UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA – FEFF
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

ALLAN SMITH LIMA E LIMA

EDUCAÇÃO FÍSICA E TECNOLOGIA: **uma proposta didático-pedagógica para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos**

MANAUS - AM
2025

PROEF
Educação Física em Rede Nacional

ALLAN SMITH LIMA E LIMA

EDUCAÇÃO FÍSICA E TECNOLOGIA: uma proposta didático-pedagógica para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Dra. Ida de Fátima de Castro Amorim

Co-orientador: Dr. Vinicius Cavalcanti

MANAUS - AM
2025

[Ficha Catalográfica:]

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732e Lima, Allan Smith Lima e

Educação e Tecnologia: uma proposta didático pedagógica para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar / Allan Smith Lima e Lima. - 2025.

155 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Ida de Fátima de Castro Amorim.

Coorientador(a): Vinicius Cavalcanti.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional, Manaus, Amazonas, 2025.

1. DIDÁTICA. 2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 3. JOGOS ELETRÔNICOS. 4. PROPOSTA PEDAGÓGICA. I. Amorim, Ida de Fátima de Castro. II. Cavalcanti, Vinicius. III. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional. IV. Título

---

ALLAN SMITH LIMA E LIMA

EDUCAÇÃO FÍSICA E TECNOLOGIA: uma proposta didático-pedagógica para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.
Área de Concentração: Educação Física Escolar.
Orientadora: Dra. Ida de Fátima de Castro Amorim
Co-orientador: Dr. Vinicius Cavalcanti

Data da defesa: 15/05/2025
Data de aprovação:15/05/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.ª Dra. Ida de Fátima de Castro Amorim
Universidade Federal do Amazonas

Co-Orientador: Prof. Dr. Vinicius Cavalcanti
Universidade Federal do Amazonas

Membro Interno (ProEF): Prof.ª Dra. Lionela da Silva Correa
Universidade Federal do Amazonas

Membro Externo (UEA): Prof. Dr. Jorge de Menezes Rodrigues
Universidade Estadual do Amazonas

Membro Interno (ProEF): Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros (Suplente)
Universidade Federal do Amazonas

Membro Externo: Prof.ª Dra. Fabiana Lucena Oliveira (Suplente)
Universidade Estadual do Amazonas

Local: Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEFF
UFAM – Campus Manaus

O estudo é dedicado aos professores de Educação Física, amantes ou não de jogos eletrônicos, mas comprometidos com o processo educativo, ainda que encontrem dificuldades na realidade escolar. Quiçá um dia esses professores serão professores do meu filho, que ficaria honroso em ter acesso a um saber pensado e construído em coletividade com seu pai.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos se destinam, primeiramente, à minha extensa família, formada por uma rede de apoio que se fortalece diariamente por meio de nossas relações parentais.

À minha esposa Laís, companheira de luta e de afeto, que me acompanha nos desafios diários da realidade social. Estende-se a ela, meu agradecimento por ter gerado um amor dinâmico, profundo e verdadeiro chamado Ravi (nosso filho).

Ao Ravi, meu primogênito, fruto de um companheirismo amoroso, que veio ao mundo conhecer os desafios dessa realidade dinâmica e contraditória, mas sabido de que seus pais irão mediar sua relação com o mundo da maneira mais humana possível.

À minha orientadora, Ida de Fátima, pelo aprendizado e conhecimento adquirido em cada diálogo sobre pesquisa, ciência, educação e transformação social. O mesmo reconhecimento se estende ao coorientador Vinicius Cavalcanti.

Aos docentes do ProEF que ministraram disciplinas para a turma 04, os conhecimentos oriundos de suas vivências e estudos foram essenciais para a busca de uma transformação pedagógica da realidade escolar.

Ao Toddy, meu cão amigo, parceiro, que inúmeras vezes me acompanhou aquecendo meus pés, fazendo companhia, enquanto eu virava a madrugada mergulhado nessa produção científica.

O fluxo do tempo é sempre cruel, sua velocidade parece diferente para cada pessoa, mas ninguém pode mudá-la. Uma coisa que não muda com o tempo é a memória dos dias mais jovens

(The Legend of Zelda)

LIMA, Allan Smith Lima e. **Educação Física e Tecnologia: uma proposta didático-pedagógica para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos**. Orientadora: Ida de Castro de Fátima Amorim, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2024.

RESUMO

A educação tem vivenciado mudanças significativas nos últimos anos, com os recursos tecnológicos ganhando crescente destaque no ambiente escolar. Dentre essas inovações, a utilização de jogos eletrônicos digitais emerge como uma ferramenta de grande potencial pedagógico. Este estudo tem como objeto de pesquisa a tecnologia, especialmente os jogos eletrônicos, e as transformações que ela tem provocado ao longo dos séculos. De natureza qualitativa, a pesquisa busca compreender os sentidos, significados, crenças e aspirações presentes na estrutura do objeto investigado. Fundamentado no método dialético, o estudo visa apreender a realidade, expondo e revelando a estruturação, o desenvolvimento e a transformação no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa de campo e bibliográfica, realizada em duas escolas estaduais do Amazonas, localizadas no município de Manaus. Os documentos analisados incluem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e as principais produções científicas da área da Educação Física publicadas entre 2013 e 2023. Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos extensivos aplicados com professores e alunos: entrevistas e grupos focais. Foram entrevistados dois professores de Educação Física e 46 estudantes do 7º ano do ensino fundamental II. A análise dos dados, realizada por meio da análise de conteúdo, revelou que a implementação do caderno pedagógico como estratégia para superar desafios no ensino de jogos eletrônicos trouxe uma abordagem inovadora para a Educação Física escolar. O caderno se mostrou uma ferramenta essencial tanto para os professores quanto para os alunos. Para os docentes, ofereceu uma base estruturada que combina teoria e prática, funcionando como referência para a integração dos jogos eletrônicos ao currículo escolar. Para os estudantes, facilitou a compreensão dos conceitos e tornou o aprendizado mais envolvente e conectado à prática. Embora o caderno não tenha resolvido completamente questões como a formação docente específica e a escassez de recursos tecnológicos na escola, ele se destacou como um recurso valioso para suprir a falta de conteúdos adequados e metodologias específicas, contribuindo significativamente para aprimorar a experiência de aprendizagem de ambos. Até aqui, pode-se concluir que o caderno pedagógico oferece uma contribuição significativa para o aprofundamento da compreensão sobre o uso de jogos digitais na Educação Física Escolar, evidenciando seu crescente valor como ferramenta didática. No entanto, ressalta-se a importância de continuar investindo em programas de capacitação para os docentes e na atualização constante do currículo, a fim de garantir que a integração desses recursos no processo de ensino-aprendizagem esteja cada vez mais alinhada às necessidades educacionais. Deve-se, entretanto, considerar que essas perspectivas podem evoluir à medida que novas práticas e abordagens sejam incorporadas no campo da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar. Jogos Eletrônicos. Didática.

LIMA, Allan Smith Lima e. **Educação Física e Tecnologia: uma proposta didático-pedagógica para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos**. Orientadora: Ida de Castro de Fátima Amorim, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2024.

ABSTRACT

Education has undergone significant changes in recent years, with technological resources gaining increasing prominence in the school environment. Among these innovations, the use of digital electronic games emerges as a tool with great pedagogical potential. This study focuses on technology, especially electronic games, and the transformations they have caused over the centuries. With a qualitative nature, the research seeks to understand the meanings, beliefs, and aspirations present in the structure of the object under investigation. Based on the dialectical method, the study aims to grasp reality by exposing and revealing the structure, development, and transformation in the school context. This is a field and bibliographic research conducted in two state schools in Amazonas, located in the city of Manaus. The documents analyzed include the National Common Curricular Base (BNCC), the Amazonian Curricular Reference (RCA), and the main scientific publications in the field of Physical Education from 2013 to 2023. For data collection, two extensive instruments were used with teachers and students: interviews and focus groups. Two Physical Education teachers and 46 seventh-grade students from middle school were interviewed. Data analysis, conducted through content analysis, revealed that the implementation of the pedagogical workbook as a strategy to overcome challenges in teaching electronic games brought an innovative approach to school Physical Education. The workbook proved to be an essential tool for both teachers and students. For teachers, it offered a structured foundation that combines theory and practice, serving as a reference for integrating electronic games into the school curriculum. For students, it facilitated the understanding of concepts and made learning more engaging and connected to practice. Although the workbook did not fully resolve issues such as specific teacher training and the scarcity of technological resources in schools, it stood out as a valuable resource to address the lack of adequate content and specific methodologies, significantly contributing to enhancing the learning experience for both. Up to this point, it can be concluded that the pedagogical workbook provides a significant contribution to deepening the understanding of the use of digital games in School Physical Education, highlighting its growing value as a teaching tool. However, it is important to emphasize the need to continue investing in teacher training programs and the constant updating of the curriculum to ensure that the integration of these resources into the teaching-learning process aligns more and more with educational needs. It should be considered, however, that these perspectives may evolve as new practices and approaches are incorporated into the field of Physical Education.

KEYWORDS: School Physical Education. Electronic games. Didactics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Abordagens pedagógicas da Educação Física.....55

Quadro 2. Habilidades e Competências da BNCC voltadas para o uso das tecnologias nas disciplinas curriculares da área de Linguagem 64

Quadro 3. Proposições para o ensino de Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar 68

Quadro 4. Fluxograma das etapas de análise dos documentos BNCC e RCA 92

Quadro 5. Fluxograma das etapas de análises das produções científicas entre o período de 2013 a 2023 23

Quadro 6. Fluxograma da composição e seleção do local e dos docentes participantes do estudo 92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantitativo de assinaturas dos participantes do estudo.....101
Tabela 2. Composição dos grupos focais 1ª amostragem.....102
Tabela 3. Entrevista final com os grupos focais 2ª amostragem.....103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Os primeiros aparatos técnicos da tecnologia na educação (1650 a 1870).....32
Figura 2. Os aparatos técnicos da tecnologia da educação do século XIX.....33
Figura 3. Os aparatos técnicos da tecnologia da educação do século XX.....33
Figura 4. Os aparatos técnicos das tecnologias digitais da Educação no século XXI.....34
Figura 5. Jogo Eletrônico Super Mário World.....81
Figura 6. Jogo eletrônico Super Bomberman.....83
Figura 7. Jogo Eletrônico Mortal Kombat.....84
Figura 8. Jogo eletrônico FIFA.....87
Figura 9. Jogo eletrônico Minecraft.....88
Figura 10. Jogo eletrônico Roblox 89
Figura 11. Primeira entrevista com grupo focal da escola B.....89
Figura 12. Primeira entrevista com o grupo focal da escola A.....104
Figura 13. Capa do Caderno Pedagógico.....104
Figura 14. Impressão dos exemplares do caderno pedagógico para os alunos da escola A.....112
Figura 15. Confecção dos exemplares do caderno pedagógico para os alunos da escola A.....112
Figura 16. Momento aula com a utilização do caderno pedagógico na escola A...113
Figura 17. Leitura do caderno pedagógico do professor de apoio para alunos com necessidades especiais.....113
Figura 18. Utilização do caderno pedagógico como leitura na escola A.....113
Figura 19. Vivência de jogos eletrônicos na escola B.....120
Figura 20. Vivência do jogo Mário Kart, na escola B.....120
Figura 21. Vivência do jogo Mário World, na escola A.....120
Figura 22. Vivência de jogos tecnológicos não digitais na escola B.....122
Figura 23. Vivência de jogos tecnológicos não digitais na escola A.....122

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CDE – Coordenadoria Distrital de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPEL - Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PGB – Pesquisa Game Brasil

