marcada tanto por situações de injustiça e desigualdade, como por possibilidades e utopias" (NOGUEIRA, 2007, p.131).

5. Procedimentos Metodológicos

Partimos do pressuposto que pesquisar vai além de estabelecer teoricamente ideias, hipóteses e procedimentos metodológicos previamente estabelecido. Nas palavras de Maldonado (2002, p.03), pesquisar é muito mais que acompanhar um “percurso burocrático e classificatório, que reduz a problemática teórica a uma mera adequação de conceitos e a interesses pragmáticos de curto prazo”. (MALDONADO, 2002, p. 03).

Marin (2006, p. 66), elucida que pesquisar tem a implicação de provocar o olhar do pesquisador sobre a realidade, fazendo com que seja alicerçada a relação entre a desconstrução-construção-reconstrução do conhecimento e os saberes historicamente acumulados, numa “interação agressiva, afetiva e poética com o seu problema investigado”.

Podemos afirmar ainda, que pesquisar passa pela trajetória de observação, experimentação, vivência e sistematização do problema/objeto, acompanhado pela inquietação, inspiração, compreensão e apreensão. Marin (2006, p. 66) a luz de Wraith Mills, assinala que o pesquisar confunde-se com o ofício de um artesão, pois tanto no processo de construção do artefato quanto do saber perpetua “um estado confuso, com hesitações, renúncias, decisões para chegar ao acabado”.

Dia obra de arte, acompanhada pelas aspirações do pesquisador em relação aos materiais e ao fazer. Marin (2006, p.70) realça que esse modo de fazer pesquisa não cabe em modelos, pois “instiga a alma e se constrói no processo, no percurso, a cada caminhada, passo a passo”.

Tendo em vista que a proposta da pesquisa é compreender como o conteúdo jogo é tratado na formação inicial em Educação Física-Licenciatura das Universidades Federais do RS, lançaremos mão de pesquisa documental que, na perspectiva de May (2004), facilita a compreensão do contexto do conteúdo “jogo” necessária na formação inicial em Educação Física - Licenciatura. Os documentos são entendidos como fontes que podem expressar uma realidade, não neutra, tornando possível traçar um paralelo entre a descrição e a efetivação dos fenômenos aos quais eles correspondem, localizando-os em um contexto social e político.

Há de se considerar que os documentos se constituem como fonte rica e estável de dados, configurando, ao longo do tempo, importância histórica. Para Cellard (2010), os documentos permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Nesse sentido, a análise documental favorece a observação do processo de maturação dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

A partir do exposto, delimitamos como objetos para análise os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Educação Física - Licenciatura, as matrizes curriculares e os programas das disciplinas. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. A matriz curricular é o documento que apresenta as disciplinas a serem desenvolvidas no decorrer do curso, enquanto os programas das disciplinas informam os temas tratados e a proposta metodológica a ser utilizada.

Os documentos serão coletados nos *sites* das cinco Universidades Públicas Federais do RS que possuem o curso de Educação Física, habilitação em licenciatura, são elas: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Uruguaiana. Caso, não seja possível a localização dos documentos por esse caminho, entraremos em contato com a coordenação dos cursos para acessar os documentos não disponíveis e posteriormente com os professores responsáveis pela disciplina.

Para além da análise documental, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores do curso de Educação Física das Instituições de Ensino Superior investigadas, responsáveis pelas disciplinas que contemplam em seus programas o conteúdo “jogo”. Conforme Triviños (1987), a vantagem da entrevista semiestruturada se dá à medida que oferece liberdade e espontaneidade necessárias tanto para o entrevistado quanto para o investigador.

Para compreender com mais profundidade o conteúdo dos documentos e os dados oriundos das entrevistas, utilizaremos como procedimento, a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 36), é um conjunto de

técnicas de apreciação de comunicação “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. Conforme sugere a autora, implica etapas básicas: a pré-análise, em que o pesquisador realiza uma organização da análise, exploração do material, composta pela codificação em que são feitos os recortes (escolha das unidades a serem estudadas), pelas agregações (escolha das categorias de análise) e enumerações (escolha das regras de contagem); a categorização, consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos; e, as inferências, que são as deduções que o pesquisador faz a partir do tratamento dos dados coletados.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. Repensando ideologia e currículo, p.39-57. *In*: A. F. MOREIRA, T. T. SILVA (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. (tradução de Maria Aparecida Batista). São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. (tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Persona, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 09**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 08 de maio de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 021**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 06 de agosto de 2001.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens**: a máscara e a vertigem. (tradução de José Garcês Palha). Lisboa: Cotovia, 1990.

CELLARD, André. A análise documental, p.295-316. *In*: Jean POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. (tradução de Ana Cristina Nasser). 2ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, M. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. Seminário: Universidade: Por que e como reformar? Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.ufv.br/reforma/doc_ru/MarilenaChaui.pdf> Acesso em 3 de agosto de 2012.

CHAVES, M; GAMBOA, S. S. **A Relação Universidade e Sociedade: A “Problematização” nos Projetos Articulados de Ensino, Pesquisa e Extensão**. *In*: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.1, p.144-167, dez. 2008.

CUNHA, Maria Izabel da. **Os conhecimentos curriculares e do ensino**. In: VEIGA, I. P. A. (org.). Lições de Didática. Campinas (SP): Papirus, 2006.

CUNHA, Maria Izabel da; LEITE, Denise B. Cavaleiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas (SP): Papirus, 1996.

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. (tradução de Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIAS, C. R. O. A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios. 2008. 215p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. (tradução de João Paulo Monteiro [1971]). São Paulo: Perspectiva, 1980.

KÜENZER, Acácia Zeneida. **Estágio Curricular**: um momento de integração entre teoria e prática? Cadernos e Estágio. Curitiba: UFPR, 1992.

LAVEGA BURGUÉS, Pere *et al.* Os jogos tradicionais no mundo: associações e possibilidades. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.º2, jun/2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MALDONADO, A. E. Práxis teórico/metodológica da pesquisa em comunicação: fundamentos, trilhas e saberes. In: MALDONADO, Alberto Efendy; GUTERRES, Aline (orgs.). **Metodologias de Pesquisa em Comunicação: Olhares, Trilhas e Processo**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 271-294.

MARIN, E. C. O ofício da pesquisa: processos do fazer. In: MALDONADO, Alberto Efendy; GUTERRES, Aline (orgs.). **Metodologias de Pesquisa em Comunicação: Olhares, Trilhas e Processo**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 65-90.

MAY, T. Teoria social e pesquisa social. In: MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 43 – 85; p. 205 – 231.

MEDEIROS, M. V; CABRAL, C. L. O. Formação Docente: Da teoria à prática em uma abordagem sócio histórica. **Revista E-Curriculum**. V. 1, n. 2. [on-line]. Junho de 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/766/76610205.pdf>>. Acesso em: 10 ago 2012.

MILLS, C. W. **Do artesanato intelectual**. In.: MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. p. 17-27.

MOREIRA, A. F. B. **O processo curricular do ensino superior no contexto atual**. In: VEIGA, O. P. A; NAVES, M. L. P. (Org.). Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas (SP): Papirus, 1997.
MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: Nilda ALVES (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 3ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Educação Física, jogo e cultura. **Cadernos de Educação**: FaE/PPGE/UFPeL. Pelotas, n.29, p.119-134, jul/dez., 2007.

PARLEBAS, P. **Juegos, Deporte y Sociedad**: Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PEREIRA, E. M. A. A Universidade da Modernidade nos Tempos Atuais. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf>>. Acesso em: 16 de jul. de 2010.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar. In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; PESSANHA, Eurize. (Orgs.). **As potencialidades para a centralidade da(s) cultura(s) para investigações no campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2007.

SANTOS, B. de S. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: 3ª Ed. Cortez, 2010. 116p.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, Cortez, 2008. 348p.

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

SCHEIBE, L; BAZZO, V. L. **Políticas Governamentais para a formação de professores na atualidade**. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n.3, p. 9-21, maio 2001. Campinas: Editores Associados.

SGUISSARDI, V. **Universidade Brasileira no século XXI: Desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. 341p.

VEIGA, I. P. A. **Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. 160p.

RELATÓRIO DE CAMPO
(Dissertação de Marluce Raquel Decian)

1. Introdução

Este relatório tem o objetivo revelar os caminhos trilhados no decorrer da investigação. Tendo em vista que a proposta da pesquisa é compreender como o conteúdo jogo é tratado na formação inicial em Educação Física-Licenciatura das Universidades Federais do RS, lançamos mão de pesquisa documental que, na perspectiva de May (2004), facilita a compreensão do contexto do conteúdo “jogo” necessária na formação inicial em Educação Física - Licenciatura. Ao passo que, os documentos são entendidos como fontes que podem expressar uma realidade, não neutra, tornando possível traçar um paralelo entre a descrição e a efetivação dos fenômenos aos quais eles correspondem, localizando-os em um contexto social e político.

Há de se considerar que os documentos se constituem como fonte rica e estável de dados, configurando, ao longo do tempo, importância histórica. Para Cellard (2010), os documentos permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Nesse sentido, a análise documental favorece a observação do processo de maturação dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

A partir do exposto, delimitamos como objetos para análise os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Educação Física - Licenciatura, as matrizes curriculares e os programas das disciplinas. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. A matriz curricular é o documento que apresenta as disciplinas a serem desenvolvidas no decorrer do curso, enquanto os programas das disciplinas informam os temas tratados e a proposta metodológica a ser utilizada.

Para alcançarmos objetivo desse trabalho o qual trata do contexto do Rio Grande do Sul, os documentos foram coletados nos *sites* das cinco Universidades Públicas Federais desse estado, que possuem o curso de Educação Física, habilitação em licenciatura, são elas: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio

Grande (FURG) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Uruguaiana. Também foi necessário entrar em contato diretamente com a coordenação dos cursos para acessar documentos não disponíveis e posteriormente com os professores responsáveis pelas disciplinas. A coleta dos dados ocorreu no período de julho a agosto de 2013.

Para além da análise documental, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores do curso de Educação Física das Instituições de Ensino Superior investigadas, responsáveis pelas disciplinas que contemplam em seus programas o conteúdo “jogo”. Conforme Triviños (1987), a vantagem da entrevista semiestruturada se dá à medida que oferece liberdade e espontaneidade necessárias tanto para o entrevistado quanto para o investigador.

As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro que como, esclarece Triviños (1987), é resultado não somente da base teórica, mas também de outras informações que se obtém ao longo da investigação sobre o fenômeno social. O roteiro foi estruturado de acordo com os seguintes blocos: Contextos referentes à formação e à atuação profissional; Projeto Pedagógico do curso; Atuação do professor em relação às disciplinas que ministra; Programa da(s) disciplina(s) que contempla o conteúdo “jogo”; Espaços, materiais e o trabalho pedagógico em torno da(s) disciplina(s) que envolve(m) o conteúdo “jogo”.

No intuito de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos nomenclaturas fictícias, tanto para os docentes, como para as Instituições de Ensino Superior.

Para compreender com mais profundidade o conteúdo dos documentos e os dados oriundos das entrevistas, utilizamos como procedimento, a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 36), é um conjunto de técnicas de apreciação de comunicação “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. Conforme sugere a autora, implica etapas básicas: a pré-análise, em que o pesquisador realiza uma organização da análise, exploração do material, composta pela codificação em que são feitos os recortes (escolha das unidades a serem estudadas), pelas agregações (escolha das categorias

de análise) e enumerações (escolha das regras de contagem); a categorização, consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos; e, as inferências, que são as deduções que o pesquisador faz a partir do tratamento dos dados coletados.

2. Organização e Análise dos dados

Ao que diz respeito ao agrupamento e organização do material, procuramos fazer uma apreciação do conjunto de documentos identificando a melhor maneira de proceder e abordá-los em conformidade com os objetivos da pesquisa.

No processo da coleta, os documentos (PPC, matriz curricular e programa de disciplina), foram arquivados em pastas equivalentes a cada universidade, armazenamos os documentos a página em que estavam disponíveis e a data de acesso.

A organização do material implicou na realização da leitura conforme critérios de análise de conteúdo, a qual engloba técnicas, fichamentos, levantamentos quantitativos e qualitativos de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar e aperfeiçoar a abordagem e manuseio dos dados.

A partir dos resultados encontrados, elaboramos o artigo científico com o seguinte título: **“O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior: análise a partir de currículos de Universidades Federais”**, o qual, teve por objetivo compreender o jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior, a partir da análise dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, bem como compreender a prática pedagógica dos docentes responsáveis pelas disciplinas que contemplam tal conteúdo.

ARTIGO

(O artigo será submetido à Revista Licere. E já se encontra formatado nas normas da mesma, que podem ser visualizadas no Anexo A)

O JOGO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE A PARTIR DE CURRÍCULOS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS

Marluce Raquel Decian

Escola Superior de Educação Física/UFPel

Pelotas – RS - Brasil

Elizara Carolina Marin

Centro de Educação Física e Desportos/UFSM

Santa Maria - RS - Brasil

RESUMO: Este estudo teve o objetivo de compreender o jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Superior, a partir da análise dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, bem como compreender a atuação dos docentes responsáveis pelas disciplinas que contemplam tal conteúdo. Por conseguinte, foi realizada análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), da matriz curricular e dos programas de disciplinas dos Cursos de Educação Física-Licenciatura, além disso, realizamos entrevistas semiestruturada com os docentes responsáveis pelas disciplinas em que o conteúdo “jogo” é proposto. Adotamos como caminho interpretativo a análise de conteúdo segundo Bardin (1977). Os achados da pesquisa evidenciam que o conteúdo “jogo” é contemplado nos currículos, geralmente, por uma disciplina obrigatória, entre os quatro primeiros semestres, com carga horária entre 30 e 60 horas. Não obstante, é notório o distanciamento entre o que propõem o PPC e o que efetivamente se materializa nos currículos, a sobreposição de determinadas áreas de conhecimento e o direcionamento do conteúdo jogo ao universo infantil. Além disso, observamos que o comprometimento dos professores com as suas disciplinas, a participação na gestão do PPC do curso, o conhecimento sobre as abordagens teórico-metodológicas e a construção de uma base teórica sólida em torno dos conteúdos disciplinares, são os meios para que o conteúdo “jogo” seja apropriado pela Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Física; Jogo.

THE GAME AS CONTENT IN PHYSICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS BASED ON THE CURRICULUMS OF THE FEDERAL UNIVERSITIES OF RIO GRANDE DO SUL.

ABSTRACT: This study had the objective to understand the game as content in Physical Education in Higher Education based on the analysis of the curriculums of the Federal Universities of Rio Grande do Sul, as well as to understand the behavior of the professors that are responsible for the courses that include this content. Consequently, the Educational Projects (PPC in Portuguese), the curriculums and the course outlines of the Physical Education program were analyzed. Furthermore, we conducted semi-structured interviews with the professors responsible for the courses in which the “game” content is proposed. We adopted the analysis of content according to Bardin (1977) as an interpretive method. The findings of the investigation show that the “game” content is contemplated in the curriculums, generally, in a required course in the first four semesters with a workload of 30 to 60 hours. However, the difference between what is proposed in the PPC (Educational Projects) and what actually occurs in the curriculums is notorious, certain areas of knowledge are given priority and game content is considered part of the world of children. Furthermore, we observed that the commitment of the professors to their courses, the participation in the management of the Educational Projects (PPC), knowledge of the theoretical-methodological approaches, and the construction of a solid theoretical base in the course contents, are the means for the “game” content to be appropriated by the Physical Education program.

KEYWORDS: Curriculum; Physical Education; Game.

Introdução

As discussões sobre currículo e formação inicial têm assumido importância crescente nas políticas educacionais e na formação de professores. Trata-se de uma arena de disputas e de relações de poder, cuja razão é a de definir qual conhecimento e quais práticas devem prevalecer no processo educacional.

Por formação inicial entendemos o percurso dos estudos especializados que se dá até a conclusão do curso superior e habilita o profissional a atuar em uma determinada área. Salgado (2000) considera a formação inicial de professores como a primeira etapa de um processo de construção de saberes, acoplado pela experiência pedagógica dos futuros professores e pelo currículo disciplinar, dentro de uma instituição de ensino superior, que mais tarde se complementa e amplia através da

formação continuada, mas que contribui e influencia sobremaneira para o exercício da função.

Apesar das transformações do último século, tanto em termos de produção do conhecimento quanto pelas mudanças culturais e tecnológicas, o currículo continua centrado em disciplinas tradicionais. Cunha e Leite (1996) explicam que as decisões curriculares pressupõem considerar os conhecimentos a serem ensinados, para quem ensiná-los e em como fazê-lo; nessa direção, as autoras esclarecem que existe uma correspondência direta entre a forma e conteúdo da educação com as necessidades do capital. As decisões de organização curricular estão arbitrariamente subsumidas ao modo de produção capitalista em suas diferentes formas, em diferentes períodos históricos.