RCA – Referencial Curricular Amazonense

SEDUC – Secretaria de Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

SI – Sociedade da Informação

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

MEMORIAL 16
INTRODUÇÃO 21
1 CAPÍTULO 1 – O trabalho ‘Ontocriativo’: fundamentos técnicos e científicos da tecnologia na Educação e na Educação Física 26
2 CAPÍTULO 2 – Didática e Educação Física Escolar: um diálogo possível e necessário para o ensino de Jogos Eletrônicos 45
2.1 Dos saberes da didática à prática educativa na Educação e na Educação Física: implicação para o ensino de Jogos Eletrônicos 45
2.2 Tendências Pedagógicas da Educação: breves considerações 48
2.3 Tendências Pedagógicas da Educação Física: breves considerações 52
2.4 Abordagens/Concepções Pedagógicas da Educação Física: breves considerações 54
2.5 Proposições didático-metodológicas para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos: diálogos com a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Amazonense e as produções científicas da área da Educação Física em um período equivalente aos anos de 2013 a 2023 62
3 CAPÍTULO 3 – O universo lúdico dos Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar: uma proposta didática na perspectiva crítico-superadora 71
3.1 Jogo ou Esporte eletrônico? Implicações para o conceito 72
3.2 Da teoria à prática: ensinando sobre Jogos Eletrônicos (conceito, historicidade e características) 77
4 CAPÍTULO 4 – Game Over ou Game Start? contribuições de uma proposta didático-pedagógica para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos nas aulas Educação Física Escolar 90
4.1 Constituição do Corpus da Pesquisa 90
4.2 Composição e seleção do Local e dos docentes participantes do estudo 97
4.3 Composição e seleção das turmas e dos alunos participantes da pesquisa 99
4.4 Educação e Jogos Eletrônicos: desafios e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de professores e alunos 104
4.4.1 Jogos Eletrônicos: Educação para o vício e a violência ou ferramenta de aprendizado e desenvolvimento cognitivo? 105
4.5 Análise da implementação do caderno pedagógico como estratégia para a superação de desafios no ensino de jogos eletrônicos 118

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 137
APÊNDICES 152
APÊNDICE A 152
APÊNDICE B 153
APÊNDICE C 154
APÊNDICE D 155

MEMORIAL

Discorrer um memorial sobre mim perpassa por acontecimentos confusos e aleatórios que, a priori, trilharam caminhos obscuros, mas cruciais para conhecer e entender a minha essência, as minhas concepções e minha personalidade.

Minha trajetória profissional e acadêmica está diretamente ligada à vida familiar, principal fomentadora do meu percurso histórico. Inicialmente éramos quatro irmãos, mas, em decorrência de uma fatalidade o caçula teve sua vida levada quando criança. Hoje somos três, o que me coloca na condição de o "filho do meio" – o problemático – (dizem as "más línguas") [risos].

A diferença de idade entre mim e o irmão mais velho é de cerca de dois anos. Já o hoje caçula, veio somente seis anos após o meu nascimento. Por isso a minha relação entre irmãos esteve muito ligada ao irmão de idade mais próxima.

Anteriormente mencionei o filho do meio como "problemático", e realmente fui por um longo período. O primeiro irmão, por sua vez, muito inteligente, calmo, educado, etc. Eu, o oposto: atentado, birrento, não muito inteligente [risos]. Mas calma, não considero que temos lados opostos na inteligência, mas naquele período – início da adolescência – a minha falta de interesse foi prejudicial aos estudos.

Nós fomos crescendo e, enquanto os compromissos educacionais avançavam, o meu parâmetro – irmão mais velho – saltava da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental I, sem chegar a completar a 1ª, uma vez que, segundo suas professoras de classe, ele estaria acima do nível da turma. Já eu, anos mais tarde, estaria retido na 6ª série do fundamental II, por não ter alcançado os resultados da turma.

E assim as trajetórias nos estudos foram sendo traçadas. O mais velho cursou o ensino médio técnico em um Instituto Federal no Estado do Pará, logo em seguida ingressou na Universidade Federal do Pará para cursar Licenciatura em Química.

Como de costume busquei segui-lo, em 2007 ingressei no mesmo Instituto Federal para cursar o ensino médio técnico, mas logo abandonei no primeiro ano de curso. No ano de 2011 ingressei, também, na Universidade Federal do Pará, mas não muito diferente do ensino médio, abandonei a Licenciatura em Química no 4º período de curso.

Percebi que a minha caminhada não cumpria os trajetos trilhados por ele, porque os caminhos eram dele, e não meu. Foi necessário buscar novos caminhos para superar esses momentos obscuros.

A Educação Física entra na minha vida no meio de toda essa turbulência de abandono e desistência de curso. O ano era 2013, logo após desistir do curso de Licenciatura em Química, fui aprovado para cursar Licenciatura em Educação Física, o que não agradou muito alguns familiares por considerarem que seriam dois anos perdidos. Mas um familiar foi fundamental nesse processo: a minha mãe!

Lembro-me que prestes a realizar a matrícula no curso de Educação Física, tive uma conversa com minha progenitora e suas palavras naquele dia me fizeram repensar a vida, disse ela: "É o seu sonho, faça-o com sabedoria, estude, busque, acredite, seja melhor amanhã daquilo que tu és hoje".

Foram essas palavras que me levaram (e me levam) a lugares que jamais imaginei alcançar; elas abriram os caminhos para que eu pudesse seguir com minhas próprias pernas.

O primeiro caminho a ser percorrido foi o da graduação em Educação Física, e o fiz com dedicação, estudo, curiosidade, pesquisa e entusiasmo. No 2º período do Curso, fui integrado à Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL-PA), com a finalidade de pesquisar sobre a Produção do Conhecimento em Educação Física na Região Norte do País.

A participação em um grupo de pesquisa aguçou o meu interesse nos estudos e na trajetória acadêmica. Participei de congressos, seminários, palestras, formação de professores, oficinas, etc. Entre 2016 a 2018 fui membro da gestão do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte do Pará – (CBCE/PA).

Cursar Educação Física foi uma loucura e correria, precisei trabalhar durante o dia e estudar durante a noite para conseguir cumprir as demandas de transporte, aquisição de literaturas, alimentação e vestimenta.

Logo no 1º semestre de curso, em 2013, consegui um estágio em uma academia de ginástica, a qual me pagava um valor simbólico de R$ 50,00 por semana para que eu pudesse (ou pelo menos tentasse) garantir o meu sustento. Finalizei o curso ao final do ano de 2016, foi quando saí da condição de estagiário e assumi a função de professor na mesma academia, porém, permaneci com a mesma desvalorização de salário, R$ 500 mensais por 20 horas semanais.

Outras instituições foram aparecendo, recebi o primeiro convite para ser professor de uma escola da rede privada de ensino no mesmo ano de 2016. Porém, o que deveria ser um momento de alegria tornou-se o oposto. Pensei inúmeras vezes em desistir da profissão, não pelo fato de não estar preparado para exercer a docência, mas pela desvalorização profissional: recebi a oferta de R$ 200 mensais para lecionar em dois dias da semana, matutino e vespertino, nas turmas do ensino fundamental I e II. Recusei? Lógico que não, organizei meus horários na academia de ginástica, na escola e consegui permanecer nas duas instituições.

É evidente que, unindo os dois salários não chegaria perto de um salário mínimo da época. Contudo, os maiores bens que eu consegui nesses espaços foram o conhecimento, a experiência, o aprendizado e o saber. Embora a desvalorização, hoje sou grato por ter tido a oportunidade de exercer minha profissão por dois anos nessas instituições.

Somente em 2018 iniciei minhas atividades de carteira assinada, fui contratado por uma escola para lecionar na educação básica do fundamental ao ensino médio. Foi ali no chão daquela escola que pude relacionar os conteúdos assimilados na graduação e pós-graduação com o processo de ensino e atuação docente, e pude perceber as contradições existentes entre um campo e outro.

Por pelo menos dois meses consegui conciliar a academia de ginástica com a primeira escola e a segunda escola em uma escala de trabalho de 40h semanais. Mas essa conciliação durou pouco tempo, pois surgiu a oportunidade de assumir uma terceira escola da educação básica; e assim o fiz, mas precisei sacrificar a academia de ginástica.

Não muito tempo depois, pedi as contas daquela primeira escola, pois estaria assumindo a docência em uma Instituição de Ensino Superior da rede privada, assumindo a docência nos cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado. Dessa forma, o que eram apenas 40h semanais de jornada de trabalho, passaram-se para 50h semanais.

Nesses espaços encontrei grandes desafios; identifiquei problemáticas da Educação Física, principalmente no que se refere a resistência de conteúdos senão os esportivos. Aos poucos organizei metodologias de ensino, construí unidades didáticas, planos anuais, bimestrais, materiais didáticos com metodologias que buscassem abranger os conteúdos da Cultura Corporal, não só os esportivos.

Na experiência docente do ensino superior, busquei formar professores que também pudessem manifestar em suas práticas pedagógicas a diversidade de conteúdos da Educação Física, e pude apontar caminhos para que eles pudessem construir suas próprias identidades.

Em 2020, pedi as contas dessas três instituições, pois tomei posse como professor efetivo da rede pública de ensino do Estado do Amazonas, local de atuação, mediação e relação professor-pesquisador até o presente momento.

Não foi apenas a mudança de Estado que me preocupou nesse período, os discentes eram outros, a cultura era outra, as escolas não eram as mesmas, logo, as metodologias precisariam adequar-se às realidades do novo “mundo”, e assim o fiz, desde 2020 tenho possibilitado acesso ao conhecimento da cultura corporal aos estudantes amazonenses, o último deles, o qual proporcionou um amplo debate, foi o de jogos eletrônicos. Daí o meu interesse em pesquisar sobre isso no Programa de Mestrado.

No ano de 2023 participei do Processo Seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF. Fui aprovado, e estou há pouco mais de um ano no curso.

Entre o período de 2020 a 2023, estive ausente dos estudos e pesquisas do universo acadêmico, que outrora eram frequentes no meu cotidiano. Foi no Mestrado Profissional que vi a possibilidade de retoma-los. O curso está sendo fundamental e rico em conhecimento, e essa possibilidade de formação continuada, cuja a finalidade é o de qualificação docente, consequentemente possibilitará a qualidade das aulas de Educação Física nas escolas, valorizando e qualificando a educação pública, gratuita e de qualidade.

Com o propósito de contribuir para o avanço da Educação Física na escola, busco possibilitar aos discentes o acesso ao conhecimento, priorizando os conteúdos que estão entranhados no senso comum e que necessitam de uma intervenção pedagógica para garantir o conhecimento científico, crítico e reflexivo dos educandos.

Por isso, como proposta de dissertação e produto educacional, assumo o compromisso no trato pedagógico do conteúdo Jogos Eletrônicos, pois os estudantes, em sua maioria, estão de alguma forma relacionados às tecnologias, ao universo dos games e aos Jogos Eletrônicos.

Os jogos eletrônicos fazem parte da minha vida desde a infância. Recordo com saudade os momentos em que, junto com colegas, “matávamos” aula para jogar nas locadoras. Aquela experiência não era apenas uma forma de entretenimento; era uma maneira de nos conectarmos, compartilharmos aventuras e descobrirmos novos mundos.

Com o passar do tempo, percebi que esses jogos transcenderam o simples lazer. Hoje, eles estão integrados à minha prática pedagógica. Utilizo essa paixão para engajar meus alunos, explorar conteúdos e promover aprendizado de maneira dinâmica e interativa. Os jogos eletrônicos se tornaram uma ferramenta poderosa para ensinar, proporcionando não apenas diversão, mas também oportunidades de reflexão e desenvolvimento de habilidades. Essa relação continua a evoluir, mostrando que os jogos podem ter um papel significativo na educação.

Por isso a pretensão de pesquisar sobre esse tema no mestrado, buscando aprofundar minha compreensão e explorar suas potencialidades na formação de novos educadores.

Portanto, esses caminhos percorridos, mergulhados em incertezas e indecisões, foram importantíssimos para a minha formação humana. Assim como outros seres humanos estou em formação, em busca de conhecimento, de aprendizado e de uma transformação social, educacional e humana.

Não escolhi a Educação Física, minha história aponta que foi ela que me escolheu, me direcionou, me transformou. Através do mestrado tenho ampliado o meu conhecimento, transformado e diversificado a minha prática pedagógica, superado barreiras impostas cotidianamente aos professores, e, apresentado práticas pedagógicas inovadoras que proporcionam um saber mais justo, elaborado e sistematizado aos discentes da escola pública.

INTRODUÇÃO

A tecnologia tem desempenhado um papel transformador em inúmeros setores da economia e da sociedade, trazendo mudanças profundas e generalizadas. Costa Jr. (2012) observa que a educação é uma das poucas áreas que, até então, não sofreram impactos significativos dessas transformações tecnológicas, permanecendo relativamente inalterada diante do avanço tecnológico que tem moldado outros campos. Essa constatação sugere uma resistência ou um atraso no processo de integração tecnológica no contexto educacional, em contraste com a velocidade de mudanças observada em outras esferas sociais e econômicas.

Embora pouco afetada, a educação nos últimos anos vem apresentando um cenário diferente, os recursos tecnológicos têm conquistado lugar de destaque no universo escolar. Inicialmente as escolas não (ou raramente) oportunizavam o aprendizado com o auxílio da tecnologia, porém, se viram obrigadas a fazê-lo em decorrência do período pandêmico (2020-2023)[1] que a sociedade mundial atravessava.

Durante esse período, a tecnologia se impôs como alternativa à continuidade do processo educativo, já que com a suspensão das aulas presenciais o ensino remoto ganhou força e exigiu mudanças no fazer pedagógico. Isso trouxe descobertas outrora desconhecidas (ou pelo menos pouco utilizadas) pela sociedade acadêmica, com destaque à utilização de jogos eletrônicos digitais.

O jogo eletrônico é entendido como uma atividade lúdica, que envolve ações e decisões regidas por um conjunto de regras em um universo de programa de computador. Esse universo fornece uma ambientação, ou seja, uma narrativa a qual o jogador controla as ações a serem executadas e transmitidas em uma tela (Schuytema, 2008).

Esse tipo de jogo tornou-se um importante instrumento para atrair o interesse dos educandos e estimular sua participação em aulas remotas. Mas, se de um lado provocou a inclusão da participação de alunos nas plataformas digitais, do outro fomentou a exclusão daqueles que não tinham acesso às tecnologias.

---

[1] Em 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto de coronavírus e início da pandemia no Brasil (fonte: Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde - UNA-SUS), e em 2023 a OMS declara o fim da emergência de saúde pública (fonte: Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS).

Pensar, então, na inserção dos jogos eletrônicos na escola não é favorecer aqueles que detém as ferramentas tecnológicas, mas criar possibilidades de acesso aos que, por questões sociais, políticas ou econômicas não gozam das mesmas oportunidades de usufruto dos instrumentos produzidos pela própria humanidade.

Este estudo assume como objeto de pesquisa uma das materializações mediada pelo ato intencional do trabalho na relação ser humano e natureza (Engels, 1876): a tecnologia – especialmente os jogos eletrônicos – e o resultado de suas transformações ao longo dos séculos, sobretudo o século XXI, que corresponde ao período de uma nova era, a digital[2].

O produto educacional da presente pesquisa, portanto, intenciona o conhecimento sistematizado de jogos eletrônicos (aos estudantes e docentes que estejam totalmente, em partes ou nada inseridos às tecnologias) com proposições metodológicas e didáticas, com o intuito de buscar uma educação transformadora, emancipada dos interesses da sociedade capitalista (Mészáros, 2008), e, desprendida das desigualdades sociais, que por ora são intensificadas na sociedade e reproduzidas no interior da escola.

Não se trata da elaboração de uma proposta curricular, visto que há em vigência propostas curriculares[3] no Amazonas que apresentam os jogos eletrônicos como conteúdo das aulas de Educação Física Escolar em suas matrizes.

A intenção do estudo é tratar pedagogicamente esse conteúdo na escola, ou seja, apresentar uma proposta de ensino, uma vez que mesmo com as matrizes curriculares dispondo de competências e habilidades, não há tratativas sobre *o quê? como? porquê? para quê?* ensinar Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar.

Não obstante, as matrizes vigentes são apresentadas na acepção de documentos norteadores e orientadores das propostas curriculares das escolas, mas perdem esse sentido quando os conteúdos estabelecidos nelas são exigidos com obrigatoriedade nos planejamentos de ensino docente.

Não só por determinações, mas os jogos e brincadeiras – entre eles os eletrônicos – são produtos da cultura corporal produzidos pelos seres humanos, por isso estão (ou pelo menos deveriam) estar presentes nas aulas de Educação Física

---

[2] Provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, sendo o meio virtual o seu principal espaço de ação e informação (Kenski, 2012).

[3] Base Nacional Comum Curricular (2018) e Referencial Curricular Amazonense (2020).

(BRASIL, 2018). Mas, inseri-los na escola traz uma série de polêmicas, classificadas neste estudo como problemáticas da Educação Física Escolar no trato com o conteúdo Jogos Eletrônicos.

Estudos oriundos da vivência escolar já apresentaram algumas problemáticas da Educação Física na escola. Junior e Darido (2009), por exemplo, ressaltam a polêmica da dispensa da participação dos discentes nas aulas de Educação Física, que se ampara na legalidade e se promove com acordos escolares internos. Santana, Nascimento e Azevedo (2012) dissertam sobre os fatores associados à indisciplina nas aulas de Educação Física. Mezzetti (2020) relata sobre o afastamento das meninas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. Machado et al., (2010) apresentam as práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar, os autores consideram que tais práticas se associam: 1 – ao desinvestimento estrutural e pedagógico da escola para a Educação Física, 2 – às dificuldades de operar a mediação entre a teoria e a prática, 3 – ao esporte como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física Escolar.

Nesse estudo, pode-se elencar quatro problemáticas identificadas a partir das contradições vivenciadas no cotidiano da escola, durante os esforços no trato com o conteúdo Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física Escolar e, nos afincos de defesa do objeto de pesquisa no interior da universidade.

A primeira, refere-se à formação docente, isto é, professores de Educação Física que não tiveram uma formação acadêmica capaz de dar conta do ensino deste conteúdo não se sentem preparados para ministrá-lo. A segunda, está relacionada à resistência escolar, ao corpo pedagógico, aos pais e responsáveis e a uma minoria docente, que resistem ao ensino de jogos eletrônicos, com discursos de que estes “geram vícios e violência” e a “escola é um espaço de estudo e de paz, não de jogo”; se o discente joga “não terá resultado no fim do ano”; etc. A terceira recai na falta de estrutura, ou seja, escolas e discentes que não possuem recursos tecnológicos estariam excluídos e impossibilitados de terem acesso ao conteúdo. Por fim, Educação Física e movimento, professores de Educação Física que consideram o movimento humano como objeto de estudo da disciplina, entendem que com os jogos eletrônicos a essencialidade da Educação Física Escolar estaria sendo perdida.

Na premissa de superá-las, chega-se ao **problema de pesquisa**: quais as contribuições que a implementação de uma proposta didático-pedagógica voltada ao ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos pode trazer para as aulas de Educação Física Escolar no ensino fundamental II?

Identificar o jogo eletrônico como elemento da cultura na escola provoca dois sentimentos distintos aos seus praticantes docentes. O primeiro, de extrema alegria e entusiasmo; o segundo, de preocupação por não saber de que maneira o ensinar, com o propósito de que as aulas não sejam direcionadas ao "fazer" ou "saber fazer", mas sim o de refletir sobre esse fazer e, "[...] garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual)" (Darido, 2020, p. 32-33).

Essas contradições vêm sendo reveladas ano após ano; o trato pedagógico com o conteúdo Jogo Eletrônico traz grandes desafios, e é na busca de superá-los, de criar possibilidades de acesso ao conhecimento sistematizado para os discentes e na perspectiva de auxiliar o docente com propostas didáticas e pedagógicas, que este estudo assume como objetivo geral: investigar quais as contribuições que a implementação de uma proposta didático-pedagógica voltada ao ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos pode trazer para as aulas de Educação Física Escolar no ensino fundamental II.

Para auxiliar no processo de investigação, lista-se alguns objetivos específicos: 1 - Verificar nas matrizes curriculares vigentes do Estado do Amazonas (Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Amazonense) e nas principais produções científicas (período equivalente aos anos de 2013 a 2023), proposições referentes ao ensino de jogos eletrônicos; 2 – Elaborar um instrumento didático-pedagógico (produto educacional), apresentando alternativas para o ensino de jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física Escolar; 3 – Analisar as vivências desenvolvidas junto aos escolares do 7º ano do Ensino Fundamental II, durante e após a aplicação do instrumento didático-pedagógico nas aulas de Educação Física.

Especifica-se a necessidade e relevância do estudo, do ponto de vista social, por exemplo, não se pode ser omisso ao conhecimento das tecnologias e dos jogos eletrônicos, dado que se apresenta como realidade do cotidiano do aluno, logo, precisam de uma intervenção pedagógica para que os discentes sejam capazes de utilizá-los de forma autônoma, crítica, reflexiva e consciente na escola e fora dela.

Aranha (2004) aponta a década de 1980 até o início dos anos 2000 como o período de evolução dos videogames. Emerge aí, uma relevância pessoal: nascido na década de 1990, a inserção no universo dos games começa na infância, no refúgio das locadoras[4] de videogames.

No campo acadêmico, o estudo preenche uma lacuna por apresentar uma proposta para o ensino de Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar, pois, mesmo que BNCC e o RCA orientem o ensino, as matrizes não oferecem subsídios para seu desenvolvimento na escola. Já no campo científico, as produções são escassas, há poucos estudos que propõem estratégias didáticas como auxílio às práticas pedagógicas de professores de Educação Física.

Isto posto, o produto educacional assumirá a construção de uma proposta didático-metodológica – Caderno Pedagógico – com a temática de Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar, a ser aplicada com os discentes do 7º ano do ensino fundamental II.

[4] "espaços utilizados para a exploração comercial de videogames e jogos eletrônicos através do aluguel por minuto, frequentados por jovens e adultos, com o objetivo de diversão e interação social" (Silva, 2014, p. 18)

1 CAPÍTULO 1 – O trabalho 'Ontocriativo': fundamentos técnicos e científicos da tecnologia na Educação e na Educação Física

"Nunca subestime o poder do trabalho em equipe"
(Halo 3)

"O capitalismo está me deixando sem munição"
(Call of Duty)

"A guerra é onde os jovens e estúpidos são enganados pelos velhos e amargos para se matarem".
(GTA)

A história da tecnologia está diretamente ligada à história da humanidade, no processo de construção e evolução do ser humano e da sociedade e, no resultado do ato intencional realizado pelo viés do trabalho. Para Marx (2013), o trabalho é, antes de tudo, um processo que ocorre na relação entre o ser humano e a natureza, onde a própria ação humana medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.

Isso significa dizer que o ser humano adapta a natureza para si e a modifica, dando-lhe sentido útil, e, ao modificá-la, modifica ao mesmo tempo sua própria natureza, isto é, "ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mão, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida" (Marx, 2013, p. 327).