Comumente os currículos dos cursos de formação inicial expõem a relação Estado/Sociedade presente na política como forma de intervenção na realidade, as quais são condicionadas por interesses e expectativas de diferentes grupos sociais, sendo seu processo de deliberação caracterizado por transações, pressões, confrontos acirrados e relações de poder. No que tange à Educação Física, no Brasil, o processo histórico demonstra a presença de diferentes tendências curriculares – higienista, militarista, pedagogicista, tecnicista – orientadas de acordo com os interesses políticos, econômicos e sociais da época de sua vigência.

As diferentes tendências que se expressam na forma de conceber a Educação Física balizam também os currículos de formação inicial da área, determinando tanto prioridades e ênfases de conteúdos quanto reduções e exclusões.

Sob o entendimento de Educação Física como uma prática pedagógica, que trata da cultura corporal historicamente construída pela humanidade, tais como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica (SOARES *et al*, 1992) e que, portanto, demandam ser conhecidas e reelaborados pelos sujeitos, é que buscamos compreender o jogo como

conteúdo da Educação Física no Ensino Superior, a partir da análise dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, bem como compreender a atuação dos docentes responsáveis pelas disciplinas que contemplam tal conteúdo.

O foco no conteúdo “jogo” advém do contexto das pesquisas que temos realizado e da amplitude do seu significado, que segundo Elkonin (1998, p.19), envolve várias atividades, realizadas desde a infância até a vida adulta “em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. Para o autor, as pessoas jogam de acordo com aquilo que vivem em seu cotidiano, ou seja, conforme suas condições de vida e de trabalho. Por meio do jogo é possível compreender tanto o universo lúdico quanto a organização social dos grupos humanos nos diferentes tempos e espaços.

Na acepção de Soares *et al* (1992, p.65), “o jogo é uma invenção do homem, um ato em que as intencionalidades e curiosidades resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”.

O jogo é considerado um elemento universal de toda a cultura humana. Pesquisadores de diferentes áreas, países e períodos históricos têm dedicado importância ao tema. Alguns são considerados clássicos no assunto, a exemplo do filósofo holandês Johan Huizinga (1872-1945), autor da obra “*Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*” (1938; 1971; 1980); do sociólogo francês Roger Caillois (1913-1978), que escreveu “*Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*” (1958; 1990); do psicólogo ucraniano Daniel Elkonin (1904-1984), autor da obra “*Psicologia do Jogo*” (1978; 1998); da pedagoga brasileira Tizuko Morchida Kishimoto, cuja obra “*O jogo e a educação infantil*” (1994), tem sido referência no trato do tema; dentre outros.

Encaminhamentos teórico-metodológicos

Para atender às demandas da investigação, lançamos mão da pesquisa documental que, na perspectiva de May (2004), facilita a compreensão do contexto do conteúdo “jogo” necessário na formação inicial em Educação Física-Licenciatura. Os documentos são entendidos como fontes que podem expressar uma realidade, não neutra, tornando possível traçar um paralelo entre a descrição e a efetivação dos fenômenos aos quais eles correspondem, localizando-os em um contexto social e político.

Há que se considerar que os documentos se constituem como fonte rica e estável de dados, configurando ao longo do tempo importância histórica. Para Cellard (2010), os documentos permitem acrescentar dimensão do tempo à compreensão do social. Nesse sentido, a análise documental favorece a observação do processo de maturação dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, e outros.

A partir do exposto, delimitamos como objetos para análise o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Educação Física-Licenciatura, a matriz curricular e os programas das disciplinas. A escolha se justifica pelo fato de o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação expressar os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. A matriz curricular é o documento que apresenta as disciplinas a serem desenvolvidas no decorrer do curso, enquanto os programas das disciplinas informam os temas tratados e a proposta metodológica a ser utilizada.

Quanto ao levantamento dos objetos, os procedimentos foram os seguintes: para obter um panorama nacional, acessamos os *sites* das Universidades Públicas Federais do país. Como critério de seleção, definimos as instituições que disponibilizam *on-line* o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular e o programa da disciplina.

Essa etapa, realizada no período de agosto a outubro de 2012, demandou longa busca nos *links* das Pró-Reitorias de Graduação, no rol dos documentos e nas ferramentas de busca de cada *site*. No entanto, identificamos que somente seis Cursos de Educação Física-Licenciatura do país, disponibilizam esses documentos *on-line*.

Para o objetivo específico deste trabalho, que trata do contexto do estado do Rio Grande do Sul, os documentos foram coletados nos *sites* das cinco universidades públicas federais, deste Estado, que oferecem o Curso de Educação Física, habilitação em Licenciatura, quais sejam: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana. Também foi necessário entrar em contato diretamente com a coordenação dos cursos para acessar documentos não disponíveis em rede e, posteriormente, com os professores responsáveis pela disciplina. A coleta dos dados ocorreu no período de julho a agosto de 2013.

Para além da análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores do curso de Educação Física das Instituições de Ensino Superior investigadas, responsáveis pelas disciplinas que contemplam em seus programas o conteúdo “jogo”, totalizando seis docentes. Conforme Triviños (1987), a vantagem da entrevista semiestruturada se dá à medida em que oferece liberdade e espontaneidade necessárias tanto para o entrevistado quanto para o investigador.

Com exceção de um professor que possui contrato como professor substituto, os demais são professores efetivos, que possuem 40 horas e dedicação exclusiva. O tempo de magistério no Ensino Superior desses professores, salvo o professor substituto, varia entre 17 e 30 anos.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2013, seguindo um roteiro que como, esclarece Triviños (1987), é resultado não somente da base teórica,

mas também de outras informações que se obtém ao longo da investigação sobre o fenômeno social. O roteiro foi estruturado de acordo com os seguintes blocos: Contextos referentes à formação e à atuação profissional; Projeto Pedagógico do curso; Atuação do professor em relação às disciplinas que ministra; Programa da(s) disciplina(s) que contempla o conteúdo “jogo”; Espaços, materiais e o trabalho pedagógico em torno da(s) disciplina(s) que envolve(m) o conteúdo “jogo”.

No intuito de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizamos nomenclaturas fictícias, tanto para os docentes, como para as Instituições de Ensino Superior.

Para compreender com mais profundidade o conteúdo dos documentos, utilizamos como procedimento a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p.36), é um conjunto de técnicas de apreciação de comunicação “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção destas mensagens”. Enquanto, que a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 1977, p.45).

Desse modo, segundo Bardin pelo critério da inferência, “a análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mesma mensagem fornece” (*idem*, *ibidem*, p.167).

Como primeira estratégia, colocamos em prática o procedimento de familiarização com os documentos. O primeiro documento analisado foi o PPC das universidades selecionadas, posteriormente analisamos os programas das disciplinas obrigatórias que compõem a matriz curricular de cada curso, de modo que, foram

selecionadas apenas aquelas disciplinas que compreendiam o jogo em seus conteúdos programáticos.

A análise dos dados oriundos das entrevistas deu-se a partir dos blocos temáticos já descritos, dos quais emergiram as categorias centrais de análise, com base no aporte teórico, os resultados foram interpretados, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

O Currículo na Formação Inicial

Durante muito tempo o currículo foi visto exclusivamente como elemento de uma área simplesmente técnica, voltada para questões relativas a métodos e procedimentos. A partir da década de 1970 vários autores (FREIRE, 1970; ALTHUSSER, 1970; BOURDIEU e PASSERON, 1970; APPLE, 1979) deram início a uma série de denúncias em relação ao papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, propondo a construção de uma escola cujo currículo expressasse os interesses dos grupos oprimidos. Novos referenciais passaram a servir a diversos teóricos, preocupados com questões curriculares, tais como: a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o neomarxismo, as teorias da reprodução, a fenomenologia, a nova sociologia da educação inglesa, a psicanálise, entre outras.

A partir das teorias críticas (APPLE, 1982; GIROUX, 1986; SANTOMÉ, 1995), o currículo é visto como um espaço de poder, ao qual uma série de características sociais e políticas são incorporadas. Nessa esteira, para Silva (2006), cultura e currículo são, antes, relações sociais, e o currículo como relação social pode ser percebido por intermédio de suas marcas, advindas de disputas por predomínio cultural, das lutas entre, de um lado os saberes oficiais, dominantes e, de outro, os saberes subordinados, desprezados. Assim, o currículo se constitui por meio de relações sociais que, necessariamente, são relações de poder e, por isso, determinam quais os conhecimentos considerados socialmente válidos. Por meio das relações sociais do currículo é que as

diferentes classes sociais apreendem quais são seus respectivos papéis no interior das relações sociais mais amplas (SILVA, 2006). Portanto, vincular a educação e o currículo às relações de poder tem sido central para a construção de um projeto educacional crítico.

Ao nos referirmos ao termo “currículo”, remetemo-nos, normalmente, à listagem de conteúdos distribuídos disciplinarmente no conjunto de uma grade curricular, cujo intuito é o de orientar o professor no que ele deve ensinar. Contudo, sabemos que os elementos que implicam o ensinar e o aprender não estão somente ligados aos conteúdos curriculares, mas também no que eles representam na organização das disciplinas, no discurso e nas relações de poder. Küenzer (1992) faz a crítica à concepção que alicerça a organização curricular das universidades brasileiras, observando que os currículos são aplicados como um pacote de conhecimento preexistente, com conteúdo desarticulado, sendo que os estágios adicionados são desvinculados das práticas que os produzem. É reconhecida a concepção positivista-tecnicista presente em tais propostas de formação. Nesse sentido, o currículo privilegia determinadas áreas de conhecimento, disciplinas e conteúdo em detrimento de outras. Como sustenta Apple, o currículo

nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 1994, p.59).

Vale salientar, ainda, que o currículo não é um mero instrumento da educação. Moreira (1997, p.9) o entende como “um artefato social e cultural”, cuja história se vincula às formas de organização da sociedade e da educação, com imbricações com o poder, com o controle e com a eficiência social, não sendo “um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social”, declara Moreira (1997, p.11-12). Logo, não há consenso sobre o que é currículo, sobretudo porque este é um

conceito relacionado a uma complexidade de problemas e a uma construção cultural, histórica e socialmente determinada.

Diante de tais heterogeneidades culturais, sociais e econômicas são necessárias reflexões sobre o currículo, ao que se defende para enfrentar os desafios cotidianos. Para além de limitar-se à organização de conhecimentos compartimentados e de disciplinas fechadas e sem interação entre elas, o currículo precisa contribuir para uma formação que construa o homem enquanto cidadão. Moreira (1995) expõe que os cursos de formação precisam estar atentos à construção de um currículo que permita aceitação e compreensão de outras formas de cultura que não as dominantes, que impeçam a dicotomização entre cultura e saber, tanto o teórico quanto o prático. Pois assim, como explica Libâneo (1985), entendemos que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente independente, incorporados pela humanidade e constantemente reavaliados, em face da realidade social.

A configuração disciplinar dos currículos (práticas pedagógicas, didáticas, disciplinas científicas específicas), ainda que mantenha marcas de discurso anteriores, está constantemente vulnerável aos processos de mudanças curriculares, que ocorrem por meio de “hibridismos” produzidos nos processos de disputa pelos sentidos das inovações curriculares no âmbito das diferentes licenciaturas (ROSA, 2007).

O Conteúdo “Jogo” no âmbito da Formação Inicial em Educação Física-Licenciatura de Universidades Federais

Conforme dados do Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC), em 2012 o Brasil contava com 61 Universidades Públicas Federais, localizadas nos diferentes Estados brasileiros, sendo que 46 contemplam o curso de Educação Física-Licenciatura. Destes, apenas 23 cursos disponibilizavam *on-line* o Projeto Pedagógico

do Curso (PPC) ou a matriz curricular, e apenas seis universidades disponibilizam¹ o Programa das Disciplinas. Com base na análise destes seis cursos de Educação Física-Licenciatura², constatamos que todos contemplam o conteúdo “jogo” em disciplinas obrigatórias, no início da formação, em especial entre os três primeiros semestres. Dois deles apresentam o termo “jogo” na nomenclatura da disciplina. Assim, quatro tratam o jogo como uma unidade de ensino no conteúdo programático, e dois o apresentam dentre os demais conteúdos a serem trabalhados.

Mediante o panorama nacional, i.e., da dificuldade encontrada para acessar informações detalhadas, para garantia da credibilidade da pesquisa decidimos aprofundar a análise dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

A análise individual do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e da matriz curricular dos Cursos de Educação Física-Licenciatura das cinco Universidades Federais do Rio Grande do Sul proporcionaram um panorama sobre a estrutura, a organização, o currículo e a formação pretendida pelas Instituições, enquanto que a análise dos programas das disciplinas possibilitou compreender mais detalhadamente as peculiaridades das disciplinas e a relação com o conteúdo da categoria “jogo”.

Apesar de o PPC ser um documento que apresenta princípios norteadores para os cursos, no qual são traçadas ações para o ensino, pesquisa e extensão, cada PPC tem suas próprias particularidades, as quais estão diretamente ligadas ao grupo de docentes que contribuiu na sua elaboração, à formação dos docentes, à legislação e às políticas públicas para o Ensino Superior.

¹ Embora este não seja o objetivo deste trabalho, cabe destacar o quão inoperantes e pouco explorados são os sites e páginas eletrônicas das Universidades Federais e dos Cursos, como demonstram os dados já citados. Informações sobre a estrutura, organização, currículo, PPC, matriz curricular são dados fundamentais, tanto para os acadêmicos do Curso como para todos os demais interessados, do mesmo modo como a atualização dos dados é de suma importância.

² Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de São João Del Rei, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Pampa com as respectivas disciplinas: Recreação e Lazer 1; Metodologia do Jogo; Jogos e Brincadeiras; Atividades Lúdicas na Escola; Ludicidade e Educação Física; Educação Física e Infância.

O PPC de Educação Física-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) toma como referencial as Resoluções 01 e 02, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Articula as unidades do conhecimento de formação específica e ampliada, sustentadas em seis dimensões que regem a estrutura e a organização curricular do curso de graduação em Educação Física (Parecer CNE/CES 0058/2004) e, por consequência, a formação de professores da Educação Básica, Licenciatura Plena em Educação Física, conforme Artigo 8.º da Resolução n.º 7/2004, que estabelece:

[...] para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano (BRASIL, 2004, p.3).

Tais dimensões aparecem agrupadas nas seguintes Unidades de Conhecimento: Relação Ser Humano-Sociedade; Biológica do Corpo Humano; Produção do Conhecimento; Culturais do Movimento Humano; Técnico-Instrumental; Didático-Pedagógica³.

Foi possível verificar que, das 2.520 horas de disciplinas obrigatórias do curso de Educação Física-Licenciatura da UFSM, 32,74% dessas horas fazem parte da unidade de conhecimento “Técnico-Instrumental”⁴. Essa unidade de conhecimento, quando comparada às “Biológica do Corpo Humano”, “Culturais do Movimento Humano” e “Didático-Pedagógica” representa uma carga horária significativamente maior, ficando perceptível a predominância de uma formação técnica em detrimento das demais Unidades de Conhecimento, sobretudo quando comparada com à Unidade

³ Cabe esclarecer que do total de horas destinadas a essa Unidade de Conhecimento, 400 horas são destinadas aos Estágios Curriculares Supervisionados conforme previsto no Parecer n.º28 CNE/CP/2001.

⁴ Fazem parte desta unidade de conhecimento as seguintes disciplinas: Ginástica; Capoeira na Escola; Atividades Rítmicas; Atividades Aquáticas; Jogos Esportivos Coletivos I; Jogos Esportivos Coletivos II; Jogos Esportivos Coletivos III; Jogos Esportivos Coletivos IV; Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais; Atletismo I; Atletismo II e Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas.

“Relação ser humano-sociedade”, que engloba apenas 11,31% do total das horas obrigatórias.

Contraditoriamente, o PPC faz alusão a um perfil desejado para o formando, em que:

[...] pensa-se um profissional de Educação Física que atente para uma tendência respaldada na concepção histórico-crítica da filosofia da educação, cujo entendimento sobre movimento é revestido em uma dimensão humana, uma vez já extrapolado os limites orgânicos e biológicos que comumente se enquadram à atividade física, enquanto, sim, construção sociocultural de momentos históricos determinados pela sociedade (PPC, 2005 – PERFIL DESEJADO DO FORMANDO, p. 1).

Do mesmo modo, percebe-se que a Unidade “didático-pedagógica” apresenta a mesma carga horária da unidade “Biológica do corpo humano”, ou seja, 16,07% de horas, evidenciando mais uma vez o distanciamento entre o proposto no texto do PPC e a matriz curricular do curso. A organização curricular demonstra que a ênfase de fato não está na formação didático-pedagógica dos acadêmicos, pois reduz-se a carga horária mínima exigida pelo Parecer CNE/CP n.º28/2001, embora se trate de um curso de Licenciatura. Desse modo, quando suprimido o percentual referente à carga horária da Unidade “Técnico-instrumental”, restam 67,26% de horas, sendo que 17,26% de horas são destinadas à unidade “Culturais do Movimento Humano”, que contempla as disciplinas “Ludicidade e Educação Física” e “Estudos do Lazer”, ambas com 60 horas.

O programa da disciplina Ludicidade e Educação Física está organizada em cinco unidades e enfoca o jogo nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Com caráter prático-teórico, busca oportunizar aos acadêmicos vivências, leituras e reflexões para o trabalho com esse conteúdo na Educação Básica. Na bibliografia referenciada há autores tais como Huizinga (1980) e Volpato (2002), que tecem discussões filosóficas e sociológicas sobre o jogo, bem como Faria Junior (1996), que defende a importância dos jogos populares na Educação Física Escolar.

Na disciplina “Estudos do Lazer” o jogo aparece como conteúdo com caráter pedagógico capaz de ser adotado no âmbito das Políticas Públicas de Lazer e da Educação Física Escolar. Relaciona como referência específica do tema, o capítulo “Jogos e Brincadeiras” da obra de Rangel e Darido (2005), cuja ênfase é discutir e propor orientações pedagógicas para atuação docente com o jogo.

O jogo, quando comparado aos demais conteúdos da Educação Física, aparece com baixíssima carga horária, ou seja, em um currículo com 2.520 horas obrigatórias, apenas 60 horas são reservadas a uma disciplina específica.

De modo semelhante, o curso de Educação Física-Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) organiza sua estrutura curricular visando atender à legislação vigente para os cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP 1/2002), para cursos de Educação Física (Resolução 07/2004), além das Diretrizes Orientadoras para os cursos de Licenciatura na UNIPAMPA (2011). A matriz curricular é organizada por eixos curriculares, articulados por diferentes componentes curriculares, procurando contemplar uma formação generalista e ampla acerca dos diversos conteúdos que compõem o campo do saber da Educação Física. Os eixos são denominados da seguinte forma: “Biodinâmico”, “Cultura do Movimento”, “Técnico-Científico”, “Bases Socioculturais e Pedagógicas” e “Formação Docente”.

De acordo com o PPC, as dimensões pedagógicas na formação do licenciado em Educação Física estão presentes ao longo de todos os eixos curriculares, sendo enfatizadas nos eixos: “Bases Socioculturais e Pedagógicas” e “Formação Docente”. O curso tem 2.730 horas obrigatórias; a partir de sua matriz curricular observamos que o percentual referente ao eixo curricular “Formação Docente” é o mais elevado, ou seja, representa 36,81% da carga horária total obrigatória. Os demais eixos curriculares: “Biodinâmico”; “Cultura do Movimento”; “Técnico Científico”; “Sociocultural”

representam, respectivamente, 24,18%, 18,13%, 6,59% e 14,29% da carga horária total obrigatória do curso.

Vale destacar que, mesmo havendo uma carga horária relevante para a formação docente no currículo do curso de Educação Física da UNIPAMPA, fica evidente o alto percentual de disciplinas de cunho biológico, em contraposição à formação prevista pelo PPC, que pretende:

Propiciar uma formação com orientação inerente à formação para a atividade docente, que prepare para o ensino visando à aprendizagem do aluno; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; à elaboração e à execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso crítico-reflexivo de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (PPC, 2012, p.21).

As propostas do PPC, quando se materializam no currículo do curso, apontam um distanciamento entre o que se pretende e o que se efetiva na organização curricular. Em análise sobre o currículo, a partir das teorias críticas, Silva (2006) sustenta que o currículo é entendido como uma construção social, ou ainda, uma invenção social como tantas outras. Em certo momento, a partir de processos de disputa e conflito social, determinadas estruturas curriculares tornaram-se consolidadas como o currículo, que é, portanto, resultado de um processo histórico.

Este mesmo critério pode ser observado no que tange ao conteúdo jogo, que conforme o conteúdo programático das disciplinas foi possível identificá-lo apenas na disciplina intitulada “Educação Física e Infância”, com carga horária de 30 horas, localizada no eixo curricular “Bases Socioculturais e Pedagógicas”. Embora na ementa da disciplina apareça o conteúdo *jogo*, no programa da disciplina fica evidente que o conteúdo central é *infância*, e não *jogo*, uma vez que a disciplina tem como objetivo “desenvolver científica e pedagogicamente a temática da infância acerca da concepção de infância que as instituições de ensino assumem e vem sendo incorporada pela

educação física escolar” (PPC, 2012, p.91). Assim, o jogo apresenta-se apenas como um dos conteúdos a serem tratados na disciplina.

Dentre as referências bibliográficas básicas sugeridas para essa disciplina, encontramos a obra “Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação” de Walter Benjamin, que tece reflexões sobre os efeitos do capitalismo e da industrialização nas brincadeiras das crianças, nas relações entre as crianças e os adultos, nos materiais utilizados para confeccionar os brinquedos, entre outros.

É inegável a importância do jogo, do brinquedo e do lúdico no período da infância, como propõem a disciplina. Contudo, cabe destacar que se trata de uma dimensão da vida humana que pode compor todas as fases, não restringindo sua vivência apenas à infância ou aos primeiros anos da escolarização. Melo (1997), em pesquisa realizada com alunos de Educação Física do Ensino Médio, implementou um programa utilizando apenas o jogo como conteúdo. Ao final do semestre, os alunos o avaliaram positivamente, revelando o jogo como uma possibilidade de trabalho concreta, também com alunos mais velhos. Também Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008), numa pesquisa-ação que objetivou diagnosticar, planejar e desenvolver aulas durante um semestre para o Ensino Médio de uma escola pública, tanto denuncia a predominância dos esportes institucionalizados quanto alerta para as mudanças de concepção do grupo diretivo, dos professores e dos alunos ao final dos seis meses. Vários autores (ELKONIN, 1998; HUIZINGA, 1980; CAILLOIS, 1990) defendem o jogo como manifestação cultural, portanto, presente em todas as idades.

O curso de Educação Física-Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) organiza o seu currículo em três Eixos de Formação, os quais articulam as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada conforme a Resolução CNE/CES 7/2004. Tal organização tem por finalidade possibilitar a aquisição de habilidades que favoreçam o desenvolvimento das diferentes

competências, referentes à qualificada atuação do Licenciado em Educação Física. Desse modo, esses três Eixos de Formação são compostos por diferentes núcleos de conhecimento que, por sua vez, são constituídos por diferentes disciplinas.

O Eixo da Formação Geral é composto por duas disciplinas que têm por objetivo que os estudantes compreendam a organização do currículo do seu Curso e a organização da Universidade onde estudam. O Eixo da Formação Específica está organizado em oito núcleos: Núcleo Campo Profissional; Núcleo Pesquisa em Educação Física; Núcleo Estudos Socioculturais; Núcleo Desenvolvimento Humano; Núcleo Práticas Corporais Sistematizadas; Núcleo Conhecimentos Biodinâmicos; e Núcleo Exercício Físico e Saúde; Núcleo de Estudos do Lazer. Já o Eixo da Formação Orientada para a Educação Física Escolar organiza-se em quatro núcleos: Núcleo Fundamentos da Educação Escolar; Núcleo Fundamentos da Educação Física na Escola; Núcleo Fundamentos da Educação Inclusiva; e Núcleo Práticas Docentes em Educação Física Escolar.

A partir da análise do Eixo da Formação Geral foi possível identificar que o curso cumpre minimamente com a carga horária obrigatória para Estágio Curricular Supervisionado, o que, de certa forma, demonstra uma despreocupação com a formação pedagógica dos acadêmicos, privilegiando uma formação técnica e biológica.

Com a última reforma curricular, realizada em 2012, o curso sofreu algumas modificações, tendo como objetivo “formar professores de Educação Física competentes para o ensino dos elementos da cultura corporal do movimento humano por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas –biológica, sociocultural, pedagógica (PPC, 2012, p.17). Contudo, a matriz curricular do curso deixa evidente a sobreposição das disciplinas biológicas e técnico-instrumentais, em detrimento das demais.

Na matriz curricular do Curso foram identificadas duas disciplinas, denominadas “Dinamização de Programas em Lazer e Recreação” e “Fundamentos da Educação Física na Educação Infantil”, com carga horária de 60 e 45 horas respectivamente, que contemplam o conteúdo “jogo” em seus programas. A disciplina “Dinamização de Programas em Lazer e Recreação” se propõe a desenvolver a compreensão e a fundamentação teórico-vivencial do acadêmico para caracterizar, organizar e planejar atividades recreativas, jogos e lazer, ressaltando os valores e implicações pedagógicas nos diversos campos de sua atuação profissional. Embora não seja o objetivo central dessa disciplina trabalhar com o conteúdo “jogo” em seu programa, na relação dos conteúdos, o jogo é nomeado juntamente com outros conteúdos que compõem o lazer e a recreação.

Nas referências bibliográficas indicadas não encontramos nenhuma obra que trate especificamente do conteúdo “jogo”. Podemos inferir, neste sentido, que nessa disciplina o jogo tem um caráter essencialmente prático, sem aprofundamento teórico. Tal fenômeno advém do fato de o jogo ser entendido, largamente, como diversão, recreação ou de ser utilizado no processo educativo como recurso didático-pedagógico para o ensino de outro conteúdo. Maschio e Ribas (2009) alertam que os jogos vêm se constituindo como meio de iniciação ao esporte, como recreação ou relaxamento, e não como um conteúdo escolar; e ainda sendo utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental e raramente nos anos finais e ensino médio. Cabe destacar, conforme o estudo realizado por Decian e Marin (2011) sobre os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de diferentes estados brasileiros que, normalmente, o conteúdo “jogo” é proposto apenas para os primeiros anos do Ensino Fundamental e com um percentual quantitativo reduzido, sendo que para o Ensino Médio ele sequer é mencionado. Fica evidente que o conhecimento sobre jogo tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio é negado.

A disciplina “Fundamentos da Educação Física na Educação Infantil” aborda o ensino das habilidades motoras fundamentais, jogos, atividades rítmicas e ginástica no contexto da educação infantil. A partir do programa da disciplina, observamos que são reservados dois encontros dessa disciplina para o conteúdo “jogo”, onde são tratadas as seguintes questões: o jogo/brincar nas aulas de Educação Física; a polissemia do termo “jogo”; características de jogo; relações entre jogo e educação; exploração; jogo livre; jogo orientado e atividade dirigida.

Assim como acontece na UNIPAMPA, o conteúdo “jogo” na UFRGS é destinado ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil, expresso na própria nomenclatura da disciplina. Fato que pode ser explicado pela relação que o jogo tem com a Educação Física Escolar, sendo desenvolvido, de modo geral, como um elemento a ser trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou numa perspectiva prévia de jogos desportivos, para os anos finais do Ensino Fundamental, como um modo de inicializar os alunos para os esportes, principal conteúdo da Educação Física trabalhado no Ensino Médio. Rangel e Darido (2008, p.159) esclarecem que “existe um falso pressuposto de que os jogos e as brincadeiras infantis só se aplicam às crianças na Educação Infantil”. Corroborando o que afirmam as autoras, entendemos que todos podem e devem jogar, respeitado o nível de complexidade ou de exigência de cada jogo ou do que é tratado sobre o jogo. Para cada etapa etária deve ser adaptado um nível de compreensão ou habilidade dos participantes, do mesmo modo que as demais atividades da cultura corporal.

Outro aspecto a se considerar condiz à monocultura de determinadas práticas corporais na Educação Física. Nessa direção, Neira (2009) menciona que quando os jogos são abordados há o privilégio de alguns em detrimento de outros. Segundo o autor, jogos como xadrez e variações do vôlei ou futebol são amplamente enfatizados, enquanto jogos como damas, diabolô, entre outros não são sequer abordados.

Entendemos que os jogos, nos diferentes contextos históricos e culturais da humanidade, dentre outras características, apresentam flexibilidade para adequar materiais, espaços e regras, proporcionar sensação de prazer, divertimento e estabelecer laços sociais. Estes elementos reforçam a importância do conteúdo “jogo” ser contemplado ao longo de toda a formação inicial em Educação Física, bem como na Educação Física Escolar.

O PPC do Curso de Educação Física-Licenciatura da UFPel, diferentemente do PPC dos cursos de Educação Física-Licenciatura da UFSM, da UNIPAMPA e da UFRGS, não está organizado a partir de eixos ou unidades de conhecimento, e sim da relação de disciplinas obrigatórias e optativas. De acordo com nossa visão, isto reforça a concepção de currículo atrelado à listagem de conteúdos distribuídos disciplinarmente no conjunto de uma grade curricular, com uma organização de conhecimentos compartimentados em disciplinas sem nenhuma inter-relação.

Ao realizarmos uma análise da matriz curricular do Curso de Educação Física-Licenciatura da UFPel, observamos que este privilegia em sua formação disciplinas de cunho técnico e biológico, que em sua formação inicial evidencia conteúdos da área da saúde (biológicos) e os específicos da área da Educação Física (técnicos), contrapondo-se ao que prevê o próprio PPC, como se pode observar em seu texto:

Como meta principal do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel, aponta-se para a formação de competentes professores da Educação Básica, que conheçam o desenvolvimento de seus alunos e da sociedade. Professores de Educação Física capazes de desenvolver, crítica e pedagogicamente, atividades de ensino para indivíduos normais e com necessidades especiais, através, principalmente, do esporte, da dança, da ginástica e da recreação a nível escolar (PPC, 2010, p.17).

Contudo, não se pode negar que, na matriz curricular, há uma carga horária considerável para as disciplinas de conhecimento pedagógico; mas, ainda assim, prevalece uma formação de caráter biológico e esportivo. Tal fenômeno corrobora os estudos realizados por Paiva *et al* (2006) no qual os autores apontam que, de modo

geral, a estrutura curricular dos cursos de Educação Física favorecem a fragmentação do conhecimento e a valorização de disciplinas de cunho biológico com ênfase na formação técnico-esportiva, em detrimento do conteúdo disciplinar das Ciências Humanas.

No que tange especificamente ao conteúdo “jogo”, observamos que este é contemplado apenas na disciplina “Atividades Lúdicas na Escola”, com carga horária total de 51 horas. Tal disciplina tem por objetivo ministrar conhecimentos e oportunizar a vivência de experiências no âmbito das práticas sociais, compreendidas na esfera do jogo, em suas dimensões lúdicas e esportivas, de maneira a permitir que o futuro licenciado em Educação Física construa as aptidões necessárias para atuar no meio social e em especial nos meios escolares, com vistas a sua transformação e de acordo com as necessidades geradas pelas condições sociais de existência da coletividade.

Dentre as bibliografias básicas sugeridas para essa disciplina, há obras de caráter instrumental, ou seja, que dão suporte metodológico para o ensino dos jogos (a exemplo de ALBERTI & ROTHENBERG, 1984; DIETRICH; DÜRRWACHTER & SCHALLER 1984) e também obras de caráter filosófico e sociológico tais como de Huizinga e de Caillois.

O curso, apresenta como objetivo “[...] a formação de professores para trabalhar na Educação Física Escolar” (PPC, 2010, p.17), e nesse sentido parece redutor tratar o jogo em apenas uma disciplina. Assim como ocorre em outras disciplinas do conteúdo da própria Educação Física, pensamos que recorrer ao jogo, como conteúdo pedagógico, exige que a prática docente esteja fundamentada em diferentes princípios e conhecimentos, que não são possíveis de serem apropriados apenas numa disciplina.

O currículo do curso Educação Física-Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) é estruturado considerando as disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas por semestre, tendo 2.520 horas obrigatórias.

Além da formação geral, constituída a partir das diferentes abordagens da filosofia, da sociologia, da psicologia, da antropologia, da ecologia e da biologia, o curso propõe tratamento que considera de forma equânime as diferentes manifestações da cultura corporal – jogos, ginásticas, esportes, lutas e danças. Outro elemento que estrutura o currículo do curso é a busca de uma sólida formação pedagógica, com vistas à formação de professores.

Conforme o PPC, o curso de Educação Física tem como importante enfoque a Corporeidade, “sem privilegiar nenhum dos temas da cultura corporal em particular, atribuindo a todos a mesma perspectiva de análise e aprofundamento” (PPC, 2005, p.11). A matriz curricular do curso corrobora tal perspectiva, uma vez que evidencia equiparação entre a carga horária das disciplinas, carga horária superior a obrigatória para disciplinas de cunho Pedagógico. O currículo tem como preocupação a formação pedagógica dos acadêmicos, visando intervenção crítica na sociedade.

De modo particular, o PPC é organizado a partir dos temas da cultura corporal, sendo “a corporeidade e o movimento humano [...] elementos centrais na problematização e convergência das disciplinas, que têm como objetivo a formação do professor de Educação Física, qualificando-o para a atuação docente” (PPC, 2005, p.10). Assume a perspectiva de que o currículo não deve “privilegiar nenhum dos temas da cultura corporal em particular, atribuindo a todos a mesma perspectiva de análise e aprofundamento” (PPC, 2005, p.11).

Entretanto, os dados mostram que a disciplina intitulada “Jogos” é a única que contempla o conteúdo “jogo” no currículo do curso. Trata-se de uma disciplina de caráter teórico-prático, obrigatória, com carga horária de 60 horas. Tem como objetivo análise e problematização dos jogos como manifestação corporal constituída historicamente, além de vivências e estudo da caracterização dos jogos, dos respectivos contextos históricos e dos processos de vinculação entre o jogo e a educação.