Esta capacidade de executar habilidades técnicas de forma intencional na realização de um trabalho é o que Engels (1876) apresenta como o ato que diferencia os seres humanos dos outros animais,

> Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (p. 25).

Não se trata aqui do trabalho assalariado, mas sim à vista da categoria 'ontocriativa'[5] da vida humana, destacada por Frigotto (2006). O autor entende o trabalho 'ontocriativo' como o próprio processo histórico de tornar-se humano e na relação destes com os meios de vida, que tem a gênesis do conhecimento, da ciência, da cultura, da tecnologia e da técnica.

[5] Ontocriativo (Ontológico e Criativo) é a concepção que expressa o trabalho como atividade do próprio processo histórico de tornar-se humano (Frigotto, 2006).

Como resultado dessa atividade, o filósofo Álvaro Vieira Pinto (2005) apresenta dois atos produtivos ocorridos durante o processo histórico da humanidade: a técnica e a tecnologia.

A técnica, para o autor, é a capacidade do ser humano de transformar a natureza, produzindo os materiais necessários para sua própria subsistência. Fundamentado em Aristóteles, Vieira Pinto (2005) toma como exemplo o calor e o frio, esses dois fenômenos podem deixar uma barra de ferro branda ou dura, mas transformá-la em uma espada só será possível a partir do movimento dos instrumentos empregados, esse movimento é a própria técnica, isto é, o ponto de partida e a forma do produto.

Já a tecnologia apresenta diferentes conceitos. Paiva (1999), por exemplo, ressalta que a tecnologia tem sido entendida como um conhecimento que está relacionado ao ato de produzir, o qual controla e manipula o ambiente produtivo.

Longo (1984) compreende a tecnologia como um conjunto de conhecimentos necessários para produzir e comercializar bens e serviços.

Ferreira (2004) considera a tecnologia como um conjunto de conhecimentos aplicados em diferentes atividades. Ou, um conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, à indústria, à educação, etc.

Kenski (2012) concebe a tecnologia como um conjunto de conhecimentos e princípios que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento oriundo de determinada atividade.

Veraszto et al., (2009) entendem a tecnologia como um conjunto organizado e sistematizado de diversos conhecimentos científicos, empíricos e intuitivos, isto é, os saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos construídos pelos seres humanos para a satisfação de suas necessidades de sobrevivência.

Contudo, a tecnologia tem sido interpretada, estudada e desenvolvida de forma diversa e distinta em diferentes concepções, “não se tratam de teorias bem articuladas sobre a natureza da tecnologia, mas imagens populares arraigadas no público de uma maneira em geral [...]” (Veraszto et al., 2009, p. 27).

As primeiras concepções são entendidas como **concepção intelectualista e concepção utilitarista.** A intelectualista entende a tecnologia como conhecimento prático decorrente da ciência e do conhecimento teórico, correspondente a processos progressivos e cumulativos, articulando-se a partir de teorias amplas, que

vão substituindo as ciências anteriores. Por outro lado, a utilitarista, considera a tecnologia como sinônimo da técnica, um conjunto de conhecimentos (habilidades e competências), não devendo se preocupar, portanto, em constatar teorias, pois apenas o processo e a técnica interessam (Veraszto et al., 2009).

Entende-se que a tecnologia não se realiza entre a teoria e a prática, separadamente, mas de uma relação entre elas que transcende este dualismo, o qual Vieira Pinto (2005) chamará de práxis[6]. No entanto, a superação desse dualismo, reforça o autor, só se realiza pelo avanço do processo histórico do conhecimento, incluídas a teoria e a prática em uma unidade superior "[...] quando as condições sociais da produção e a extensão do saber, já então libertado das bases preferenciais de classe, resolveram a contradição, por ora existente" (p. 222)

Outras duas concepções de tecnologia referem-se à **concepção da tecnologia como sinônimo de ciência e a concepção instrumentalista**. A primeira afirma que, para se desenvolver estudos do conhecimento científico são necessárias condições estruturais para seu desenvolvimento, tais condições são chamadas de tecnociência. A segunda, apresenta a tecnologia como aquela que está enraizada em nosso cotidiano, predominante do senso comum, ou seja, um utensílio, ferramenta e/ou artefato do homem construídos para atender uma diversidade de tarefas (Veraszto et al., 2009).

Para Veraszto et al*.,* (2009), existem diferenças entre ciência e tecnologia; enquanto a primeira entende o fenômeno natural, descreve o problema, sugere e seleciona hipóteses, experimenta e explica o natural, a segunda determina e descreve a necessidade, formula e seleciona ideias, faz e prova o produto e fabrica o artificial. Logo, a ciência produz conhecimento, e parte desse conhecimento é utilizado e/ou revertido em tecnologia, não podendo ser, portanto, entendidos como sinônimos.

Já a concepção instrumentalista, estende a crítica no sentido de que a tecnologia não se resume apenas a utensílios, mas que o ser humano é capaz de desenvolver tecnologias simbólicas, como a linguagem, a escrita e os mais

[6] "A práxis só poderá constituir-se em categoria epistemológica universalmente reconhecida e eficaz, e, portanto, assumir significado teórico supremo, dela dependendo toda a compreensão da realidade, quando na vida real a práxis produtiva dos homens se processar em condições tais que não se oponha à unificação do saber, antes solicite a visão de conjunto" (Pinto, 2005, p. 222-223)

diferentes sistemas de representação e de pensamento (Veraszto et al., 2009, p. 37).

Têm-se, então, a concepção da **Universalidade** e da **Neutralidade**. Para a concepção de universalidade, um mesmo produto ou artefato poderia surgir em qualquer local que seria útil independente do contexto, sendo, portanto, neutra. A concepção de neutralidade pressupõe que a tecnologia não é boa, nem má, imune aos interesses particulares, o seu uso é que pode ser inadequado, dessa forma, poderá determinar as relações sociais.

Entende-se que a tecnologia não é neutra e carrega em suas características o contexto social, político, econômico, cultural e educacional no qual ela está inserida. Uma tecnologia, portanto, dependendo do contexto pode não ser útil àquela cultura, àquela sociedade.

Desse modo, a tecnologia é uma prática social, que se realiza dentro das relações de poder existente entre as classes sociais, como expõe Frigotto (2006), a tecnologia não é neutra, ela se constitui em forças de dominação e alienação, mas também pode se constituir em elementos de emancipação humana, "o que lhes dá o caráter destrutivo, expropriador e alienador ou de emancipação humana é o projeto societário ao qual se vinculam e dentro do qual se desenvolvem" (p. 244-245).

Diante disso, abre-se um pequeno parêntese, para apresentar duas vertentes e pensamentos da tecnologia: o **otimismo** e o **pessimismo tecnológico**. Os pessimistas consideram a tecnologia como a causa de todos os males da sociedade, que contribui para as desigualdades sociais, já os otimistas veem a tecnologia como uma forma de progresso social [fecha parêntese].

Como visto anteriormente, a tecnologia não é neutra, e também não é autônoma. A **concepção do determinismo tecnológico** entende a tecnologia como autônoma, desprovida de controle dos seres humanos e que esta determina as relações existentes entre a tecnologia e a sociedade.

Veraszto et al., (2009), ressaltam que a tecnologia não assume um desenvolvimento autônomo, ela está integrada a forças e fatores sociais, pertencentes a um meio, o qual atua, o molda e sofre influências do mesmo.

Partindo desses pressupostos, Vieira Pinto (2005) chama a atenção para a compreensão da tecnologia a partir de quatro vertentes: 1) a tecnologia como logos, a epistemologia da técnica; 2) a tecnologia como a própria técnica; 3) a tecnologia

como conjunto de todas as técnicas e 4) a tecnologia como ideologização da tecnologia.

A vertente que alude sobre o conceito de tecnologia como sinônimo e/ou a própria técnica é criticada por Vieira Pinto (2005), por entender que esse conceito insiste no entendimento da tecnologia apenas como um processo, ou seja, como a técnica, descartando o conhecimento resultante desse ato. Isso ocasiona desenganos por não haver necessidade de precisão conceitual, tornando-se fonte de perigos no julgamento de problemas sociológicos e filosóficos pelo interesse de compreender a tecnologia.

A tecnologia enquanto conjunto de todas as técnicas, embora compreendida em sentido genérico e global, disposta de uma determinada sociedade, em qualquer época histórica, perde nitidez de representação de seu conteúdo lógico do conceito (Vieira Pinto, 2005).

Pensar os conceitos de tecnologia como sinônimo ou conjunto de todas as técnicas, recai no que Vieira Pinto (2005) chama de tecnologia como instrumento de dominação, onde quem a detêm controla a distribuição e a produção.

Isso ocasiona o pensar a tecnologia como instrumento de adoração, isto é, como ideologia da técnica. Há nesse sentido um esforço de transformar a tecnologia em mitologia, quer dizer, uma ideologia social decorrente da falta de conhecimento crítico da natureza tecnológica (Vieira Pinto, 2005),

> O trabalhador sabe que a técnica da qual se utiliza tem por finalidade a produção de bens. Esta simples proposição pertence à consciência crítica, embora ainda extremamente elementar. Se fosse prosseguida, a linha de pensamento assim iniciada levaria à compreensão da natureza dialética da produção e à descoberta da função do homem como único agente real de todo o processo (p. 290).

É preciso pensar não a técnica como motor da história do ser humano, mas no ser humano como agente de sua própria história. É preciso ainda enxergar o aparelho tecnológico no seu sentido de transformação da realidade e não como algo que está ali para ser protegido, tirando-lhe a consciência crítica, isso “se define como/e assume o sentido de alienação e exploração ou de emancipação no âmbito das relações sociais determinadas historicamente” (Frigotto, 2006 p. 244).

Esta pesquisa está alinhada com Vieira Pinto (2005) que defende a epistemologia da técnica como conceito primordial de tecnologia. Nesta concepção a

tecnologia compreende a reflexão da técnica, ou seja, se a técnica é um ato produtivo, esta requer um conjunto de estudos, reflexões e discussões sobre ela, isto é, considerações teóricas, que necessitam de conhecimento humano tomando-a como objeto e sobre ela edificando suas reflexões e análises críticas.

A tecnologia, então, pensada na sua relação e prática social, impõe-se na superação de dois vieses (Frigotto, 2006): o fetiche do determinismo tecnológico e o da pura negatividade da 'tecnologia' sob o capitalismo.

O fetiche do determinismo tecnológico consiste em tomar a tecnologia como força autônoma das relações sociais e, portanto, de poder e de lutas de classes. A tecnologia não é autônoma, mas sim pertencente a um meio, integrada a forças e fatores sociais, que age, atua, o molda e sofre influências do mesmo. Para Frigotto (2006) a tecnologia se estabelece em forças de dominação e alienação, mas que também pode constituir-se em elementos de emancipação humana, "o que lhes dá o caráter destrutivo, expropriador e alienador ou de emancipação humana é o projeto societário ao qual se vinculam e dentro do qual se desenvolvem" (p. 244-245).

O autor ressalta, também, que é importante não cair na armadilha da tecnologia apenas como algo negativo, ou seja, ao viés da pura negatividade da ciência, da técnica e da tecnologia, visto que, nas condições da sociedade atual, ela tem se tornado cada vez mais privatizada pelo capital, mais excludente e mais destrutiva (Frigotto, 2006).

Para Frigotto (2006) esta armadilha guia aqueles que lutam pela superação do sistema do capital de relações sociais, por conduzirem um embate ideológico ou a tese de que "[...] a travessia para o socialismo se efetiva pela degradação e pela miséria social" (p. 244); e não pelo aprofundamento do debate entre contradições das forças produtivas e as relações sociais sob o sistema do capital.