Em relação às bibliografias que embasam essa disciplina, encontramos os clássicos, como Huizinga, Caillois e Kishimoto. Ainda que o jogo apareça como conteúdo central da disciplina, que o programa aborde vários elementos, uma vez mais ele é contemplado em apenas uma disciplina, deixando de ser tematizado ao longo da formação inicial. Neira (2009 p.27) afirma que “a formulação de um currículo culturalmente orientado não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou agregar alguns conteúdos. Não basta acrescentar jogos de todos os tipos e formatos, é necessária uma releitura da própria visão do componente”. Segundo o autor, há necessidade de uma nova forma de olhar, de compreender e de tratar o jogo.

A construção de um currículo orientado pelos temas da cultura corporal, que visa uma formação que possibilite aos acadêmicos uma intervenção crítica na sociedade, como é o da FURG, embora represente um avanço para a área, quando se materializa, ainda assim relega temas da própria cultura corporal, como acontece com o conteúdo “jogo” na formação inicial. Nessa esteira, Ferreira (1995, p.215) elucida que “repensar currículos de Educação Física é repensar sua própria função sócio-pedagógica”.

A atuação dos docentes que ministram disciplina que contemplam o conteúdo “jogo”

As discussões que perpassam a formação inicial em Educação Física se inserem no contexto da formação de professores, a partir da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 1/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº.7/2004), os cursos de graduação em Educação Física do país sofreram significativas modificações curriculares.

Com essas Diretrizes, as Universidades foram obrigadas a rever seus cursos, repensar a estrutura e organização curricular, esse processo compreendeu a construção

de um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a revisão das práticas docentes, enfim, de todos os aspectos que subsidiam a formação inicial em Educação Física.

A luz de Veiga (2000) entende-se o PPC

[...] como aquele que enfatiza a organização curricular, confere-lhe organicidade e permite que suas ações adquiram relevância. O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos compromissos futuros. A ideia de projeto pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo (VEIGA, 2000, p. 183-184).

Nesse viés, faz-se fundamental a participação dos docentes nas discussões durante todo o processo de elaboração do PPC, visto que a atuação docente deve manter coerência com o PPC do curso da instituição em que estiver inserido. Dentre os docentes entrevistados apenas dois não participaram do processo de reformulação do PPC da instituição em que atuam, quando questionados sobre a sua participação nesse processo, os professores tecem considerações interessantes, como segue:

(...) nós éramos cinco (5) professores, nós cinco (5) que montamos o currículo e o PPC, estudamos os currículos de várias universidades do país, chamamos assessoria, viajamos, conhecemos e montamos (Prof.^a Ana – Univ. A).

(...) nós conseguimos, vamos dizer assim, dar uma visibilidade e um ganho para a área do lazer, o qual eu posso incluir o jogo como temática, que antes ela estava restrita a uma disciplina de Recreação, hoje nós temos 3 disciplinas que em si contemplam a questão do lazer de forma verticalizada, então de se seguir uma hierarquia de primeiro vivencia, depois teoriza e depois aplica, em diferentes semestres do aluno ao longo do curso, a gente conseguiu colocar essa dimensão (Prof.^o João – Univ. C).

(...) aí no currículo novo, com o processo de elaboração, eu fui convidada inclusive a participar, eu participei de algumas reuniões e de conversas paralelas, então essas disciplinas que eu trabalho foram sugestões minhas, assim no sentido de incluir, tanto a disciplina de Ludicidade quanto a disciplina de Lazer, e como foi um processo, assim logo seguido de meu processo de pós-graduação e inserção na Universidade Federal de São Carlos, eu incluí uma disciplina DCG, que também era Lúdico e EF, aqui que resolveram dar esse nome de Ludicidade e EF, então eu participei do processo de elaboração e também de elaboração do programa das disciplinas (Prof.^a Adélia – Univ. D).

O relato da Prof.^a Ana deixa evidente o envolvimento de todos os docentes na elaboração do PPC, tal fenômeno pode ser justificado pelo fato de se tratar de um curso recente, que possuía na época um corpo docente pequeno e estava em fase de implementação. O que provavelmente tenha exigido um comprometimento de todos, não só com a elaboração do PPC, mas também com a organização e a estruturação de todo o curso.

Ao tratar da legitimidade de um projeto pedagógico, Veiga (2000, p.190) esclarece que a legitimidade “está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da universidade, o que requer continuidade de ações”. A materialidade do PPC se dá no currículo do curso, no cotidiano das atividades acadêmicas, na atuação docente, por isso o PPC não é um produto acabado, e sim parte de um processo educativo.

O depoimento do Prof.^o João e da Prof.^a Adélia traz novos elementos à discussão, demonstrando que a participação efetiva e comprometida dos docentes na elaboração do PPC representou, para ambos, um ganho para a própria área de atuação. Uma vez que conseguiram dar maior visibilidade e reconhecimento à área, ao se posicionarem sobre o assunto, os docentes conseguiram incluir novas disciplinas na matriz curricular do curso, e consequentemente a temática “jogo”.

O comprometimento desses docentes com o PPC do curso não só contribui para que o “jogo” se faça presente no currículo do curso, como também favorece a apropriação deste conteúdo na Educação Física. Contudo, para que a Educação Física se aproprie de fato desse conteúdo, é necessária a construção de uma base teórica sólida em torno de tal temática.

Nessa esteira, parte-se do pressuposto de que não há consenso sobre o conceito de “jogo”. Entretanto, a partir da análise dos programas das disciplinas e das entrevistas dos professores, foi possível constatar a presença de alguns autores clássicos, e noções

importantes que contribuem para enunciar elementos fundamentais para as reflexões sobre a temática.

Autores como Huizinga e Callois foram citados, por todos os professores entrevistados, como leituras extremamente importantes no decorrer das disciplinas. Um elemento central, colocado por Huizinga (1980), é a necessidade de pensar o jogo na perspectiva da cultura, como construção cultural, para além das análises biológicas, segundo o autor, o jogo é um fenômeno cultural, carregados de valores e significados atribuídos a ele por seus praticantes. No dizer de Callois (1990), os jogos se apresentam nos diferentes contextos históricos e culturais, das diferentes regiões do mundo em número variado e de múltiplos tipos: jogos de sociedade, de destreza, de azar, jogos ao ar livre, de paciência, de construção etc. E, apesar da diversidade, apresentam certa constância no que evocam em termos de ideias, pensamentos, sentimentos e ações. Para este autor, o jogo aparece associado à criação de um espaço de liberdade, descontração e diversão.

Conforme relato da Prof.^a Adélia, outro autor que nos últimos anos tem recebido maior atenção na sua disciplina é Elkonin. Por meio da perspectiva do materialismo histórico-dialético, o autor amplia o espectro conceitual à medida que situa o jogo social e historicamente. Conforme Elkonin (1998, p. 19), o jogo é "uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais (...) a essência interna do jogo consiste em reconstituir precisamente as relações entre as pessoas", permitindo, aos sujeitos que praticam, reconhecerem-se e serem reconhecidos.

O Prof^o Pedro, para além dos autores já citados, traz na sua fala autores com uma formação em psicologia, e perspectivas teóricas diferentes, ampliando o referencial teórico da disciplina, observam-se suas considerações:

(...) então, eu gosto muito de trabalhar com a escola Russa, com Vigotski e Elkonin, gosto de trabalhar com a psicologia social francesa, Henry Wallon, gosto de trabalhar com o construtivismo de Piaget, então esses autores, que

tem uma relação maior com a questão da escola das aprendizagens escolares eu trago muito para discutir com eles (Prof.º Pedro – Univ. B)

Os referenciais teóricos utilizados pelos docentes demonstram a diversidade de autores da área, as diferentes teorias, concepções e abordagens para o trato com o “jogo”, de modo geral, os autores citados estão associados à vertente sócio-cultural e à psicologia. Kishimoto (1999) esclarece que existe uma variedade e multiplicidade de fenômenos que são incluídos na categoria jogo.

Ainda no sentido do trato do “jogo”, foi unânime entre os entrevistados a relevância de aulas teóricas e vivências práticas, ainda que, em alguns casos, a parte prática se sobreponha à teórica. Observemos o que relatam os docentes:

(...) a minha preocupação então sempre é reflexão e vivência, como isso dialoga, em geral eu organizo as minhas aulas metade/metade, metade reflexão em sala de aula, depois a gente vai para o ginásio (Prof.ª Adélia – Univ.D).

(...) os alunos precisam, não só de teorias sobre educação física infantil, mas vivenciar quais as atividades, o porquê das atividades, por que jogar, por que brincar (Prof.ª Paula – Univ. C).

(...) teórico-prático, de modo que nessa disciplina eu dou mais ênfase na vivência do que na teoria, porque no tripé como a gente pensou primeiro vivência, reflete e depois aplica, então nessa vivência, nessa linha que eu trabalho, 70% da disciplina é vivência (Prof.º João – Univ. C).

O diálogo entre a teoria e a prática tem sido um desafio constante nos cursos de formação inicial em Educação Física, tendo em vista a forte influência do modelo da racionalidade técnica sobre área. Ao reconhecerem o valor positivo de relacionar a teoria com a prática, os docentes possibilitam aos alunos um conhecimento teórico sobre os “jogos” e a vivência desses elementos na prática, para Marcellino (1995) a teoria deve ser entendida como:

(...) conjunto de conhecimento, não ingênuos, que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e se propõem explicar, elucidar, interpretar e unificar um dado domínio de problemas que se ofereçam à atividade prática; e Prática como saber provindo da experiência, e ao mesmo tempo aplicação da teoria (MARCELLINO, 1995, p.75).

Assim, o que se pretende é uma união entre a teoria e a prática, as duas, portanto, não devem ser encaradas como opostos, mas sim complementos.

Contudo, a carga horária das disciplinas muitas vezes dificulta o trabalho dos professores, fazendo com que os conteúdos sejam desenvolvidos de forma acelerada e um tanto superficial, como denunciam as seguintes falas:

Atualmente, com a redução da carga horária, está faltando uma parte que eu acho extremamente importante que é esse contato dos alunos, com as crianças (...) precisaria uma carga horária mais elevada para poder aprofundar as questões até conceituais mesmo, porque é superficial (Prof.^a Paula – Univ. C).

Eu acredito que tinha que ter uma parte prática, a disciplina é extremamente teórica, são 30 horas de somente teoria (...) então a gente está tentando achar algum espaço para dar essa vivência do jogo em si, nessa disciplina (Prof.^a Mariza – Univ. E).

A carga horária das disciplinas que contemplam o conteúdo “jogo” varia entre 30 e 60 horas, nas quais os docentes deveriam trabalhar a teoria e a prática, porém, tendo em vista a complexidade do tema, a diversidade de teorias e abordagens e a importância da vivência prática, fica evidente que a carga horária destinada para o conteúdo “jogo” é extremamente pequena, sobretudo naquelas com apenas 30 horas, como é o caso da disciplina ministrada pela Prof.^a Mariza. Tal evidência demonstra que o conteúdo “jogo” ainda é pouco trabalhado na formação inicial em Educação Física, e reforça a ideia de que se trata de um conteúdo de menor importância frente aos demais.

A hegemonia do esporte nas aulas de Educação Física, fez com que outros temas da cultura corporal fossem marginalizados, assim, tais conteúdos não são completamente eliminados dos currículos, mas têm um espaço reduzido, trata-se de temáticas silenciadas no currículo da formação inicial e, por conseguinte, nos currículos escolares.

Ao serem questionados sobre a importância do conteúdo “jogo” na formação inicial, os docentes deixam clara a relevância do mesmo, observam-se os relatos:

Eu acho que o jogo tem uma importância direta na formação, eu acho que ele se constitui como um conteúdo importante, e isso, todos os autores dizem que

o jogo, o brinquedo, a brincadeira, as atividades lúdicas são um elemento, um conteúdo importantíssimo, não para a formação do professor, mas para a formação do aluno, então eu considero o jogo como um conteúdo, como um elemento mediador dessa relação pedagógica (Prof.^o Pedro – Univ. B).

A questão do jogo e do brincar eu vejo como essencial, os alunos têm a disciplina e eu sempre oriento que eles façam uma complementação (Prof.^a Paula – Univ. C).

Bem, primeiro porque ele é um conteúdo que é contraponto em função do que é hegemônico dentro da maioria dos currículos, no caso nosso não é diferente, é uma disciplina que se contrapõe a hegemonia histórica da EF. Segundo, que ele é um conteúdo tão importante quanto porque faz parte da cultura popular historicamente produzida pela humanidade. Terceiro, porque ele faz um elo com aquilo que é experiência da vida de cada indivíduo desde que se conhece por gente (...) eu acredito assim que ele deve ser incorporado na formação, ele é um conteúdo contra-hegemônico, fundamental e que faz parte da cultura humana (Prof.^a Adélia – Univ. D).

Corroborando com os docentes, estudos (MELO,1997; NEIRA e NUNES, 2006; KRAVCHYCHYN, OLIVEIRA e CARDOSO, 2008; NEIRA, 2009) têm demonstrado a importância de o conteúdo “jogo” ser apropriado pela Educação Física. O “jogo”, para além de uma alternativa pedagógica, deve ser compreendido como um conteúdo integrante da cultura, considerado como manifestação corporal. Em virtude da sua relevância, Soraes *et al.*(1992) sustenta que o jogo, precisa ser entendido, apreendido, refletido e reconstruído enquanto conhecimento que constitui o acervo cultural da humanidade, possibilitando sua constatação, sistematização, ampliação e aprofundamento.

Destacam-se também, as condições de trabalho dos docentes para a realização de suas aulas, e o trato com o conteúdo “jogo”. Observam-se os relatos abaixo:

A gente tem sala de aula, e tem campo, mato, areia, e uma bolha que é uma quadra, e a praia também, ginásio ainda não temos está com problemas técnicos, mas que devem largar no final do ano, mas não faz diferença ter ginásio ou não ter ginásio, porque eu preparo, eu tento usar os espaços imaginando onde os alunos vão trabalhar no futuro (Prof.^a Ana – Univ. A).

Olha eu nunca tive nenhum tipo de problema com isso aqui dentro, o material que eu solicitei foi disponibilizado, o espaço que eu solicitei ele foi disponibilizado, claro que às vezes com mais negociação outras vezes com menos negociações (Prof.^o Pedro – Univ. B).

No meu caso aqui na Univ. C eu considero eles ótimos para mim enquanto professor da casa, até porque eu não trabalho com muitos materiais, a não ser com aquilo que os alunos também podem encontrar nas escolas (Prof.^o João – Univ. C).

A gente tem aqui muitos materiais, alguns materiais eu inclusive confecciono com os alunos, até talvez não fosse tão importante eles terem esse material para usarem aqui, mas pra eles saberem como utilizar depois na escola (Prof.^a Paula – Univ. C).

(...) tem bastante material, materiais variados, não só bola, redes, nós temos cones, bambolês, nós temos muitos materiais até como eu disse a universidade é nova, estão adquirindo muita coisa e o material ainda está intacto, não está sucateado nem nada, então dá para a gente utilizar bastante material nas aulas (Prof.^a Mariza – Univ. E).

Inicialmente, é interessante perceber que os professores fazem referência às boas condições de trabalho, a quantidade e variedade de materiais à disposição e aos diferentes espaços para as vivências práticas. Porém, cabe destacar a ênfase dada por alguns professores ao fato de os alunos não disporem dessa mesma realidade quando inseridos no mercado de trabalho e por isso, preferem trabalhar com materiais alternativos, com a construção de materiais, para, desse modo, prepararem os acadêmicos para uma atuação docente mais próxima da realidade escolar. Eis, os seguintes relatos:

(...) quando eu me formei, a gente tinha todos os materiais, daí a gente chega lá na escola e não tem nem pátio, então tu tem que saber te virar, então tem que usar a grama, o capim, o cabo de vassoura, a caixa de papelão, corda, garrafa pet, esses materiais: lata, tecidos, materiais que são descartáveis e que são de fácil acesso, que podem ser achados em qualquer lugar, e preparar jogos com esse material (Prof.^a Ana – Univ. A).

(...) eu costumo dizer assim para eles: tem que estar preparado para trabalhar simplesmente com as classes que tu tem em sala de aula e podem fazer inúmeras brincadeiras e atividades, então materiais que eu poderia fazer outras atividades, tendo outros materiais com certeza eu faria, mas eu não as faço pelo fato de que, que me adianta proporcionar aos meus alunos uma experiência e quando eles chegarem em seu campo de atuação, eles não têm aquela estrutura ou material que eu propus (Prof.^o João – Univ. C).

O relato dos professores deixa claro uma preocupação em estabelecer relações entre a formação inicial e a realidade do mercado de trabalho, no sentido de preparar o acadêmico para atuar em locais com poucas condições de trabalho. No entender desses docentes, não adianta proporcionar aos acadêmicos atividades que depois eles não poderão desenvolver nas escolas, devido à falta de materiais, à precariedade das escolas, à ausência de espaços adequados, etc.