Por isso o apelo de Vieira Pinto (2005) para que esses debates não fiquem restritos apenas aos técnicos, mas também que estas discussões naveguem por outros campos, um deles o da educação, que é produzida na escola a partir das relações sociais, dos processos educativos e de conhecimentos específicos.

Frigotto (2006) menciona que a educação enfatizada nos processos de qualificação técnica e tecnológica deveria interessar à classe trabalhadora e ao seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

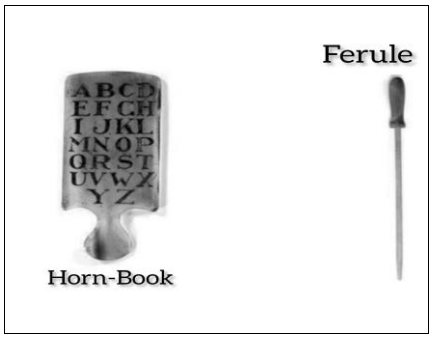
Contudo, é importante estar atento aos interesses econômicos voltados ao padrão tecnológico incorporados pela indústria, e não os adotar acriticamente na escola, pois nem sempre a lógica da indústria estará de acordo com a educacional, é preciso entender a tecnologia enquanto atividade humana e situá-la em uma dimensão histórica, ética e cultural (Vieira Pinto, 2005).

Bruzzi (2016), ressalta que a interação entre a tecnologia e a educação remonta o século XVII, mais precisamente desde 1650. Ao apresentá-las em um percurso histórico, o autor traz diferentes aparatos técnicos da tecnologia que estiveram presentes na educação ao longo dos séculos, assim como as transformações evolutivas e suas características atuais na sociedade contemporânea (ver figuras 1, 2 e 3).

O Horn-Book[7] e o Ferule[8] (figura 1), foram os primeiros aparatos técnicos da tecnologia na Educação, surgidos entre os anos de 1650 a 1870. Esses aparatos ora serviam como ferramentas facilitadoras da aprendizagem, ora eram utilizados como castigo físico (Bruzzi, 2016).

Para Oliveira (2020), entre as inovações tecnológicas desenvolvidas pela humanidade, a escrita alfabética se destaca como uma das mais revolucionárias, impactando na comunicação uns com os outros e com o mundo, que sucedeu uma mudança contínua e significativa.

Figura 1. Os primeiros aparatos técnicos da tecnologia na educação (1650 a 1870)



Fonte: Bruzzi (2016)

Não importando os propósitos para os quais essas ferramentas foram utilizadas na educação, elas marcaram o início do que Bruzzi (2016) descreve como

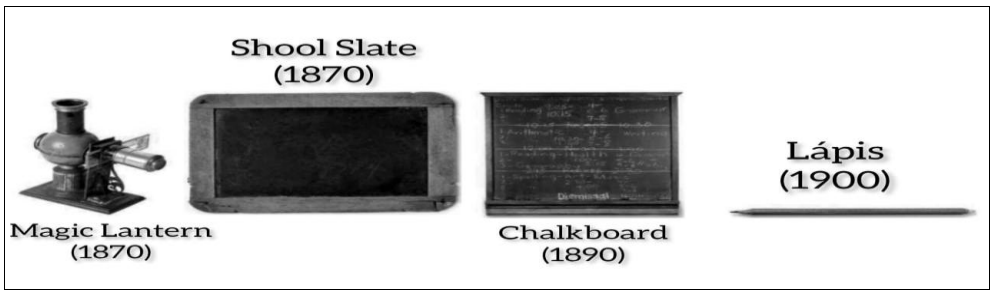
[7] Tratava-se de uma madeira com impressos com objetivos de conhecer o alfabeto e formar palavras (Bruzzi, 2016, p. 477).

[8] Era uma espécie de espeto de madeira mais grosso, que servia como apontador/indicador de orientações (Bruzzi, 2016, p. 477).

“cultura material”, que significa a origem de formas ou fazeres culturais palpáveis, visíveis como produtos da cultura material presente no ambiente escolar.

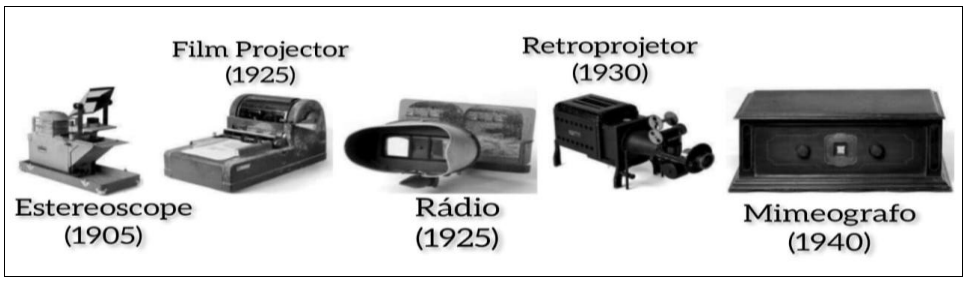
A descoberta de impressos de imagens (gravura sobre madeira), por exemplo, acarretou na expansão da cultura escrita atingindo as camadas iletradas da sociedade, redirecionando o centro cultural e social para além da esfera da cultura escolástica e clerical. Contudo, com o surgimento da era industrial e o progresso das variadas tecnologias geradas pelo capitalismo provocou uma mudança na educação, descentralizou as práticas tradicionais e alcançou um estágio inédito, o fabril (Bruzzi, 2016).

Figura 2. Os aparatos técnicos da tecnologia da educação do século XIX



Fonte: Bruzzi (2016)

Figura 3. Os aparatos técnicos da tecnologia da educação do século XX



Fonte: Bruzzi (2016)

A partir de 1870, paralelo ao processo de construção da nova estrutura econômica, os aparatos tecnológicos surgiram com mais frequência; enquanto a indústria experimentava um crescimento acelerado, os avanços na educação não acompanhavam o mesmo ritmo (Bruzzi, 2016).

Para Oliveria (2020) essas ferramentas inseridas no âmbito educacional serviam muito mais para modernizar a “decoração” do ensino, do que a busca de transformações metodológicas. Alinhado a esse pensamento, Klein et al., (2020) critica que os fins da tecnologia deveriam ser os educativos, com o compromisso de

propiciar informações, conhecimento aos educandos, e objetivos atrelados à aprendizagem e melhorias do ensino.

Na atualidade há situações semelhantes, porém as ferramentas tecnológicas educacionais na sociedade contemporânea assumem uma nova era, a digital, provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, sendo o meio virtual o seu principal espaço de ação e informação (Kenski, 2012).

Figura 4. Os aparatos técnicos das tecnologias digitais da Educação no século XXI

Fonte: imagem retirada da internet

No entanto, mesmo assumindo características distintas, as tecnologias digitais não são exclusivamente empregadas para propósitos educacionais, mas têm o intuito de atingirem objetivos didático-pedagógicos, ainda assim descentralizados dos objetivos de ensino e aprendizagem (Oliveira, 2020). Daí a similaridade na utilização das tecnologias sem finalidades educacionais ao longo de diferentes épocas.

Entretanto, isso torna as tecnologias obsoletas no processo de ensino? A presença da tecnologia é importante e necessária nos vários ambientes sociais, no entanto, na escola, sua utilização requer discussões que transcendem a otimização da didática, empregando-a para reflexões e fins educativos, pedagógicos e metodológicos; caso contrário, a tecnologia, na escola, se limitará à lógica da sociedade capitalista: produção e consumo.

Atualmente, vive-se na sociedade uma nova configuração de organização econômica, social, política, cultural e educacional, reproduzindo aquilo que Bruzzi (2016) identifica como Sociedade da Informação (SI). Tais vivências acabam afetando o dia a dia da escola, influencia suas dinâmicas e suas práticas cotidianas.

Para Santos e Carvalho (2009) o termo sociedade da informação surge como uma mudança de paradigma tecno-social na sociedade industrial, e é entendido como uma organização geopolítica com impactos voltados para o uso da informação e das tecnologias da informação e comunicação (TICs)[9].

No Brasil, o governo pressionado pelo acelerado avanço das TICs no país, sentiu a necessidade de apresentar normas para amenizar as desigualdades sociais que elas podem causar, implementando políticas públicas que pudessem prevenir e pensar o uso da tecnologia de forma a não estimular a exclusão digital (Santos; Carvalho, 2009).

Nesse cenário, ainda de acordo com Santos e Carvalho (2009), no ano de 2000, surge o Programa Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde[10]. O documento delineia metas e ações para amenizar os impactos de desigualdades, mas ao invés de alcançar esse propósito, apenas apresenta os impactos das TICs no país e no mundo, e não traz soluções efetivas que realmente reduzam as disparidades existentes.

Os avanços tecnológicos têm ocorrido de forma acelerada, invadindo diferentes setores da sociedade, e a escola não é exceção, ela também é impactada por esses avanços e precisa adaptar-se para integrar e lidar com as mudanças trazidas pelas tecnologias.

A escola é, para Saviani (2012), uma instituição que existe para a aquisição e socialização de saberes, incluindo o saber elaborado, e o próprio acesso aos rudimentos desse saber, isto é, o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e socializado pelo conjunto dos seres humanos. Nesse sentido, o trabalho educativo existente nas instituições escolares consiste no

> ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2012, p. 13).

Para tanto, a tecnologia introduzida, produzida e recriada como elemento cultural da escola é crucial para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, não basta só isso! Os atores da educação necessitam de formação adequada para a

---

[9] Miranda (2007) refere-se às TIC's como uma conjugação da tecnologia da informática ou computacional, com a tecnologia das telecomunicações.

[10] Sociedade da informação no Brasil: livro verde / organizado por Tadao Takahashi. – Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

utilização dessas ferramentas no processo de ensino, é necessário um conhecimento sistemático da tecnologia para que professores e alunos possam ampliar suas habilidades de leitura, interpretação, exploração, criação e recriação de conteúdos educacionais com foco na tecnologia.

Mas, uma educação tecnológica verdadeira só o é quando pretende ensinar aos estudantes não apenas o uso prático da tecnologia, mas também o contexto histórico por trás dela, seus inventores e os impactos econômicos, sociais e psicológicos causados pela utilização de aparatos técnicos e tecnológicos (Miranda, 2007). É importante ampliar esse conceito a considerar também os fatores políticos, culturais e educacionais que as tecnologias provocam na escola e fora dela, compreendendo o seu papel na história e na sociedade.

Grinspun (1999) entende a relevância da educação não prescindir da tecnologia e dos avanços que ela nos trouxe, mas relata que ainda não está claro que tipo de educação deveremos dar aos alunos para dela se fazer um aliado e não um objeto de alienação.

A autora alerta para as contradições existentes na sociedade, no que se refere aos desafios da civilização científica e tecnológica, pois, se de um lado o processo civilizatório pode deixar a vida mais humana, mais cultural e de fácil acesso ao lazer, por outro pode corresponder ao processo de domínio e destruição da sociedade.

Por isso, não se pode separar o ser humano da tecnologia, uma vez que se de um lado a educação assume o compromisso de socialização do saber elaborado, do outro deverá conduzir à formação do educando, direcionando-o para viver e conviver na sociedade (Grinspun, 1999).

A educação tecnológica pressupõe uma dimensão pedagógica, afirma Grinspun (1999) e, amplia, o trato pedagógico dos fundamentos técnico-científicos deverá possibilitar o acesso ao conhecimento que vise a formação do ser humano e sua inserção na cultura, na sociedade e na coletividade.