Embora se saiba dos inúmeros desafios que os docentes enfrentam no cotidiano escolar, acreditamos que não será privando os acadêmicos de materiais, reforçando a depreciação do Ensino Superior que se poderá melhorar a realidade das escolas. Concorde-se que é necessário e fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais as quais ocorrem no ensino, e por isso é essencial oferecer aos graduandos subsídios para “compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p.26).

Conforme esclarece França (2010):

O saber orienta a visão de mundo extraída de realidades concretas que descrevem os cenários políticos e socioeducativos das experiências formativas, curriculares, disciplinares, mas, sobretudo, culturais da experiência vivida pelo profissional, o que significa socializar pensamentos que distinguem e unem descobertas do lazer por meio de práticas livres, críticas, autocríticas, criadoras e culturais; significa propor ideias de cunho revolucionário nas quais os sujeitos, atores do seu *que fazer*, elaboram, sistematizam e recriam práticas nas mais diferentes formas (FRANÇA, 2010, p.107).

Diferente dos demais docentes, a Prof.^a Adélia foi a única a relatar as dificuldades que teve dentro da instituição, para garantir boas condições de trabalho, no que tange ao reconhecimento da área, espaço-físico adequado para as aulas práticas e aquisição de materiais. Eis o relato sobre essa experiência:

Meu processo, especialmente aqui na Univ. D, foi uma luta de forças para conseguir espaços para tratar essas disciplinas (...), foi um processo de conquista, de luta, de força, de luta de poder que eu travei até conseguir, (...) em termos de materiais, tem sido também um processo de conquista, de busca, a gente sabe que nos outros processos burocrático-administrativos das universidades, nem sempre é possível comprar os materiais, especialmente de lúdico, relacionado a jogo, se você solicita ao almoxarifado, ou via licitação para os demais esportes ou ginástica, você encontra, agora de jogo você não encontra, a gente sempre tem a dificuldade de aquisição desses materiais, o que eu tenho feito: insistência com as diferentes gestões pelos quais passou o centro, tenho elaborado projetos também em que eu garanto sempre verbas para conseguir comprar materiais ou confecção (Prof.^a Adélia – Univ. D).

O relato da Prof.^a Adélia evidencia a sua busca por espaço dentro da instituição de ensino, e o seu esforço para dar visibilidade para as disciplinas que ministra, a docente reforça a importância da aquisição de materiais para as aulas práticas e de boas

condições de trabalho. Nessa esteira, Veiga (2010) compreende que a docência requer autonomia e consciência crítica para analisar o que acontece com o ensino e o modo como a conjuntura social mais abrangente se relaciona com a função social do trabalho do professor, com as finalidades educativas pretendidas e sua concretização. O autor pontua a docência como uma atividade teórico-prática, que pressupõe incontestavelmente o vínculo indissociável da unidade entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, uma acentuada presença de consciência crítica de atividade criativa, momentos interligados de análise e crítica e momentos de superação e de proposta de ação do desenvolvimento do significado ideológico que permeia a docência e ação recíproca entre professor e aluno e o contexto social em que está situada a instituição de Educação Superior.

Considerações Finais

Embora os PPC dos cursos de Educação Física, das instituições de ensino investigadas, apontem para a formação de um profissional crítico, autônomo, competente, agente transformador na sociedade, por meio de um currículo que articule as dimensões política, pedagógica, sociocultural e biodinâmica, observamos que, quando se materializam no currículo do curso, demonstram distanciamento entre o pretendido e o efetivado na organização curricular e privilegiam uma formação pautada no esporte, na saúde e na aptidão física.

Os currículos refletem coexistência de teorias e concepções, constituindo um território de lutas interdisciplinares, quer pelas diferentes metodologias de ensino utilizadas, quer pelos conteúdos tratados (biológicos, psicológicos ou culturais). No que tange à especificidade deste estudo, o conteúdo “jogo” é contemplado nos currículos analisados, mas de forma reduzida, ou seja, por predominantemente uma disciplina e, nem sempre, como objeto principal. Se pensarmos, à luz do que expõe Michelotti &

Souza (2008), que a estruturação dos currículos dos cursos de licenciaturas e a materialização da Educação Física como disciplina curricular escolar estão ligadas de forma dialética, o conhecimento deste conteúdo foi e está sendo negado no processo educacional das gerações contemporâneas.

No que tange especificamente ao conteúdo “jogo” na formação inicial em Educação Física, os achados deste estudo permitem inferir que, embora os docentes que ministram as disciplinas que contemplam tal conteúdo reconheçam os avanços da área, ainda estamos longe da apropriação desse conteúdo no âmbito da Educação Física.

De modo geral, tal conteúdo é predominantemente contemplado por uma disciplina obrigatória na matriz curricular do curso, com carga horária que varia entre 30 a 60 horas, e muitas vezes não é a temática central da disciplina. Logo, pode-se evidenciar que o jogo aparece de forma reduzida no currículo dos cursos, e, portanto, o conhecimento deste conteúdo foi e está sendo insuficientemente tratado no processo educacional das gerações. A participação e comprometimento dos docentes na elaboração do PPC representou, de modo geral, um ganho para a área, possibilitando a inclusão de disciplinas no currículo, maior visibilidade e conseqüentemente um espaço para o conteúdo “jogo”. A construção de uma base sólida em torno da temática é outro fator determinante para a apropriação desse conteúdo na Educação Física, nesse viés os relatos demonstraram a preocupação dos docentes em trabalhar com autores, como Huizinga e Callois, sinalizando contemplar autores e obras clássicas e abordagem filosófica, sociológica, cultural e pedagógica sobre o tema, para além da instrumentalização técnica.

Do mesmo modo, observa-se que, com exceção da universidade E, nas demais universidades a disciplina que contempla o conteúdo “jogo” está organizada de modo a privilegiar, tanto a parte teórica, quanto a vivência prática. Contudo, os docentes

reconheçam a dificuldade em desenvolver as aulas nesse formato, sobretudo devido à reduzida carga horária das disciplinas e a complexidade que envolve o tema.

Quanto aos materiais e espaços usados para as aulas, a maioria dos docentes, relatou não ter dificuldades na aquisição de materiais e possuir espaços adequados para a realização das aulas práticas. Entretanto, cabe destacar o fato de alguns docentes considerarem importante trabalhar apenas com aqueles materiais disponíveis nas escolas, levando em consideração o sucateamento da rede pública de ensino, e a realidade do contexto escolar, com isso os docentes ressaltam a importância de trabalhar com materiais reciclados e com a construção de utensílios.

Ainda que, se saiba da carência de condições para o trabalho docente, entende-se ser fundamental a constante crítica às péssimas condições materiais que perpassam o contexto escolar, contudo compreende-se que uma das funções da formação inicial é dar subsídios aos acadêmicos para o enfrentamento das condições adversas nas quais se dá a atuação docente, independente do contexto em que estiver inserido. Assim, trabalhar apenas com materiais reciclados ou com a construção de materiais, significa privar o acadêmico de outras aprendizagens, e reforçar o sucateamento do Ensino Superior. Entende-se que o jogo, se trabalhado de maneira problematizada e relacionado ao contexto social e econômico, favorece um conjunto de aprendizagem e construção de novos conhecimentos.

Tal como adverte Lavega Burgués *et al.* (2011), discutir jogos no momento atual expressa um desafio para profissionais e pesquisadores, uma vez que as práticas corporais, no decorrer da história, com o surgimento da racionalização e da produtividade, tornaram a perspectiva biológica e esportivizante como sendo o hegemônico, tratando-o como forma determinante e central da dimensão da cultura corporal.

Observamos que alguns programas de disciplinas, sobretudo o da UFSM e da UFPel, estabelecem relação direta entre jogo e lúdico, muito provavelmente, concernente com a proposição de Huizinga (1980) de considerá-los sinônimos. Por outro lado, observamos a atribuição do jogo como reduto da infância e associado à capacidade de desenvolver comportamentos cognitivos, afetivos, sociais e motores, visando a determinadas aprendizagens. O jogo passa a servir como um meio eficaz de educação escolar da criança, possibilitando o desenvolvimento infantil. Trata-se de uma visão funcionalista de jogo e que desconsidera a relação entre jogo e cultura.

Cabe destacar que, dentre os autores referenciados nas disciplinas, Huizinga, Callois e Kishimoto estão presentes na maioria dos programas analisados, sinalizando contemplar autores e obras clássicas e abordagem filosófica, sociológica, cultural e pedagógica sobre o tema, para além da instrumentalização técnica. Não obstante, Elkonin, autor de vertente marxista, não aparece na bibliografia obrigatória e complementar das disciplinas.

A abordagem dos conteúdos sob o viés cultural e social insere o jogo numa conjuntura de práticas sociais e corporais que envolvem questões de classe, de poder, de tradição, ou seja, numa conjuntura que expressa tanto violência, conformismo e desigualdades quanto educação, resistência e solidariedade. Tal como lembra Nogueira (2007), tratar o jogo como uma produção cultural envolve ir além da compreensão dos determinantes biológicos, do aperfeiçoamento da técnica esportiva, do desenvolvimento intelectual e da aptidão física, de recurso pedagógico facilitador da aprendizagem, de mera alternativa para dias de chuva. Em suma, tratar o jogo como uma produção cultural demanda “compreendê-lo como uma manifestação contraditória constituída na complexidade que envolve a vida social e marcada tanto por situações de injustiça e desigualdade, como por possibilidades e utopias” (NOGUEIRA, 2007, p.131).

Para que o jogo seja apropriado na Educação Física demanda tanto ser contemplado nos PPP quanto ser concebido de modo abrangente e aprofundado para promover, na formação inicial, um aprendizado fecundo e experiências que possam se consubstanciar no trabalho pedagógico escolar. Demanda, em síntese, comprometimento do professor universitário com a participação na gestão dos PPP e dos currículos, com o conhecimento sobre as abordagens teórico-metodológicas, com a construção de uma base teórica sólida em torno dos conteúdos disciplinares.

Sem dúvida, há muito trabalho a ser feito para que o conteúdo “jogo” legitime a sua intervenção no bojo da formação inicial em Educação Física, contudo se reconhecem os avanços que os docentes têm conseguido para área. Assim, o comprometimento dos professores com as suas disciplinas, a participação na gestão do curso, o conhecimento sobre as abordagens teórico-metodológicas e a construção de uma base teórica sólida em torno dos conteúdos disciplinares, são os meios para que o conteúdo “jogo” seja apropriado pela Educação Física.

A opção pelo Projeto Pedagógico de Curso, matriz curricular e programa de disciplina como objetos de análise se deu por serem o eixo norteador dos cursos, por refletirem concepções, objetivos, e demais aspectos que compõem a formação inicial. Estamos cientes, contudo, de que por meio desta pesquisa estaremos identificando aspectos orientadores no que tange ao trato com o jogo nos currículos dos cursos de Educação Física-Licenciatura e não a sua totalidade. A existência do registro documental não garante a efetivação de ações concretas. Reiteramos mesmo assim que expressar preocupação com o conteúdo “jogo” na elaboração das propostas curriculares e enunciar proposições objetivas pode sinalizar a importância que os cursos/universidades atribuem a essas manifestações enquanto veículo de formação.

Assim sendo, o embate epistemológico que se estabelece na construção dos PPP define as concepções de Educação Física, de aluno, de escola e de sociedade, ou seja, de

elementos que ultrapassam o espaço acadêmico e remetem ao plano da vida concreta. Afinal, entre o geral e o particular não há cisões. Há, sim, movimento dialético entre currículo, formação inicial, Educação Física, jogo, escola e sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, H. & ROTHENBERG, L. **Ensino de jogos esportivos**. (tradução de Elisabeth Anneri Silveira). Rio de Janeiro, ao livro Técnico, 1984.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. (tradução de Joaquim José de Moura Ramos). Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, Michel W. Repensando ideologia e currículo, p.39-57. In: A. F. MOREIRA, T. T. SILVA (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. (tradução de Maria Aparecida Batista). São Paulo: Cortez, 1994.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. (tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho). São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. (tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Persona, 1977.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude [1970]. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (tradução de Reynaldo Bairão). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, vol.19, n.º48, p.69-88. Campinas, ago./1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer** nº 021. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 06 de agosto de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer** nº 09. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 08 de maio de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer** CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 27 out.2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer** n.º CNE/CP 28/2001. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 02 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer** n.º CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução** CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação – Sistema e-MEC. Sistema de tramitação dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino Superior – IES). Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 23 out. 2013.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens**: a máscara e a vertigem. (tradução de José Garcês Palha). Lisboa: Cotovia, 1990.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 14ed. Campinas (SP): Papirus, 2007.

CELLARD, André. A análise documental, p.295-316. In: Jean POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. (tradução de Ana Cristina Nasser). 2ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

CUNHA, Maria Izabel da; LEITE, Denise B. Cavaleiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas (SP): Papirus, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DECIAN, Marluce R; MARIN, Elizara C. **O jogo como conteúdo da educação física escolar no ensino médio**: análise a partir dos referenciais curriculares dos estados brasileiros. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria (RS), 2011.

DIETRICH, Knut; DÜRRWACHTER, Gerhard & SCAHLER, Hans-Jurgen. **Os grandes jogos**: metodologia e prática. (tradução de Renate Sindermann). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. (tradução de Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, Ano VIII, n.º9, p.44-65, 1996.

FERREIRA, Marcelo G. Teoria da Educação Física: bases epistemológicas e propostas pedagógicas, p.193-224. In: Amarílio FERREIRA NETO; Silvana Vilodre GOELLNER; Valter BRACHT (Orgs.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FURG. Curso de Licenciatura em Educação Física. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Rio Grande (RS), 2005.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias da reprodução. (tradução de Ângela M. B. Biaggio). Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. (tradução de João Paulo Monteiro [1971]). São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISCHIMOTO, Tizuko M. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.

KRAVCHYCHYN, Claudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira; CARDOSO, Sônia Maria Vicente. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n. 02, maio/agosto, p.39-62, 2008.

KÜENZER, Acácia Zeneida. **Estágio Curricular**: um momento de integração entre teoria e prática? Cadernos e Estágio. Curitiba: UFPR, 1992.

LAVEGA BURGUÉS, Pere *et al.* Os jogos tradicionais no mundo: associações e possibilidades. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.º2, jun/2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MASCHIO, Vanderléia; RIBAS, João Francisco Magno. El juego como contenido escolar en el enfoque crítico-superador. **Revista Pedagógica ADAL**. Madri, v.11, n.º19, p.30-38, dez. 2009. Disponível em: www.apefadal.es. Acesso em: 10 de maio de 2013.

MAY, Tim. Teoria social e pesquisa social. In: Tim MAY. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Rogério Zaim. **Educação Física na escola**: conteúdos adequados ao 2º grau. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física pelo Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 1997.

MICHELOTTI, Daniele de Vargas; SOUZA, Maristela da Silva. Análise do conhecimento teórico-metodológico dos professores em Educação Física do CEFD/UFSM em relação a sua prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.º02, p.63-82, maio/agosto de 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas (SP): Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: Nilda ALVES (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 3ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa do jogo como conteúdo cultural no currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.8, n.º2, p.25-41, São Paulo, 2009.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Educação Física, jogo e cultura. **Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, n.29, p.119-134, jul/dez., 2007.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. *et al.* Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, v.9, n.º2, p.213-230, jul./dez., 2006.

RANGEL, Irene Conceição Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. Jogos e Brincadeiras, p.155-174. In: S. C. DARIDO e I. C. A. RANGEL (Orgs.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar. In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; PESSANHA, Eurize. (Orgs.). **As potencialidades para a centralidade da(s) cultura(s) para investigações no campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2007.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço. In: VÁRIOS AUTORES. **Um Olhar sobre a Escola**. Série de Estudos para Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: Tomaz Tadeu SILVA da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

UFPEL. Escola Superior de Educação Física. Colegiado de Curso de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Pelotas (RS), 2010.

UFSM. Centro de Educação Física e Desportos. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura Plena**. Santa Maria (RS), 2005.

UFRGS. Escola de Educação Física. Comissão de Graduação em Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura**. Porto Alegre, 2012.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física.** Uruguaiana (RS), 2012.

VOLPATO, Gildo. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Educação & Sociedade**, vol.23, nº 81, p.217-226, Campinas, 2002.

Endereço dos Autores:

Marluce Raquel Decian

Rua Coronel Alberto Rosa, nº 334, apto. 302

Bairro Centro, Pelotas - RS - 96010-770

Endereço Eletrônico: marlucedecian@gmail.com

Elizara Carolina Marin

Centro de Educação Física e Desportos

Avenida Roraima, nº 1000, Cidade Universitária

Bairro Camobi, Santa Maria – RS – 97105-900

Endereço Eletrônico: elizaracarol@yahoo.com.br

Apendicês

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas para docentes responsáveis por disciplinas que contempla o conteúdo jogo

BLOCO I: Contextos referentes à formação e a atuação profissional

Nome:

Onde você fez a sua graduação?