A educação tecnológica não se restringe apenas ao âmbito educacional, mas ela pode focalizar o mundo do trabalho, a produção de conhecimentos e a novas metodologias. Porém, na educação, é fundamental realçar a “[...] formação do indivíduo para viver na era tecnológica, de uma forma mais crítica e mais humana” (Grinspun, 1999, p. 57).

Com o propósito de assegurar a formação humana e garantir o direito da população ao acesso à educação o governo cria a Lei nº 9394/96, que versa sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresenta os primeiros princípios orientadores referentes à inserção da tecnologia na educação. O Art. 35 por exemplo, aborda a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina; o Art. 39 apresenta a proposta de uma educação profissional e tecnológica, integradas às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia; e, o Art. 43 incentiva o trabalho e a investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura.

Outros documentos elaborados anos depois fizeram alusão ao uso das tecnologias no processo de ensino, a exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando habilidades e competências para com o uso da tecnologia em cada disciplina. Sobre isso, aprofunda-se a discussão posteriormente.

A Lei 9394/96 apresentou um ponto histórico e significativo para a Educação Física, a qual por muito tempo foi encarada como uma simples Atividade Escolar, com objetivos voltados ao lazer, à saúde, à estética, ao corpo, à disciplina e outros (Castellani, 1988).

No entanto, de acordo com o terceiro inciso do Artigo 26, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, sai da condição de Atividade Escolar e passa a ser componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, elevando-se à categoria de disciplina curricular.

Enquanto disciplina curricular, a Educação Física também está sujeita as mesmas diretrizes dos demais componentes curriculares de ensino. Assim sendo, o Artigo 35 da referida Lei, ao estabelecer a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos relacionados à teoria e prática no ensino de cada disciplina, nos leva a considerar também a relação existente entre a Educação Física e a Tecnologia.

A Educação Física é uma prática social que trata pedagogicamente, na escola, de uma área do conhecimento produzida pelo conjunto de seres humanos denominada de Cultura Corporal. Enquanto disciplina pedagógica, a Educação Física se manifesta a partir do esporte, da ginástica, da luta, da dança, dos jogos, do brincar, do lúdico e de outras práticas corporais (Coletivo de Autores, 2012).

Essas práticas são frutos da atividade humana, e isso leva as pessoas a entender que o ser humano não se move e não se mexe à toa, ele age. E é a partir de sua ação no mundo que se coloca em movimento o sentido e o significado da atividade humana, ou seja, da cultura corporal (Frizzo, 2013).

Não há consenso nas produções acadêmicas que apontem para o surgimento de aparatos técnicos e tecnológicos na Educação Física Escolar como aqueles que emergiram na educação ao longo dos séculos como visto anteriormente.

Contudo, com relação aos primeiros debates referentes à inserção das tecnologias na Educação Física Escolar encontramos Mauro Vago (1999) que, ao discorrer sobre a Reforma do Ensino de Minas Gerais (1906)[11] apresenta a Educação Física a partir de uma cultura escolar com ênfase no cultivo do corpo, manifestado através das práticas corporais e da própria estrutura do prédio escolar, a qual deveria dispor de espaços esportivos e educativos para o ensino.

Dentre os saberes apresentados para a construção dessa cultura escolar, Mauro Vago (1999) relata que a reforma apresenta uma série de "cadeiras educativas", as quais retratavam alguns aparatos técnicos e tecnológicos utilizados para a educação do corpo, e, que as escolas estavam autorizadas a praticá-las e adotá-las.

A primeira denominada de "Cadeira Hygiene", tinha a finalidade de promover hábitos saudáveis e, para isso, utilizava-se de objetos ou ferramentas tecnológicas como escovas, vestuários, produtos de limpeza, etc., para a higiene do corpo. Com a segunda, a "Cadeira Escripta", pretendia-se educar as mãos, mantendo-se com a coluna ereta a fim de promover a postura dos indivíduos, essa educação ocorria em um espaço chamado de "Cadeira de trabalhos Manuaes", que se utilizava de ferramentas tecnológicas como utensílios domésticos para as mulheres, e, para os homens, cabia-se o trabalho metódico com a utilização de peças e instrumentos para deles fazerem uso (Vago, 1999).

Por fim, a cadeira primordial para o cultivo do corpo, Mauro Vago (1999) chamará de "Cadeira Physicos", a qual foi inserida nos programas de ensino primário em Minas Gerais, com o intuito de implementar exercícios físicos em

[11] Os ordenamentos legais da reforma do ensino de 1906, promovida pelo governo de João Pinheiro (1906-1910), incluem a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, o Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906, a Lei nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, o Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907 (Vago, 1999)

programas para as crianças, com a utilização de algumas ferramentas tecnológicas como os aparelhos ginásticos, os materiais esportivos, os instrumentos de fisiologia e cinesiologia, etc.

Mezzaroba (2020), realiza uma análise documental e busca verificar em fontes oriundas de uma parcela da produção acadêmico-científica, estudos que se dedicam a pensar, sistematizar, pedagogizar e investigar aspectos relacionados às mídias e tecnologias no campo da Educação Física, identificando Mauro Betti[12] como um dos pioneiros em relacionar a disciplina com a Tecnologia, entendendo-a como objeto de grande veiculação midiática.

Nos estudos de Betti (1998), a cultura corporal de que trata a Educação Física está presente nos jornais, nas revistas, na televisão, na internet, nos videogames, nos celulares, nos tablets, entre outros meios que possibilitam os agentes sociais discutirem, fora e dentro da escola, as informações veiculadas por esses meios.

Mauro Betti (1998), ao analisar a Educação Física como objeto de veiculação midiática, apresenta uma gama de mídias, incluindo as digitais. Nesse aspecto pode-se entender a aproximação da Educação Física com as tecnologias digitais presentes na estrutura social.

Mezzaroba (2020) destaca a década de 1990 como o início dos estudos que passam a relacionar a Educação Física com as mídias e as tecnologias, os primeiros passos para essa relação ocorrem no ano de 1991[13].

Nesse período, a Educação Física a fim de expressar tentativas de aproximação e apropriação didática e metodológica sobre as tecnologias no âmbito educacional, se manifestou em uma categoria da educação denominada de mídia-educação[14], e – atribuídos aos valores da Educação Física – mídia-educação física[15] (Oliveira, 2020).

---

[12] Betti, M. A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.

[13] período que é fundada uma subárea do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano – "Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física (CMMEF)", em paralelo ao Programa, ocorre também a criação do GTT Comunicação e Mídia no CBCE, e, a criação do Grupo Temático Comunicação e Esporte pela INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Mezzaroba, 2020).

[14] Objeto de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, uma educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias (Bévort; Belloni, 2009, p. 1084).

[15] Campo de produção de conhecimento que atualmente pode subsidiar o debate a respeito das tecnologias digitais na escola por seu olhar ampliado para esses dispositivos, buscando situar as

As discussões sobre mídia-educação intensificaram a necessidade de pensar as tecnologias no campo da Educação Brasileira, e, os debates ocorridos em torno desse tema manifestaram semelhança aos debates presentes no contexto da Educação Física, apresentando-se como Mídia-Educação Física (Mezzaroba; Bassani, 2023).

Nesse contexto, Fábio Oliveira (2020) faz um alerta para as tecnologias que se destacaram na década de 1990, e que continuam em evidência nos dias atuais, essas tecnologias conquistaram a popularidade e intensificaram o seu uso na sociedade, se firmando inclusive no âmbito escolar.

O autor atribui nomenclatura a essas ferramentas denominando-as de "tecnologias digitais móveis", as quais apresentam fácil mobilidade e acesso à internet, tais como os tablets, os celulares *smartfones*, os *notebooks*, os *GPS*, os relógios, dentre outros.

De acordo com a FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (2023), o Brasil possui mais de 464 milhões de dispositivos digitais (*Notebook*, *Tablet* e *Smartphone*) em uso no País, utilizadas no setor corporativo e doméstico.

Contudo, esses dispositivos não se limitaram apenas a essas áreas, o setor educacional também foi propício à instalação dessas tecnologias. Consoante Oliveira (2020), os resultados de seus estudos realizados em uma escola pública da rede de ensino do Estado da Bahia apontaram que as tecnologias digitais móveis são da quase totalidade dos alunos, onde 80% dos alunos revelaram ter um dispositivo desse tipo.

Não à toa, o Brasil tem mais *smartphones* do que habitantes, são quase 240 milhões[16] de celulares em uso no País, que tem pouco mais de 214 milhões de habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Essas tecnologias, acessíveis aos alunos, estão subjacentes ao que Grispun (1999) apresenta como valores essenciais a serem atribuídos na escola, com ênfase na educação tecnológica: responsabilidade, liberdade e autonomia.

Entretanto, enquanto há uma vasta acessibilidade dos alunos às tecnologias, existe, de outro lado, um número expressivo de estudantes que não retém as

---

tecnologias num modelo pedagógico que ultrapasse a dimensão instrumental do seu uso (Oliveira, 2020, p. 74), atribuídos na Educação Física Escolar.

[16] Dados revelados pela Fundação Getúlio Vargas em 03 de maio de 2023.

mesmas facilidades em ter um dispositivo digital. Assim, os princípios delineados por Grispun (1999) atenderiam à totalidade dos alunos?

Os recursos materiais, embora sejam uma produção humana e cultural, não são acessíveis a todos os seres humanos, pois nem todos possuem as mesmas oportunidades de acesso. Há, neste caso, aqueles que detém os bens tecnológicos (o capitalista) e os que produzem esses bens (o trabalhador).

De acordo com Marx (2004), o trabalhador vende a sua força de trabalho com o intuito de receber um salário em troca, no entanto, essa recompensa é utilizada apenas para suprir suas necessidades de sobrevivência. O empregado não apenas produz a mercadoria[17], mas torna a si próprio um produto, isto é, uma mercadoria, de certo que, quanto mais ela é produzida, mais barateado torna-se o trabalho de quem produz os bens.

O objeto tecnológico produzido pelo trabalhador faz dele o seu servo, ou seja, quanto mais a sociedade é materializada, mais o mundo se torna estranho ao próprio trabalhador (Marx, 2004),

> A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Essa efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (p. 80).

Assim, a tecnologia se manifesta como meio de exercer poder e afastamento, isto é, força de dominação e alienação, mas também pode constituir-se em elementos de emancipação humana, o que vai lhes dar esse caráter de alienação ou emancipação é a maneira pela qual nos apropriamos e desenvolvemos as tecnologias (Frigotto, 2006)

As tecnologias digitais presentes na estrutura da sociedade capitalista perderam o sentido de produto cultural e social e assumiram uma nova composição, a de mercadoria, a qual uma minoria tem acesso, enquanto a maioria não goza dos mesmos usufrutos.

Na escola, dentre os alunos que possuem dispositivos tecnológicos, os estudos de Oliveira (2020) apontam que a utilização desses aparelhos é voltada para escuta de música, acesso às redes sociais, registros de momentos importantes e, principalmente, para a utilização de jogos eletrônicos.

---

[17] A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas (Marx, 2013, p. 157)

Os jogos eletrônicos não só fazem parte da prática social cotidiana do aluno, como também foram incorporados à Educação Física Escolar. Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquadrou os Jogos Eletrônicos na unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, tornando-se objeto de conhecimento das turmas do 6º e 7º ano do ensino fundamental II; e, em 2020, esse conteúdo também passou a fazer parte das diretrizes curriculares do Referencial Curricular Amazonense (RCA).

Para Schuytema (2008), o jogo eletrônico é entendido como uma atividade lúdica, que envolve ações e decisões regidas por um conjunto de regras em um universo de programa de computador. Esse universo fornece uma ambientação, ou seja, uma narrativa a qual o jogador controla as ações a serem executadas e transmitidas em uma tela.

Entretanto, ao jogar videogames e jogos eletrônicos raramente levamos em consideração o trabalho e a logística que nos permitem vivenciar esse momento, é preciso entender que “os jogos eletrônicos envolvem todo tipo de trabalho para serem fabricados: começando por conceito, roteiro, arte, missões, desafios, dinâmica multiplayer, e por aí vai” (Woodcock, 2020, p. 71).

Não à toa, esse tipo de jogo tem se tornado um grande objeto de riqueza na sociedade atual, constituindo-se enquanto elemento industrial. Woodcock (2020), ao expor os resultados de um estudo realizado em 2018 pela SuperData[18] destaca que o entretenimento interativo[19] gerou receitas de 108,4 bilhões de dólares.

A receita de jogos digitais, em 2018, chegou a 59,2 bilhões para celulares, 33 bilhões para PC e 8,3 bilhões para consoles e videogames. Já em relação à mídia interativa, 76 milhões foram arrecadas com esportes eletrônicos, 3,3 bilhões com conteúdo de vídeo de jogos e 4 bilhões com realidade virtual (Woodcock, 2020).

Um novo estudo conduzido pela SuperData (2020)[20], apresentou resultados ainda mais expressivos, sendo 73,8 bilhões de dólares em receitas para celulares (14,6 bilhões a mais do que os dados divulgados 2018), 33,1 bilhões para PC e 19,7 bilhões para consoles e videogames. No ramo da mídia interativa as receitas

---

[18] SuperData, 2018, “Year in Review”

[19] O entretenimento interativo é defino em dois segmentos: jogos digitais e mídia interativa (Woodcock, 2020)

[20] SuperData, 2020, “Year in Review”

chegaram a 9,3 bilhões com conteúdo de vídeo de jogos (6 bilhões a mais do que os dados divulgados em 2018) e 6,7 bilhões em jogos de realidade virtual.

É entre a década de 1970 e 1980, que ocorre esse processo de valorização econômica, devido à crise de superprodução do sistema capitalista, e, essa valorização buscou expansões mais rentáveis de produção e a ampliação do mercado de consumidores. É nesse contexto que os jogos eletrônicos são disseminados pelo mundo (Rodrigues et al., 2013),

> Os jogos eletrônicos são produzidos acompanhando os avanços tecnológicos do momento e norteados pelo afã da esteira mercadológica, tornando-se obsoletos rapidamente. Bem diferente dos jogos tradicionais que são transmitidos de geração em geração e, apesar de sofrerem algumas modificações, resistem ao teste do tempo (p. 73)

No entanto, em paralelo à ruptura que há entre os jogos tradicionais e os jogos eletrônicos, pode-se notar uma estreita relação entre eles, tendo em vista que muitos desses jogos eletrônicos são versões virtuais de jogos tradicionais, tais como os jogos de tabuleiro, o boliche, o jogo de cartas, entre outros. (Rodrigues et al., 2013).

Como os jogos tradicionais apresentam uma cultura lúdica (Huizinga, 2019), a relação desses jogos com os jogos eletrônicos sugere, também, uma perspectiva da continuidade na produção dessa cultura (Rodrigues et al., 2013).

O lúdico, para Huizinga (2019) deve ser entendido como um jogo de forma mais abrangente; em Vygotsky apud Elkonin (1998), o lúdico está englobado na brincadeira, nos jogos e até mesmo nos esportes; Kishimoto (2012) considera que a atividade lúdica é o mundo da imaginação, na qual a criança amplia seus conhecimentos; Ferreira (2004) entende a ludicidade como o ato de brincar, que levam seus praticantes a um estado de bem-estar; Marcellino (2003) apresenta o lúdico como uma atividade prazerosa, espontânea, pertencente à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade, ocupando-se do aqui e do agora, privilegiando a criatividade, a inventividade e a imaginação ligadas ao prazer.

Assim, para além do entretenimento os jogos eletrônicos têm cumprido funções econômicas, políticas e educativas que precisam ser abordadas para uma compreensão mais ampla de sua historicidade e como criação humana, de modo que os alunos possam atuar como sujeitos de seu tempo, e satisfazer suas necessidades também na esfera lúdica (Rodrigues et al., 2013).

Para tanto, é necessário refletir sobre o processo educativo e o ensino dos Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar, é preciso pensar a Didática como um elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática educativa escolar que se manifesta na sociedade.

2 CAPÍTULO 2 – Didática e Educação Física Escolar: um diálogo possível e necessário para o ensino de Jogos Eletrônicos

> "A força reside em conhecer a si mesmo. Aprendi que, quando alguém não conhece a si mesmo, está perdido. Eles se tornam uma ferramenta para os outros".
>
> (Planescape: Torment)

> "As escolhas que fazemos definem quem somos"
>
> (Mass Effect)

> "Todos somos nosso pior inimigo, mas também nosso melhor professor"
>
> (Super Street Fighter IV)

2.1 Dos saberes da didática à prática educativa na Educação e na Educação Física: implicação para o ensino de Jogos Eletrônicos

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996). Porém, ainda que sua obrigatoriedade seja garantida por Lei, isso não quer dizer que os professores que aí atuam (ou irão atuar) estejam preparados para enfrentar os problemas de uma disciplina pedagógica do cotidiano escolar (Barbosa, 2014).

Pensar a Educação Física no contexto escolar é estar atento aos aspectos didáticos, pedagógicos e metodológicos de que tratam os conteúdos dessa disciplina. Para Libâneo (1994) uma disciplina pedagógica requer, de um lado, uma ciência que investiga a teoria e a prática da educação, a pedagogia, e de outro, uma área do saber que se fundamenta nessa pedagogia, estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino, a Didática.

A Didática ocupa um lugar de destaque no processo de formação de educadores, inclui os componentes curriculares conduzidos para o ensino sistemático do "*que fazer*", mas este só terá sentido se estiver articulado ao *como fazer*, *para quê fazer* e ao *por que fazer* (Candau, 2012).

Barbosa (2014) alerta sobre o cuidado em pensar o processo educativo na Educação e na Educação Física, pois isso provocaria uma discussão a respeito do tema, por exemplo, ao perguntar "o que é Educação?", "o que é Didática?" ou "o que é Educação Física?", a autonomia intelectual e a capacidade de análise crítica de quem irá responder apontaria diferentes concepções de ensino.

Esse estudo não pretende travar uma discussão no campo da Didática, mas sim apresentá-la a partir de conceitos e concepções de autores que subsidiam o

pensar a prática educativa para o ensino da Educação Física e, consequentemente, o ensino de Jogos Eletrônicos.

A prática educativa está presente na sociedade, assim como a sociedade requer uma prática educativa. Consoante Libâneo (1994) não existe sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade, isto é,

> A educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana (p. 17).

Por esta razão, é indispensável conceber a Didática para além das delimitações dos muros da sala de aula, é preciso pensá-la como um elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática educativa docente manifestada nas diferentes esferas sociais.

A prática educativa é um fenômeno social e universal, ela ocorre a partir da necessidade do ser humano de desenvolver suas capacidades físicas, sociais, culturais e espirituais, que direcionam para uma atuação no meio social, isto é, a sociedade a qual o ser humano busca transformar e por ela ser transformado. Isso cria a possibilidade de estabelecer uma relação ativa e transformadora entre os próprios sujeitos e entre os sujeitos e o meio social (Libâneo, 1994).

Essas múltiplas relações se estabelecem como um processo dialético transformador, no qual espontaneamente aprende-se uns com os outros, com o meio e com as próprias experiências, tornando-se um educador. Por outro lado, quando se é instruído por processos de formação e aquisição de conhecimentos e se dedica à atividade de criar condições de desenvolvimento do indivíduo e do grupamento humano, de forma intencional, assume-se o papel de educador profissional (Luckesi, 2012).

Nesses dois casos, o educador para Luckesi (2012) é antes de mais nada um ser humano, caracteriza-se como sujeito ou objeto da história da humanidade. Ele aparece como objeto da história quando não assume a consciência e o papel de interferir no processo histórico, isto é, não percebe que todo processo de ensino-aprendizagem implica em um posicionamento político.

No caso de um professor de Educação Física, Barbosa (2014) menciona que este aparecerá como objeto da história quando dela não perceber que os objetivos, conteúdos e métodos elaborados por ele, criam padrões de comportamentos desejáveis para determinados seguimentos da sociedade.

Por isso, não basta apenas "ter uma Didática", se não reconhecer que os condicionantes das suas aulas assumem aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da educação. "E, nesse caso, essa didática apenas reproduz um determinado modelo de sociedade, na medida em que prepara os alunos para se encaixarem harmonicamente nesse modelo" (Barbosa, 2014, p. 16).

Por outro lado, o educador será sujeito da história quando se tornar conscientemente engajado no "fazer" a história, e não apenas reproduzi-la, ou seja, quando este se reconhece como construtor de um projeto histórico de desenvolvimento de um povo, conhece-o e o julga a partir de sua própria realidade, ao passo que o seu agir pedagógico seja consciente (Luckesi, 2012; Barbosa, 2014).

Essa compreensão de educador enquanto objeto ou sujeito da história remete a consequências de que a ação pedagógica não poderá ser uma ação neutra, ela pressupõe a necessidade de explicitar suas opções teóricas, comprometida ideológica e efetivamente com o processo de ensino-aprendizagem de suas escolhas (Luckesi, 2012).

O processo de ensino-aprendizagem é entendido por diferentes autores[21] como objeto de estudo da Didática, mas para que esse processo seja compreendido em sua totalidade, precisa ser analisado a partir de suas dimensões humanas, técnicas e político-social (Candau, 2012).

A autora apresenta essas três dimensões, considerando a dimensão humanista como processo de relação interpessoal, desvinculada das condições socioeconômicas e políticas em que se dá. A crítica de Candau (2012) se dá ao fato dessa abordagem possuir uma visão subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem, porque faz da dimensão humana seu único centro configurador do processo.

Quanto à dimensão técnica, Candau (2012) refere-se ao processo de ensino-aprendizagem como uma ação sistemática, técnica, gerida a partir de atos intencionais que visa organizar a melhor forma de propiciar a aprendizagem como os

[21] Libâneo (1994); Luckesi (1994); Piletti (2004); Candau (2012).

objetivos instrucionais, a seleção dos conteúdos, as estratégias de ensino, a avaliação, entre outros. Porém recai em um reducionismo de aprendizagem, por ser pensada e analisada de forma dissociada dos aspectos político-sociais e ideológicos e, se assim for, tem-se o tecnicismo, que se preocupa apenas com o "*fazer*" da prática pedagógica.

Em contraposição ao reducionismo humanista e tecnicista, isto é, uma visão liberal e modernizadora da educação, Candau (2012) apresenta uma terceira abordagem, que não apenas critica essas duas dimensões, como também as rejeita no processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, a dimensão político-social é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, pois ele ocorre em uma cultura específica, trata com pessoas concretas que assumem uma posição de classe na organização social em que vivem.

Segundo Barbosa (2014), a didática, tanto na Educação como na Educação Física esteve organizada entre conflitos em que, de um lado estariam as políticas educacionais hegemônicas, e de outro lado, os movimentos de contestação a essas políticas. Nesse cenário torna-se necessário apresentar algumas tendências da Educação e da Educação Física constituídas ao longo da história.

2.2 Tendências Pedagógicas da Educação: breves considerações

As tendências pedagógicas da educação foram classificadas por Dermeval Saviani (2012) em dois grupos: teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas.