Em que ano concluiu?

Você fez outra graduação?

Onde fez a pós-graduação? Em que? (especialização, mestrado, doutorado, pós doutorado)

Quantos anos você está trabalhando como professor universitário?

Além dessa universidade, você trabalha/trabalhou em alguma outra? Quais?

Qual o seu cargo na universidade (dedicação exclusiva)?

BLOCO II: Projeto Pedagógico do Curso

Você participou da elaboração do PPC?

Se a resposta for SIM, de que forma foi a sua participação?

Quais foram suas sugestões para elaboração do PPC?

Se a resposta for NÃO, qual a sua compreensão acerca do PPC atual,? Você está de acordo com este PPC? Que mudanças você propõe?

Você contribuiu para pensar o perfil da formação? Quais foram as suas sugestões?

Você contribuiu para a elaboração da grade curricular? Quais foram as suas preocupações e sugestões?

As suas sugestões foram contempladas?

BLOCO III: Atuação do professor em relação às disciplinas que ministra

Quais disciplinas você ministra na universidade?

Das disciplinas que você ministra, em quais dela o conteúdo jogo é contemplado?

Quais os motivos que levaram a assumir essas disciplinas?

Quais as relações das disciplinas que ministras com a sua formação?

As pesquisas de pós-graduação que você realizou tem relação com a temática jogo? (Se a resposta for sim, solicitar a relação em cada um dos níveis)

Há quanto tempo você ministra essas disciplinas?

Você costuma buscar formação continuada sobre a temática jogo? Onde? Como?

Você se sente motivado para ministrar as disciplinas que contemplam o jogo? Quais são as motivações?

BLOCO IV: Programa da(s) disciplina(s) que contempla o conteúdo jogo

Você pode explicar sobre os objetivos propostos no programa da(s) disciplina(s) que contempla o conteúdo jogo?

Qual a sua opinião sobre o programa da disciplina?

Você colaborou na elaboração do programa da(s) disciplina(s)?

Em relação às referências do programa da disciplina, por que a escolha dessas?

Você tem sugestões para mudar, alterar ou qualificar o programa da(s) disciplina(s)?

Em sua opinião, quais as contribuições do conteúdo jogo para a formação de licenciados em Educação Física?

Gostaria de acrescentar mais elementos?

BLOCO V: Espaços, materiais e o trabalho pedagógico em torno da(s) disciplina(s) que envolve(m) o conteúdo jogo

Quais são os espaços disponíveis para desenvolver a(s) disciplina(s)?

Quais são os materiais disponíveis para desenvolver a(s) disciplina(s)?

Na sua opinião, como é a aceitação/recepção dos alunos para com a disciplina(s) que contempla(m) o conteúdo jogo?

Você já vivenciou alguma dificuldade na atuação dessa(s) disciplina(s)?

Já vivenciou alguma dificuldade no processo educativo dessa(s) disciplina(s)?

Na relação com os alunos, você já experimentou dificuldades? Quais?

Você já propôs alguma disciplina complementar (optativa) que tematize o conteúdo jogo? Qual foi a ênfase (descreva como foi)? Para qual semestre foi ofertada?

A disciplina é teórica, prática, teórico-prática?

Na sua opinião, o que seria necessário para superar as dificuldades enfrentadas para com as disciplinas que contemplam o jogo na formação inicial?

Quais as alternativas que você acredita como possíveis para superar as dificuldades enfrentadas?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa intitulada **“O jogo como conteúdo na formação inicial em Educação Física: uma análise a partir dos currículos de Universidades Federais”** tem como objetivo: compreender como o conteúdo jogo é tratado na formação inicial em Educação Física-Licenciatura nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul.

A pesquisa está associada à Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), referente ao curso de Mestrado em Educação Física. Será realizada nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul que possuem o curso de Educação Física-Licenciatura.

A pesquisa será baseada em entrevistas com os professores/as que ministram disciplinas que contemplam o conteúdo jogo. As entrevistas serão realizadas pela pesquisadora Marluce Raquel Decian, autora da pesquisa a ser desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação Física da UFPEL.

Os professores/as não correm riscos ao participar, pois a adesão é livre e voluntária; não haverá nenhuma forma de compensação financeira e, também, não haverá custos para o participante, que poderá desistir de participar da mesma em qualquer momento, retirando este consentimento sem penalização alguma. A identidade do (a) participante permanecerá em sigilo durante o desenvolvimento da pesquisa.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa após ler as informações acima.

ASSINATURA: _____.....DATA: ____ / ____ / ____.

ESCLARECIMENTO: Caso existam dúvidas quanto a sua participação, favor entrar em contato com o Prof^a. Dr^a. Elizara Carolina Marin pelo telefone (55) 81384418, ou Marluce Raquel Decian pelo telefone (55) 96320192 (RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA).

Anexos

ANEXO A – Normas para publicação no periódico *Licere* UFMG

Envio de colaborações

Licere é uma revista editada pelo Programa Interdisciplinar de Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, de periodicidade trimestral, sem fins lucrativos. Está aberta para receber contribuições de profissionais das mais diferentes áreas de atuação e formação, desde que tenham o intuito de contribuir para o avançar da discussão sobre o Lazer em nosso contexto.

O periódico somente aceita artigos (sejam ensaios, resultados de pesquisa ou reflexões teóricas sobre projetos de intervenção) que não tenham sido enviados a outro periódico (condição para sua aceitação), redigidos em português, inglês, espanhol ou francês.

Os artigos encaminhados para publicação devem ser digitados em editor de texto Word for Windows (para PC) 6.0 ou superior, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaço duplo, papel A4, margens 3,0 cm, podendo ter até 40 páginas.

Devem ser acompanhados de um resumo em português (excetuando-se os artigos em inglês e espanhol) e um abstract em inglês, e respeitando o limite máximo de 790 caracteres (sem contar os espaços). Cada um deles com três palavras-chaves que permitam a indexação do artigo. Sugerimos consultar os descritores em ciências da saúde (DECS) em <http://decs.bvs.br>

Os autores dos artigos devem observar as normas da ABNT na redação e formatação de seus originais. O artigo deverá ser apresentado considerando a seguinte ordenação: a) título do trabalho, centralizado, na primeira linha da folha inicial; b) Logo abaixo nome(s) do(s) autores(s), alinhado à direita; c) logo abaixo afiliação institucional, cidade e país do(s) (autores), à direita; d) em nota de rodapé, deve-se inserir, se for o caso, maiores informações sobre o(s) autor(es) e sobre as fontes de financiamento da pesquisa; e) resumo em português (se for o caso) com palavras-chave; e) abstract em inglês, com título

do trabalho e palavras-chave em inglês; f) o artigo propriamente dito; g) referências bibliográficas; e h) endereço para correspondência.

Solicitamos atenção para as observações abaixo:

* Nas referências bibliográficas elaboradas por até três autores, todos deverão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão *et al.*

* Modelos de apresentação de referências bibliográficas

Livros (autoria individual)

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 231 p.

Livros (elaborados por até três autores)

MACHADO, M. A.; MACHADO, E. C. A.; HÜBNER, D. B. **Administração aplicada ao lazer**. Brasília: SESI/DN, 2006. 100p.

Livros (com mais de três autores)

PARANAGUÁ, P. *et al.* **Belém Sustentável**. Belém: Imazon, 2003.

Capítulos de livros

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. p. 29-34.

Livro em formato eletrônico

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 1. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>. Acesso em: 8 mar. 1999.

Artigos de periódicos (com mais de três autores)

PODSAKOFF, P.M. *et al.* Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. **Leadership Quarterly**, Greenwich, v. 1, n. 2, p. 107-142, 1990.

Teses

CARVALHO, W.L.P. **O ensino das ciências sob a perspectiva da criatividade: uma análise fenomenológica**. 1991. 302 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

AQUINO, J.G.; MUSSI, M.C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2002.

Artigo de jornal assinado

DIMENSTEIN, G. Escola da vida. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 14 jul. 2002. Folha Campinas, p. 2.

Artigo de jornal não assinado

FUNGOS e chuva ameaçam livros históricos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 jul. 2002. Cotidiano, p. 6.

Decretos, Leis

BRASIL. Decreto n. 2.134 de 24 de janeiro de 1997. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jan. 1997. p. 1435-1436.

Constituição federal

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292p.

Relatório técnico

CAMPOS, M.H.R.A. **A Universidade não será mais a mesma**. Belo Horizonte: Conselho de Extensão da UFMG, 1984. 18 p. Relatório.

Trabalho publicado em Anais de Congresso

PARO, V.H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE POLITICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18, 1997, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 1997. p. 303-314.

* Notas de rodapé: os trabalhos citados no texto deverão ser numerados seqüencialmente e sem parênteses. Todas as referências listadas deverão ser citadas no texto. As notas devem ser digitadas em espaço simples, com fonte *Times New Roman* 10. As notas de rodapé devem ser utilizadas com parcimônia e desde que indispensável.

* Citações no texto: uma citação direta curta de até três linhas, deverá ser inserida no texto, entre aspas duplas. Ex: "Importante ressaltar que [...]" (FRATTUCCI, 2007, p. 1099). Uma citação direta longa com mais de três linhas deve constituir um parágrafo independente recuado da margem esquerda, com fonte tamanho 10 e com o espaço simples entre linhas, dispensando as aspas. A identificação das referências no texto deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação. Exemplo: (GOMES, 1995, p. 225). Se forem dois autores, citam-se ambos, separados por ponto e vírgula; se forem mais de três, cita-se o primeiro autor seguido da expressão *et al.*

* A exatidão das referências constantes na listagem, a correta citação no texto e a revisão ortográfica é de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

* Estudos realizados em humanos devem estar de acordo com os padrões éticos e com o devido consentimento livre e esclarecido dos participantes (reporte-se à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata do Código de Ética para Pesquisa em Seres Humanos). Portanto, quando for o caso, indicar na metodologia do trabalho que o consentimento dos sujeitos foi obtido, bem como a indicação de que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição responsável.

* Os interessados em colaborar enviando trabalho(s) para publicação, devem endereçá-lo(s) ao e-maillicerecelar@yahoo.com.br, com cópia para victor.a.melo@uol.com.br

Seções da revista

A revista possui uma seção fixa (publicada em todos os números) e duas sessões que são publicadas de acordo com a demanda e/ou decisão do Conselho Editorial:

* A seção "**Artigos**" é fixa e está aberta a contribuições de qualquer temática relacionada ao Lazer, em suas múltiplas dimensões, considerando a característica multidisciplinar do assunto. Essa seção é subdividida em 3 subseções: "Artigos Originais", "Artigos de Revisão" e "Relatos de Experiência".

* Em "Artigos Originais" é composta por trabalhos originais, de natureza empírica, experimental ou conceitual, apresentado em forma de relato de pesquisa.

* "Artigos de Revisão" - Destinada a textos que objetivam resumir, sintetizar e/ou analisar trabalhos científicos já publicados.

* Relatos de Experiência - Relato de Experiências profissionais, concluídas ou em andamento.

* A seção "**Tome Ciência**" publica resumos de monografias concluídas em cursos de Graduação e de pós-graduação. Os editores aceitam contribuições para essa seção, desde que um contato prévio seja estabelecido. É uma seção móvel, podendo ou não ser publicada.

* Na seção "**Fique por Dentro**", é aberto um espaço para a divulgação de eventos científicos e/ou artísticos (nacionais e internacionais), cursos, grupos de discussão, listas de discussão on-line, sites e todas iniciativas relacionadas ao Lazer. Os editores aceitam contribuições para essa seção, desde que um contato prévio seja estabelecido. É uma seção móvel, podendo ou não ser publicada.

Procedimentos de avaliação dos artigos enviados

Os artigos enviados serão submetidos a dois membros do Corpo de Pareceristas para apreciação e emissão de parecer, observando-se o sistema de duplo-cego. O Conselho Editorial é responsável por assessorar os editores na condução da revista.

Os artigos receberão um dos seguintes pareceres: a) aceito para publicação; b) recusado para publicação; c) reformulação. Caso um artigo receba um parecer "aceito para publicação" e outro "recusado" para publicação, será encaminhado a um terceiro parecerista para este defina a posição final. Caso receba um parecer "reformulação" e outro "recusado", será encaminhado a um terceiro parecerista para este defina a posição final. Caso receba dois pareceres "recusado", não será aceito para publicação. Caso receba um parecer "aceito para publicação" e "outro "reformulação", será encaminhado para que o autor providencie as alterações propostas. Caso receba dois "aceito", estará aprovado. Os editores se reservam o direito de fazer a análise dos pareceres emitidos de forma a não prejudicar os autores.

Para apreciação, os membros do Corpo de Pareceristas consideraram os seguintes critérios: adequação às normas; estrutura do trabalho; consistência e coerência teórica; contribuição para os estudos do Lazer; originalidade.

Outras observações

* Ao submeter um manuscrito para publicação, os autores devem enviar por correio ou por via eletrônica como documento(s) suplementar(es):

1) Declaração de responsabilidade de conflitos de interesse. Os autores devem declarar a existência ou não de eventuais conflitos de interesse que possam influenciar os resultados da pesquisa;

2) Declaração assinada pelos autores com o número do CPF indicando a responsabilidade do(s) autor(es) pelo conteúdo do manuscrito e transferência de direitos autorais para a **Revista Licere**, caso o artigo venha a ser aceito.

* Os artigos de ensaios clínicos devem conter número de identificação em um dos Registros de Ensaios Clínicos validados pelos critérios estabelecidos pela

OMS e ICMJE, cujos endereços estão disponíveis no site do ICMJE:<<http://www.icmje.org/faq.pdf>>.

* A revista informa que os conceitos, afirmações e opiniões contidas nos trabalhos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião dos Editores, Conselho Editorial ou Corpo de Pareceristas.

* O envio do artigo para o periódico já se constitui em autorização para publicação, caso seja aprovado pelo Corpo de Pareceristas.

* É de responsabilidade dos autores a revisão geral do texto, incluindo revisão ortográfica, gramatical e de normalização.

ANEXO B - Programa da Disciplina de Jogos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: JOGOS

2º SEMESTRE

CARGA HORÁRIA: 60 HORAS, 4 HORAS SEMANAIS.

HORÁRIO: TERÇAS FEIRAS DAS 18:50 ÀS 22:20 HORAS.

2. EMENTA

Análise e problematização dos jogos como manifestação corporal constituída historicamente. Vivências e estudo da caracterização dos jogos, dos respectivos contextos históricos e dos processos de vinculação entre o jogo e a educação.

3. OBJETIVOS

Gerais: Refletir sobre a importância dos jogos enquanto prática pedagógica nas aulas de EF, discutir a relevância dos jogos, observando-os como instrumento para as práticas pedagógicas, incentivando a autonomia dos alunos. Construir de forma participativa e crítica conhecimentos teóricos e práticos. Conhecer suas diferenças em relação ao esporte, benefícios e dificuldades de sua inserção como prática pedagógica no currículo escolar. Reconhecer e problematizar as diferentes aplicações dos jogos. Proporcionar

vivências através da construção e leituras científicas que abordam o jogo e o lúdico

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Unidade 1 – Significado do Jogo/ cultura lúdica
- Unidade 2 - O jogo como prática pedagógica/ as fases de desenvolvimento
- Unidade 3 – Possibilidades de ação

5. METODOLOGIA

- As aulas serão desenvolvidas através de: exposições dialogadas; seminários, oficinas; atividades lúdicas; estudos coletivos e individuais.

6. AVALIAÇÃO

Sistematização escrita- Prova

Participação nas atividades lúdicas

Participação nas reflexões teóricas

Relatório analítico e reflexivo das atividades

Desenvolvimento da aula experimental

7. CRONOGRAMA

Em todos os encontros teremos atividades teóricas e práticas.

DATA	CONTEÚDO
08/10	Apresentação disciplina/leitura texto/significado jogo.
15/10	A criança e o jogo/brincar
22/10	MPU
05/11	Ludicidade e EF
12/11	CBAFS

19/11	Jogos e prática pedagógica Ed infantil/anos iniciais
26/11	Jogos e prática pedagógica ensino fundamental
03/12	Jogos e prática pedagógica ensino fundamental
10/12	Jogos e prática pedagógica ensino médio
17/12	Avaliação
14/01	Experimentação
21/01	Experimentação
28/01	Experimentação
04/02	Experimentação
11/02	Experimentação
18/02	Avaliação final
A Combinar	Atividades na praia

8. REFERÊNCIAS

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos – SP: Re-novada, 2000.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos – SP: Projeto Cooperação, 2001.

ROSA, Alexandre Machado (org.). **Esporte e Sociedade**: Ações sócio culturais para cidadania. São Paulo: IMK Relações Públicas, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

EDUCAÇÃO FÍSICA/ VÁRIOS AUTORES. **Livro Didático Público de educação física**: Secretaria de estado da educação do Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. São Paulo: Cortez, 2005.

HILDEBRANT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Zülke (orgs.). **Currículo e educação física**: formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

Silveira, Raquel da; Stigger, Marco Paulo. A prática da Bocha na SOERAL: entre o jogo e o esporte. In: **MOVIMENTO**/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física : Porto Alegre, 1994. Vol. 14, n 1; janeiro/abril 2008.

ROMERA, Liana (et al.). O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente. In: **MOVIMENTO**/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física : Porto Alegre, 1994. Vol. 13, n 2; maio/agosto 2007.

FREIRE, João Batista; GODA, Ciro. Fabrincando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **MOVIMENTO**/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física : Porto Alegre, 1994. Vol. 10, n 2; maio/agosto 2004.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

RETONDAR, Jéferson José Moebus. **Teoria do Jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2005.

DA MATA, Roberto. O esporte e o jogo como formadores de comportamentos sociais. In: **Esporte e sociedade**: ações socioculturais para a cidadania. São Paulo: IMK Relações Públicas, 2004.

ALTMANN, Raquel. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

ALZTINGEN, Maria Cristina Von. **História do Brinquedo** – para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. **Rio de Janeiro: LTC, 1981.**

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **A criança e a cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, Adriana Teixeira; SILVA, Rosana Padial da. **Ludicidade**: o resgate da cidadania através do lúdico. São Paulo: UNESCO/NESTLÉ, 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e os Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

DANTAS, Heloisa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

FERNANDES, Florestan. **O folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRIEDAMNN, Adriana. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo, 1996.

KAMII, Constance; DEVRIES, Retha. **Jogos em grupo na educação infantil:** implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1992.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José. Olhares investigativos sobre as crianças: o brincar e a produção das culturas infantis. **Momento**, 19 (1):p.89-104, 2010.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil.** São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

PORTO, Cristina. **Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca.** In: KRAMER, Sônia;

LEITE, Maria Isabel (org.). Infância e produção cultural. Campinas: Papyrus, 1998.

URUBIM, Carlos. **Saco de Brinquedos.** Porto Alegre: Editora Projeto, 1997.

WÜRDIG, Rogério. Infância, crianças e cultura lúdica. In: BUSSOLETI, Denise; CAVA, Patrícia WÜRDIG, Rogério (orgs.). Jogos de letras; infâncias em aproximação. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPel, 2010.

_____. Cultura lúdica: caminhos e indagações do “brincando na rua”. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; PORTO, Tânia Maria Esperon Porto (orgs.). **Tecnologias da educação:** tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

ANEXO C - Programa da Disciplina de Educação Física e Infância

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA
CAMPUS URUGUAIANA

4º SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA

CARGA HORÁRIA: 30 HORAS

CRÉDITOS TEÓRICOS: 02

CRÉDITOS PRÁTICOS: 00

OBJETIVO GERAL:

Desenvolver científica e pedagogicamente a temática da infância acerca da concepção de infância que as instituições de ensino assumem e vem sendo incorporada pela educação física escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Discutir o papel do professor na temática da infância acerca da concepção de infância que as instituições de ensino assumem e vem sendo incorporada pela educação física escolar;

Planejar e Desenvolver ações para aulas de educação física voltada à infância numa perspectiva crítica-dialética.

EMENTA:

Histórico da evolução teórico-metodológica do ensino de Educação Física infantil no Brasil. Estudo da concepção de infância e da concepção de educação no contexto do projeto educativo. Teorias do jogo e do movimento humano. Ensino dos jogos, brincadeiras, esportes e movimentos nas séries iniciais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Estudos introdutórios da disciplina: estudos da infância nas perspectivas sócio-histórica e dialética.

Representações sociais do brincar na vida das crianças. O que se aprende brincando?

Qual a concepção de infância presente na Educação Física brasileira, evidenciada em sua produção acadêmica, voltada para a Educação pré-escolar?

Qual o papel do professor nessa relação?

Como se configuram as Técnicas Corporais/Cuidados com o Corpo em ambientes educacionais?

A produção científica em educação física, infância e escola.

Infância e movimento.

Cultura e produção cultural para/da criança: a presença das mídias na construção do imaginário infantil.

Espaços, Brinquedos e Brincadeiras; Jogos e Educação do Corpo na escola.

Legislação e documentos que regem a educação infantil.

A presença da educação física no ensino infantil e séries iniciais.

A organização do espaço e cultura escolar e o trato com a infância.

A concepção de infância e a concepção de educação no contexto do projeto educativo.

Possibilitar aproximações a instituições educativas e o envolvimento em produções culturais na perspectiva das crianças.

Problematização e re-construção de práticas pedagógicas na educação física escolar na educação infantil.

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. In: Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.

DEBORTOLI, José A. O.; BORGES, Kátia E. de L. Educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. Anais... Goiânia: CBCE, 1997.p.273-281.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

OLIVEIRA, Nara R. C. de. Educação física na educação infantil: uma questão para debate. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12.2001. Caxambu. Anais...Campinas: CBCE, 2001.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos CEDES, [on line], v. 19, n. 48, ago. 1999. (www.scielo.br).

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, Tizuko (org). O brincar e suas teorias. São Paulo, Pioneira Thonson Learning, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Visão Pedagógica do Movimento. In:HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física. 2a.edição, Ijuí, Ed. Unijuí, 2003.

PEREIRA, Rogério S. Representações de Corpo e Movimento no Ciberespaço: Notas de um Estudo Etnográfico no Jogo Second Life. Disponível em: http://www.anima.eefd.ufrr.br/licere/pdf/licereV12N02_a6.pdf

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMANN, R. A produção cultural para a criança, 4.ªed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

PIRES, G. SILVEIRA, J. Esporte Educacional...existe? Tarefa e compromisso da Educação Física com o esporte na escola. In: SILVA, M.R. (org). Esporte,

Educação, Estado e Sociedade: as políticas públicas em foco. Chapecó, Argos, 2007.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. As infinitas descobertas do corpo. Cadernos Pagu, 14, 2000. P. 235-249.

SAYÃO, Deborah Thomé. A hora de...A Educação Física na pré-escola. In: Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Goiânia/GO, 1997.

SAYÃO, Deborah T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: Motrivivência. Florianópolis, ano XI, n. 13, p.221-238, novembro, 1999.

SAYÃO, Deborah T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.23, n.2, p.55-67, janeiro, 2002.

SOARES, Carmen. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supln2p6.pdf>

SOUZA, Heloísa H. L. de. Corporeidade e aprendizagem. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis, v.21, n.1, p.487-493, setembro, 1999.

TORRES, Vera L. A.; ANTONIO, Clésio A. Construindo diretrizes pedagógicas para a educação física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997. Goiânia. Anais... Goiânia: CBCE, 1997. p.402-407.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e da infância. Motrivivência, abril, 2008.

Livros

FERREIRA NETO, Carlos A. (Org.). Motricidade e jogos na infância. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

FREIRE, João B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GALLARDO, Jorge S. P.; OLIVEIRA Amauri A. B. de; AVARENA, César J. O. Didática da educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GUISELINI, Mauro A. Tarefas motoras para crianças em idade pré-escolar. 2.ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

MELCHERTS HURTADO, Johann G. G. M. Educação física pré-escolar e escolar 1ª a 4ª série: uma abordagem psicomotora. Curitiba: Fundação da UFPR/Prodil, 1987.

MELO, José P. de. Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência na educação física na idade pré-escolar. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

NEGRINE, Airton. Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

TANI, Go; et al. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/ EDUSP, 1988.

Observação: haverá complementação da bibliografia de acordo com as necessidades do grupo e o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

ANEXO D - Programa da Disciplina de Fundamentos da Educação Física na Educação Infantil

**Escola de Educação Física
Departamento de Educação Física**

Dados de identificação

Período Letivo: **2013/2**

Disciplina: **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sigla: **EFI04331** Créditos: 3 Carga Horária: 45

Súmula: Aborda o ensino das habilidades motoras fundamentais, jogos, atividades rítmicas e ginástica no contexto da educação infantil. Estuda a avaliação do crescimento corporal e das capacidades coordenativas. Discute as abordagens pedagógicas que orientam a prática educativa nesse nível de ensino. Propõe a elaboração e aplicação de planos de ensino de educação física em turmas de educação infantil.

Objetivos

A disciplina FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL tem por objetivo geral capacitar o futuro professor a planejar, desenvolver e avaliar aulas de Educação Física no contexto da Escola Infantil.

Objetivos específicos:

- Conhecer e refletir sobre a história da infância, bem como sobre a criança na atualidade.
- Conhecer as diferentes esferas do desenvolvimento das crianças (bebês e pré-escolares).
- Analisar as abordagens pedagógicas da Educação Física, bem como as principais premissas que devem nortear os programas de Educação Física na Educação Infantil.
- Construir um referencial teórico-prático sobre conteúdos a serem

desenvolvidos nos contextos das aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Conteúdo Programático

Semana	Título	Conteúdo
1	Apresentação da Disciplina	Apresentação do plano de ensino da disciplina: dados gerais; objetivos geral e específicos; conteúdo programático; procedimentos de ensino; avaliação (critérios e instrumentos); cronograma; referências (essencial, básica e complementar).
2	História da infância – a criança na atualidade	Contextualização da infância ao longo da história e reflexão sobre a criança na atualidade.
3 a 4	Desenvolvimento humano: bebê e pré-escolar	Bebê - principais características físicas, motoras, cognitivas, da personalidade e sociais do ser humano nessa fase. Pré-escolar - principais características físicas, motoras, cognitivas, da personalidade e sociais do ser humano nessa fase.
5	Desenvolvimento motor infantil	A importância do movimento e dos programas de Educação Física para o desenvolvimento de crianças em tenra idade. Avaliação motora.
6	Observações de crianças no contexto da educação infantil	Observações de crianças matriculadas em turmas de Maternal e/ou Jardim de Infância no contexto da educação infantil.
7	Seminário	Seminário referente às observações realizadas na aula anterior.
8	Premissas dos programas de Educação Física Infantil	Análise e discussão das principais premissas a serem consideradas, quando do planejamento e da implementação de programas de Educação Física para bebês e pré-escolares: frequência das atividades, participação ativa (engajamento); principais estratégias de ensino; instrução verbal; demonstração; feedback; tamanho da turma e relação numérica professor/aluno; protocolo; espaços e materiais; variedade de estímulos; diversidade de experiências; repetição; experiências de sucesso;

Semana	Título	Conteúdo
		educação física, percepção de competência e interação social; equidade entre os gêneros; o jogo/brincar nas aulas de Educação Física.
9	O jogo/brincar nas aulas de Educação Física	A polissemia do termo jogo; características do jogo; relações entre jogo e educação; exploração, jogo livre, jogo orientado e atividade dirigida (estratégias a serem utilizadas em um programa de Educação Física na Ed. Infantil).
10	Avaliação escrita	Avaliação escrita
11	Elaboração de trabalhos em grupo	Elaboração de trabalhos em grupo sobre conteúdos a serem desenvolvidos nos contextos das aulas de Educação Física na Educação Infantil.
12	Leitura de textos e elaboração de resenhas	Leitura de textos relativos à infância e elaboração de resenhas.
13 a 17	Apresentações de trabalhos em grupo	Apresentações de trabalhos relativos aos seguintes temas: Os jogos tradicionais no contexto das aulas de educação física O desenvolvimento do esquema corporal na infância O desenvolvimento da coordenação e da motricidade na infância O desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais na infância O desenvolvimento da percepção na infância O desenvolvimento do equilíbrio na infância O desenvolvimento da resistência na infância O desenvolvimento da força na infância O desenvolvimento da velocidade na infância O desenvolvimento da flexibilidade na infância
18	Avaliação escrita	Avaliação escrita
19	Recuperação	Recuperação, através de avaliação escrita, de conteúdos desenvolvidos na disciplina.

Metodologia

A disciplina será desenvolvida através dos seguintes procedimentos:

- aulas expositivas dialogadas;
- observações de crianças no contexto da Escola Infantil;

- seminário;
- elaboração e apresentação de trabalho em grupo;
- elaboração de resenha;

Carga Horária

Teórica: 30 horas Prática: 15 horas

Experiências de Aprendizagem

Os estudantes:

- participarão das aulas teóricas e práticas da disciplina;
- farão observações de crianças no contexto da Educação Infantil, em período de aula destinado para tal fim;
- participarão de seminário;
- elaborarão e apresentarão trabalhos em grupo;
- elaborarão resenha de capítulos referentes à história da infância e à criança na atualidade.

Critérios de Avaliação

O aluno será avaliado (conforme os instrumentos abaixo relacionados) e, posteriormente, ser-lhe-á conferido um conceito final.

Conceito A (9,0 a dez)
Conceito B (8,0 a 8,9)
Conceito C (7,0 a 7,9)
Conceito D (zero a 6,9)

Conceito FF (falta de frequência)

Instrumentos:

A avaliação compreenderá os seguintes itens:

2 avaliações escritas (peso 3,0 cada uma)

Trabalho em grupo sobre conteúdos da EF (peso 2,0)

Participação nas aulas teóricas e práticas, assiduidade e pontualidade (peso 0,5)
 Observações das crianças, elaboração de relatório e participação no respectivo seminário (peso 0,5)

Resenha de capítulos referentes à história da infância e à criança na atualidade (peso 1,0)

Atividades de Recuperação Previstas

Ao final da disciplina, o aluno que não atingir conceito C deverá realizar avaliação escrita referente ao conteúdo com menor nota.

Bibliografia

Básica Essencial

Gallahue, D.; Donnelly, F. - Educação Física Desenvolvimentista para crianças - Editora Phorte (ISBN: 8576551268)

Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R. - Desenvolvimento humano - Editora Artmed (ISBN: 8577260240)

Sanders, S. - Ativo para a vida: Programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança - Editora Artmed (ISBN: 8536302186)

Básica

Freire, J. - Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física - Editora Scipione (ISBN: 8526276891)

Kishimoto, T. - Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. - Editora Cortez (ISBN: 8524916478)

Vygotsky, L. - A formação social da mente - Editora Martins (ISBN: 8533622643)

Complementar

Brougère, G. - Porto Alegre: Artmed, 1998. - Jogo e educação - Editora Artmed (ISBN: 8573073187)

Moyles, J. - A excelência do brincar - Editora Artmed (ISBN: 8536305169)

Sarmiento, M.; Gouvea, M. - Estudos da infância: educação e práticas sociais - Editora Vozes (ISBN: 9788532637161)

ANEXO E - Programa da Disciplina de Ludicidade e Educação Física

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA						
DEPARTAMENTO: DESPORTOS INDIVIDUAIS							
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 20%;">CÓDIGO</th> <th style="width: 60%;">NOME</th> <th style="width: 20%;">(T-P)</th> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">DEI 1004</td> <td style="text-align: center;">LUDICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA</td> <td style="text-align: center;">(3-1)</td> </tr> </table>		CÓDIGO	NOME	(T-P)	DEI 1004	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA	(3-1)
CÓDIGO	NOME	(T-P)					
DEI 1004	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA	(3-1)					
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de : Compreender e problematizar os períodos da infância, adolescência, fase adulta e terceira idade na inter-relação com o lúdico, situando-os no processo histórico e na sociedade contemporânea. Possuir elementos pedagógicos e didáticos para o trabalho profissional em Educação Física.							
PROGRAMA: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: center;">TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES</th> </tr> <tr> <td style="padding: 10px;"> UNIDADE 1 - O LÚDICO COMO ELEMENTO DA CULTURA 1.1 - A compreensão do lúdico. 1.2 - Jogo X Esporte. UNIDADE 2 - O LÚDICO E A INFÂNCIA 2.1 - Como tem sido tratado e pensado o período da infância. 2.2 - A criança como ser histórico/ social/ cultural/físico e psíquico. 2.3 - O furto do lúdico na vida da criança: implicações para o processo educativo. 2.4 - A importância dos jogos tradicionais. 2.5 - Vivências lúdicas. UNIDADE 3 - O LÚDICO E A FASE DA ADOLESCÊNCIA 3.1 - Como tem sido pensado e tratado o período da adolescência. 3.2 - O lúdico na relação com o processo de autonomia. 3.3 - Processo X produto. 3.4 - Vivências lúdicas. UNIDADE 4 - O LÚDICO E A FASE ADULTA 4.1 - Reflexões sobre a fase adulta. 4.2 - Amor X trabalho. 4.3 - Aposentadoria. 4.4 - A importância do lúdico na vida. 4.5 - Vivências lúdicas. </td> </tr> </table>		TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES	UNIDADE 1 - O LÚDICO COMO ELEMENTO DA CULTURA 1.1 - A compreensão do lúdico. 1.2 - Jogo X Esporte. UNIDADE 2 - O LÚDICO E A INFÂNCIA 2.1 - Como tem sido tratado e pensado o período da infância. 2.2 - A criança como ser histórico/ social/ cultural/físico e psíquico. 2.3 - O furto do lúdico na vida da criança: implicações para o processo educativo. 2.4 - A importância dos jogos tradicionais. 2.5 - Vivências lúdicas. UNIDADE 3 - O LÚDICO E A FASE DA ADOLESCÊNCIA 3.1 - Como tem sido pensado e tratado o período da adolescência. 3.2 - O lúdico na relação com o processo de autonomia. 3.3 - Processo X produto. 3.4 - Vivências lúdicas. UNIDADE 4 - O LÚDICO E A FASE ADULTA 4.1 - Reflexões sobre a fase adulta. 4.2 - Amor X trabalho. 4.3 - Aposentadoria. 4.4 - A importância do lúdico na vida. 4.5 - Vivências lúdicas.				
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES							
UNIDADE 1 - O LÚDICO COMO ELEMENTO DA CULTURA 1.1 - A compreensão do lúdico. 1.2 - Jogo X Esporte. UNIDADE 2 - O LÚDICO E A INFÂNCIA 2.1 - Como tem sido tratado e pensado o período da infância. 2.2 - A criança como ser histórico/ social/ cultural/físico e psíquico. 2.3 - O furto do lúdico na vida da criança: implicações para o processo educativo. 2.4 - A importância dos jogos tradicionais. 2.5 - Vivências lúdicas. UNIDADE 3 - O LÚDICO E A FASE DA ADOLESCÊNCIA 3.1 - Como tem sido pensado e tratado o período da adolescência. 3.2 - O lúdico na relação com o processo de autonomia. 3.3 - Processo X produto. 3.4 - Vivências lúdicas. UNIDADE 4 - O LÚDICO E A FASE ADULTA 4.1 - Reflexões sobre a fase adulta. 4.2 - Amor X trabalho. 4.3 - Aposentadoria. 4.4 - A importância do lúdico na vida. 4.5 - Vivências lúdicas.							

PROGRAMA: (continuação)

UNIDADE 5 - O LÚDICO NA TERCEIRA IDADE

- 5.1 - Como tem sido tratado e pensado o período da Terceira idade.
- 5.2 - Reflexões sobre o tempo.
- 5.3 - Vivências lúdicas.

Data: __/__/__

Coordenador do Curso

Data: __/__/__

Chefe do Departamento

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA BIBLIOGRAFIA						
DEPARTAMENTO: DESPORTOS INDIVIDUAIS							
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <tr> <th style="width: 15%;">CÓDIGO</th> <th style="width: 60%;">NOME</th> <th style="width: 25%;">(T-P)</th> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">DEI 1004</td> <td style="text-align: center;">LUDICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA</td> <td style="text-align: center;">(3-1)</td> </tr> </table>		CÓDIGO	NOME	(T-P)	DEI 1004	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA	(3-1)
CÓDIGO	NOME	(T-P)					
DEI 1004	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA	(3-1)					
BIBLIOGRAFIA: BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR BIBLIOGRAFIA BÁSICA ACOSTA, Marco A. Contribuições para o trabalho com a terceira idade. Santa Maria: o editor, 2002. ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. Trad, de D. Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: BORNHEIM, Gerd. (et alii). Cultura brasileira tradição/contradição. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, pp.31-58. BROTO, Fábio. Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro: Projeto cooperar, 1998. Giovana Z. Mazzo, Marize A Lopes, Tania B. Benedetti. Lazer, recreação e o idoso. In: Educação Física e o idoso: concepção gerontológica. Porto Alegre: Sulina, 2001. DEBERT, Guita G. - A reinvenção da velhice: socialização e Processos de reprivatização do envelhecimento. SP: Editora da USP: Fapesp, 1999. HUIZINGA, Johan. Homo ludens. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1993 KISHIMOTO, T. M (Org.). Jogos tradicionais infantis. Petrópolis: Vozes, 1993. KUNZ, Elenor. Educação Física: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991. LIMA, Lauro de O. Piaget para principiantes. São Paulo: Summus, 2000. LORDA, Raul. Recreação na terceira Idade. RJ: Sprint, 1995. MARCELLINO, Nelson C. Pedagogia da Animação. Campinas: Papirus, 1990. OLIVEIRA, Paulo de Salles. Aventuras e enigmas da informatização dos brinquedos. In: Motrivivência, Ano VII, nº 09, dez. 1996, pp.89 - 94. READ, Herbert. A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte. Summus: São Paulo, 1986. ZILBERMAN, Regina Org.). A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. ACOSTA, Marco A . A ludicidade na terceira idade. In: Brinquedoteca: a criança o							

BIBLIOGRAFIA: (continuação)

adulto e o lúdico. Santa Marli Pires dos Santos (Org) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVES, Rubens. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. O corpo e as palavras. In: Bruhns, H. T. **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. Companhias das Letras: São Paulo, 1996.

COGO, Denise M. **Televisão, escola e juventude**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MASCARO, Sonia de A. **O que é velhice?** SP: Brasiliense, 1997.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Annablume, 2000.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST/ESEF- UFRGS, 1994.

SANTOS, Santa Marli P. dos **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

Revista Motrivivência. O jogo e o brinquedo na Educação Física. Ano VIII - nº 09 - dezembro/1996.

Data: __/__/__

Coordenador do Curso

Data: __/__/__

Chefe do Departamento

ANEXO F - Programa da Disciplina de Atividades Lúdicas na Escola

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA

Curso	Educação Física – Licenciatura
Disciplina	<i>Atividades Lúdicas na Escola</i>
Caráter da disciplina	Obrigatória.
Pré-Requisito	Não tem.
Código	0370062
Departamento	Ginástica e Saúde
Carga horária semestral	51 horas.
Créditos	04 créditos.
Natureza da carga horária	Teóricas: 34 horas / Práticas: 17 horas.
Ano/Semestre	1º ano / 1º semestre.
Professor responsável	Luiz Fernando Camargo Veronez
Objetivos	Gerais: Ministrando conhecimentos e oportunizar a vivência de experiências no âmbito das práticas sociais compreendidas pela esfera do jogo, em suas dimensões lúdicas e esportivas, de maneira a permitir que o futuro licenciado em Educação Física construa as aptidões necessárias para atuar no meio social e, em especial, nos meios escolares, com vistas a sua transformação e de acordo com as necessidades geradas pelas condições sociais de existência da coletividade. Oportunizar o desenvolvimento da capacidade crítica do futuro licenciado em Educação Física de forma que possa estabelecer relações entre os valores presentes nas atividades lúdicas em geral e, em especial no jogo, nas suas dimensões lúdicas e esportivas, e a estrutura social de forma a contribuir para a ampliação da compreensão da realidade da educação escolar na sociedade brasileira. Capacitar o futuro licenciado em Educação Física para implementar processos pedagógicos, mediados pelas práticas sociais compreendidas pela esfera do jogo, que promovam o desenvolvimento de todas as potencialidades dos escolares, especialmente daqueles que vivem em comunidades de risco ou de vulnerabilidade social, de forma a auxiliá-los a superarem as desvantagens decorrentes de suas concretas condições de existência. Habilitar o futuro licenciado em Educação Física para atuar no meio escolar de forma a garantir o acesso à cultura lúdica aos escolares, sem nenhum tipo de discriminação, respeitando as diferenças, entendendo a importância de seu papel na formação de pessoas conscientes para exercerem sua cidadania. Específicos: Analisar as relações que se estabelecem entre os valores presentes nas atividades denominadas jogo,

	enquanto conteúdo da Educação Física escolar e a estrutura social da sociedade brasileira. Abordar e refletir sobre definições e/ou conceitos atribuídos ao jogo a partir da contribuição de diferentes autores. Caracterizar as atividades lúdicas, seu processo de evolução na criança e no ensino fundamental e ensino médio. propor processos pedagógicos mediados pelas atividades lúdicas no âmbito escolar, em especial, na Educação Física escolar em uma perspectiva de emancipação.
Ementas	Introdução ao estudo das atividades recreativas e do lazer, discussão sobre o fenômeno da ludicidade na modernidade, a adequação de atividades recreativas e de lazer na escola.
Programas	Unidade I: Introdução ao estudo das atividades lúdicas no ambiente escolar: - Sociedade, escola e Educação Física: algumas notas introdutórias para se entender a inserção do "lúdico" no ambiente escolar; - Diferentes abordagens do fenômeno lúdico; - Políticas para a infância e o direito ao jogo. Unidade II: A recreação e o lazer no âmbito escolar: - Importância do jogo para o desenvolvimento infantil; - Evolução do jogo e a classificação dos jogos; - As possibilidades de utilização do jogo na educação escolar; - A cultura lúdica: jogos tradicionais infantis, jogos esportivos; - O espaço do jogo na educação escolar. Unidade III: A prática pedagógica do professor de Educação Física: o jogo no ensino fundamental e médio: - O jogo o ensino fundamental; - O jogo no ensino médio
Bibliografia	Básica KAMI, C. & DEVRIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo, Trajetória Cultural, 1991. KISCHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: o jogo a criança e a educação. Petrópolis, Vozes, 1993. Complementar ALBERTI, H. & ROTHENBERG, L. Ensino de jogos esportivos. Rio de Janeiro, ao livro Técnico, 1984. CAILLOIS, R. Os jogos e os homens. Cotovia, Lisboa, 1990. CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo, Summus, 1987. DIETRICH, K.; DÜRRWACHTER, G. & SCHALLER, H-J. Os grandes jogos: metodologia e prática. Rio de Janeiro, ao Livro Técnico, 1984. HUINZINGA, J. Homo ludens. São Paulo, Perspectiva, 1996

ANEXO G – Programa da disciplina Dinamização de Programas de Lazer e Recreação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

NOME E CÓDIGO DA DISCIPLINA: Dinamização de Programas em Lazer e Recreação
DEPARTAMENTO: Educação Física

PROFESSOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Clezio José dos Santos Gonçalves
ANO: 2013/02 **CARGA-HORÁRIA:** 4 h/ semanais **CRÉDITOS:** 04

SÚMULA: A disciplina se propõe a desenvolver a compreensão e fundamentação teórico-vivencial do acadêmico de EFI para caracterizar, organizar e planejar atividades recreativas, jogos e de lazer, ressaltando os valores e implicações pedagógicas nos diversos campos de sua atuação profissional.

OBJETIVOS:

Gerais: Sensibilizar o acadêmico de Ed. Física para a importância dos fundamentos teóricos e vivenciais da recreação e do lazer, refletindo sobre suas implicações construindo uma reflexão crítica do entorno social em diferentes campos de atuação profissional, desenvolvendo sua aprendizagem através de abstração das experiências teórico-vivenciais em registro escrito, ampliando potenciais e consciência profissional.

Específicos: 1) Refletir sobre a importância da Recreação e do Lazer no contexto social; 2) Elaborar, organizar e aplicar atividades lúdicas em consideração o desenvolvimento de faixa etária..3) Vivenciar e produzir materiais sobre a importância e implicações do lúdico e do jogo nas diferentes instâncias de atuação profissional e relacional (ambientes de trabalho, relações inter-pessoais). 4) Registrar por escrito os conhecimentos culturais do lazer e da recreação debatidos em aula.

PROGRAMA:

Exercícios de Integração / Recreação Histórico e Definições
Recreação e Fases do Desenvolvimento Humano / Lazer e Trabalho na Sociedade Pós-Moderna
Formas de Conhecimento e Formas de Compreensão da Recreação e do Lazer
Estruturas de Atividades Recreativas; Jogos, Regras e Vivências /
Aprendizagem e vivências do lúdico / Implicações epistemológicas do Jogo na aprendizagem e nas interações sociais
Jogos, Gincanas e Planejamento de Atividades e Produção de Materiais de Entretenimento

PROCEDIMENTOS DE ENSINO:

A Metodologia para desenvolvimento dos conteúdos será trabalhada através da combinação de:

AULAS TEÓRICAS – Expositivo-dialogada “Participante”; Leitura e Análise de Textos/Filmes..

AULAS PRÁTICAS - Vivências/Atividades individuais, duplas, trios, quartetos, pequeno e grande grupo conforme solicitações do docente.

-ATIVIDADES ESPECIAIS = Gincana / PWD2010. Aula de Campo / Aulas Especiais - Produção de Materiais (Vídeos, textos, etc) e Estudos Dirigidos .

CRONOGRAMA DAS AULAS:

CRONOGRAMA	CONTEÚDO DA DISCIPLINA
1ª aula	Apresentação Professor Programa da disciplina e Formas de avaliação
2ª a 50ª aula	Desenvolvimento de Atividades Vivenciais e Teóricas da disciplina; Avaliações contínuas.
51 a 57ª aula	Apresentação de Trabalhos/Atividades
59 aula	Avaliação escrita
60 Aula	Substituição

OBS: Todas as aulas são de caráter vivencial e teórico. A presença nestes momentos é fundamental para compreender a dinâmica da disciplina e os esclarecimentos necessários às dúvidas ulteriores. De acordo com o ritmo e a evolução da aprendizagem da turma, tendo por base os critérios do professor a programação poderá sofrer alterações na ordem e/ou inclusão/exclusão de conteúdos que se mostrarem relevantes no aproveitamento da disciplina. As aulas de caráter teórico-vivencial incluem a leitura de textos solicitados durante o semestre. Durante algumas aulas, de acordo com critério de inclusão do docente, serão realizadas atividades visando micro-avaliações que auxiliarão na definição do conceito do aluno.

AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS

- 1) **FREQÜÊNCIA** conforme Regimento da UFRGS.
- 2) **TRABALHO EM EQUIPES – OBRIGATÓRIO** - A turma será dividida em equipes conforme a decisão do docente em relação ao número de matriculados. Ao longo do semestre, estas equipes desenvolverão uma série de tarefas e trabalhos que variam desde atividades no momento da aula como a produção de materiais de música e vídeos devidamente editados conforme as solicitações realizadas pelo docente ao longo do semestre.
- 4) **AVALIAÇÃO ESCRITA – OBRIGATÓRIO:** Todo o conteúdo trabalhado e desenvolvido nas aulas, bem como dos textos solicitados durante o semestre.
- 5) **PARTICIPAÇÃO EFETIVA NAS AULAS. – OBRIGATÓRIO:** A participação de todos durante a realização das vivências (atividades, jogos, brincadeiras, vivências, gincana e outras atividades) é fundamental para a compreensão e assimilação dos conceitos da disciplina.
- 6) **ELABORAÇÃO DE TEXTOS E MATERIAIS SOBRE CATEGORIAS CONCEITUAIS – OBRIGATÓRIO:** Cada aluno e/ou equipe (conforme a solicitação do professor), irá entregar por escrito impresso ou produzido em vídeo ao docente as definições conceituais e materiais editados solicitados ao longo do semestre conforme solicitação do titular da disciplina no desenvolvimento da mesma.
- 7) **RESENHA DE ARTIGO CIENTÍFICO – OBRIGATÓRIO:** Cada aluno, individualmente, irá analisar pelo menos um artigo científico de periódico reconhecido e indexado na área entregando de forma impressa e digital sua resenha a respeito do mesmo e o respectivo artigo em anexo.
- 8) **ELABORAÇÃO DE UM TEXTO ORIGINAL Opcional** - Cada aluno, irá escolher uma das temáticas apresentadas pelo professor no decorrer do semestre e irá escrever um texto **ORIGINAL** discutindo as relações teóricas da temática proposta com a sua experiência profissional e fundamentação a respeito, utilizando-se para tanto de textos entregues pelo professor ou de outras referências que considerar coerentemente fundamentadas.
- 9) **ANÁLISE DE FILMES – Opcional** - Cada aluno, individualmente, irá analisar algum dos seguintes filmes, relacionando-os com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula entregando este material por escrito juntamente com o Memorial. A análise dos filmes refere-se à construção de uma relação entre o conteúdo das aulas e a temática dos filmes, e não um resumo dos mesmos. Os filmes são os seguintes:

- Laranja Mecânica	- Com mérito	- Pelle o Conquistador
- Tempos Modernos	- À Onda	
- Germinal	- Gênio Indomável	- O Vento será tua Herança
- Pro dia Nascer Feliz	- 12 homens e uma sentença	

"O pior analfabeto, é aquele que não quer ler". W.GOETHE

OBS: Os trabalhos de caráter opcional são opção para o aluno. Estes trabalhos poderão somar pontos na média ao final do semestre, a critério do professor, conforme a qualidade dos mesmos. Conforme a evolução da aprendizagem da turma, o docente poderá definir novos instrumentos de avaliação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. BRUHNS, H. *Temas sobre o Lazer*. Campinas. Ed Associados. 2000.
2. FREIRE, J.B *Educação de Corpo Inteiro*. SP. Ed Scipione. 1992

3. MARCELLINO, N. *Estudos do Lazer*. SP, Campinas, Autores Associados, 1996.
4. NEGRINE, A. *Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil*. POA Prodil, 1994.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

5. ASSMANN, H *Reencantar a Educação*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1998.
6. GONÇALVES, Clézio J.S. *Ler e escrever também com o Corpo em Movimento*. IN NEVES, I. *Leitura e Escrita – Compromisso de Todas as áreas*. Ed UFRGS, PA, 1998.
7. MOREIRA, W. *Educação Física e Esportes*. Perspectivas para o século XXI. Ed Papirus.