- *Teorias não críticas*

As teorias não críticas encaram a Educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, como um instrumento de equalização social, sendo divididas por Saviani (2012) em Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista.

A pedagogia tradicional, se pautava em uma prática educativa imposta ao aluno, com objetivos de instruir e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Esse conhecimento era centrado única e exclusivamente no professor, o detentor e transmissor dos conteúdos; ao aluno, caberia apenas assimilar os conhecimentos transmitidos, assumindo a lógica de que o importante é aprender (Saviani, 2012).

A pedagogia nova dá início às críticas ao modelo tradicional, considerando que o importante não é aprender, mas sim o aprender a aprender; retira o conhecimento centrado no professor, e coloca em ênfase o conhecimento dos próprios alunos; caberia ao professor agir apenas como um estimulador e orientador da aprendizagem (Saviani, 2012).

A pedagogia tecnicista, buscou advogar a reordenação do processo educativo, a fim de torná-lo objetivo e operacional, semelhante às características do trabalho fabril, que se fundamentava na eficiência, na eficácia, na produtividade. Por isso, o importante não era aprender, como propôs a pedagogia tradicional, nem o aprender a aprender da escola novista, mas aprender a fazer, inserindo professor e aluno em condições secundárias, neutras e imparciais (Saviani, 2012).

As teorias não críticas, representadas pela pedagogia tradicional, nova e tecnicista, falham em compreender a complexidade do processo educativo e, muitas vezes, reduzem a educação a um simples mecanismo de transmissão de conteúdos ou treinamento de habilidades. A pedagogia tradicional limita o aprendizado a uma prática autoritária, em que o professor é o único detentor do saber, desconsiderando a diversidade e as experiências dos alunos. A pedagogia nova, apesar de propor uma mudança ao colocar o aluno como protagonista, ainda mantém uma visão reducionista, centrada apenas no ato de aprender a aprender, sem considerar a importância do conteúdo e da crítica ao contexto social. Por sua vez, a pedagogia tecnicista transforma a educação em uma mera preparação para o mercado de trabalho, buscando eficiência e produtividade, mas desconsiderando os aspectos subjetivos e humanos do processo educativo.

- *Teorias crítico-reprodutivistas*

Saviani (2012) considera o grupo das teorias crítico-reprodutivistas como aquele que concebe a sociedade marcada pela divisão de classes, sendo a educação um instrumento de discriminação social. Embora sejam críticas, essas teorias acabam reproduzindo o modelo de escola tal como ela foi constituída, não apresentando nenhuma proposta pedagógica, são elas: Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e a Teoria da Escola Dualista.

A Teoria do sistema de ensino como violência simbólica considera que a sociedade é constituída em um sistema de relações sociais e de força material entre

classes sociais, o que dá origem a um sistema de relações de força simbólica. A função da educação, portanto, constitui-se em um elemento que reforça e reproduz as desigualdades sociais (Saviani, 2012).

A Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado manifesta o trabalho escolar como reprodutor das desigualdades sociais e das relações de produção do tipo capitalista, sendo o professor um reprodutor dessas desigualdades. O conceito de Aparelho Ideológico do Estado deriva de que toda ideologia tem uma existência material, definidas por instituições como o Estado, que busca reproduzir as relações de produção no contexto escolar (Saviani, 2012).

A Teoria da escola dualista entende que a escola na sociedade capitalista é dividida em duas e não mais que duas: a burguesia e o proletariado. Nessa dualidade a escola é, ao mesmo tempo, um fator de marginalização referente à cultura burguesa e à proletária, porém, a primeira inculca um processo ideológico à segunda pelo fato de forçar os operários a representarem sua função na ideologia burguesa (Saviani, 2012).

Expostas essas tendências, a obra "*Escola e Democracia"* apresenta os primeiros conceitos de uma teoria crítica para a educação, a Pedagogia Histórico-Crítica, explicitada por Saviani (2012) como uma teoria para atém das pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas.

As teorias crítico-reprodutivistas de Saviani (2012), embora reconheçam as desigualdades sociais e o papel da educação na reprodução dessas desigualdades, acabam, de certa forma, limitando a mudança real que se espera da educação. o conceberem a escola apenas como um reflexo das divisões de classe e como um meio de reforçar as estruturas de poder existentes, essas teorias falham em propor uma verdadeira transformação no sistema educacional. A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, por exemplo, reduz a educação a um simples mecanismo de reprodução das desigualdades, sem oferecer alternativas práticas ou soluções para superá-las. A Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, por sua vez, vê o trabalho escolar apenas como uma continuação das relações de produção capitalista, colocando o professor como um agente reprodutor dessas desigualdades, sem questionar ou propor formas de intervenção crítica. Já a Teoria da Escola Dualista, embora aponte a divisão entre burguesia e proletariado, limita-se a apontar as desigualdades sem um aprofundamento sobre as possibilidades de

superação desse modelo. No conjunto, essas teorias, embora críticas, acabam sendo essencialmente desestruturantes, sem apresentar um caminho claro ou uma proposta pedagógica que possibilite a transformação da realidade educacional e social.

- *Apontamentos para uma Pedagogia Crítica*

Na obra "*Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*" de Dermeval Saviani (2012) são expostas as bases dessa pedagogia, que apresenta uma concepção histórica e pedagógica da prática educativa, tomando a natureza da educação em uma categoria de trabalho denominado de "não material", cujo o produto não se separa do ato de produção.

Para Saviani (2012) essa pedagogia vê o trabalho educativo como um ato de produção direta e intencional em cada indivíduo, a humanidade produzida historicamente e socialmente compartilhada pelo conjunto de seres humanos. Nesse sentido, a escola existe para propiciar a aquisição do saber elaborado e o acesso aos rudimentos desse saber, ou seja, "a escola diz respeito ao saber elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao conhecimento sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (p. 14)

Pode-se entender a pedagogia histórico-crítica como uma prática pedagógica que parte de uma realidade, isto é, de uma prática social, e tem como ponto de chegada a própria prática social, porém compreendida e entendida de uma nova maneira.

Essa passagem é visualizada na obra "*Escola e Democracia*", na qual Saviani (2012) apresenta uma proposta didática para a Pedagogia histórico-crítica distribuída em cinco momentos.

O primeiro, o ponto de partida, é denominado de prática social, é o momento em que o aluno ainda apresenta uma compreensão sincrética da realidade; o professor, por apresentar uma compreensão sintética dessa própria realidade deve articular os conhecimentos e as experiências relativas à prática social (Saviani, 2012).

O segundo momento, o da problematização, é entendido pelo confronto dos alunos à prática social, o professor deve provocar os alunos a fim de que estes possam detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e quais conhecimentos são necessários dominar (Saviani, 2012).

O terceiro, a instrumentalização, consiste na aquisição do saber elaborado, isto é, a assimilação do conhecimento científico; é o momento em que o professor propicia os instrumentos teóricos e práticos para os alunos, com a finalidade de equacionar os problemas detectados na prática social (Saviani, 2012).

Saviani (2012) refere-se ao quarto momento, a catarse, como aquele que implica a expressão elaborada, ou seja, é o momento em que os alunos irão apresentar seus entendimentos da prática social a que se sucedeu.

O quinto e último momento é a própria prática social, ou seja, ela é o ponto de partida e o de chegada, porém, enquanto na prática social inicial o aluno possui uma visão sincrética, na prática social final o aluno apresenta uma compreensão sintética, em outras palavras, a prática social marca a passagem da síncrese à síntese e expressa um salto qualitativo do aluno na compreensão do conteúdo (Saviani, 2012).

Este estudo se alinha com as ideias apresentadas por Dermeval Saviani (2012) sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que propõe uma abordagem educativa profundamente vinculada à realidade social e histórica. A concepção de que a educação é um trabalho "não material", em que o produto do ensino está intrinsecamente ligado ao ato de produção, reflete um caráter intencional e transformador da educação. A proposta de Saviani de que a escola deve ser um espaço dedicado ao saber elaborado, ao conhecimento sistematizado e à cultura erudita, distanciando-se do conhecimento espontâneo e fragmentado, é crucial para garantir que o ensino cumpra sua função de promover uma formação crítica e estruturada. Essa abordagem visa preparar os alunos não apenas para o entendimento teórico, mas também para que possam compreender e intervir conscientemente na sociedade, transformando a realidade em que vivem.

2.3 Tendências Pedagógicas da Educação Física: breves considerações

No campo da Educação Física, Ghiraldelli Júnior (1991) traz importantes reflexões para se pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir das tendências que esta área do conhecimento assumiu em diferentes períodos históricos.

Ao todo, o autor resgata cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a

Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós 1964); e, finalmente, a Educação Física Popular.

A tendência Higienista se preocupava em resolver o problema da saúde pública por intermédio da educação, cabendo a Educação Física garantir a saúde dos indivíduos, frisando a formação de homens e mulheres sadios, fortes, robustos, ou seja, um corpo padronizado. Para isso, pautava-se em um método de ensino proveniente da adoção de um correto programa de Educação Física, fundamentados na ginástica, no exercício físico, da música, na nutrição, entre outros (Ghiraldelli Júnior, 1991).

A tendência militarista, assim como a higienista, também estava preocupada com a saúde individual e a saúde pública da população, contudo, o principal objetivo pautava-se em elevar a nação à condição de defensora da Pátria. Para isso, era fundamental que a Educação Física pudesse preparar uma juventude robusta, de corpos sadios, capaz de suportar o combate, a luta e a guerra. O ensino, por sua vez, estaria voltado para a educação do corpo, destacava a importância do desporto na formação do homem obediente e adestrado (Ghiraldelli Júnior, 1991).

A tendência pedagogicista é a primeira a olhar para a Educação Física como uma atividade educativa, é a concepção que vai questionar a sociedade sobre a necessidade de pensá-la para além da promoção da saúde ou disciplinarização do corpo, encarando-a como uma disciplina comum aos currículos escolares. Assim, deixaria de ser meramente instrutiva e passaria a ser também educativa, buscando explicar o aluno como um ser construído de forma integral, educado cognitiva, afetiva e fisicamente (Ghiraldelli Júnior, 1991).

A tendência competitivista, entendida também como esportivista, caracterizou-se pelo culto ao atleta-herói e estaria reduzida ao desporto de alto nível. A Educação Física nessa tendência é sinônimo de desporto, o ensino era pautado em treinamentos desportivos, na escola revelou o objetivo do desenvolvimento de gestos técnicos fundamentados na Fisiologia do esforço e da Biomecânica (Ghiraldelli Júnior, 1991).

Por fim, a tendência popular não está preocupada com a saúde pública e com a disciplinarização do corpo, e sim com uma Educação Física que trata de temas pertinentes à formação do aluno como a inclusão, a participação, a afetividade, o

lazer, a qualidade de vida, ou seja, ela é antes de tudo ludicidade e cooperação (Ghiraldelli Júnior, 1991).

Entre as décadas de 1960 a 1970 as discussões pedagógicas na área da Educação Física cederam espaço às discussões didáticas, entendidas como a "prática", e buscava oferecer respostas relacionadas ao como fazer, como ensinar, como treinar (Caparroz; Bracht, 2007).

Bracht (1999) relata que a partir da década de 1970 a Educação Física passa a ser discutida e estudada nos centros universitários, com discursos (neo)cientificistas que buscavam legitimar a área no campo acadêmico. Ao inserir-se nas universidades, a Educação Física passa a incorporar as práticas científicas ocorridas nesse meio, com destaque à qualificação do corpo docente da graduação e cursos de programas de pós graduação.

A partir disso passa a haver um questionamento sobre quais seriam os objetivos e as contribuições da Educação Física para uma transformação da educação e da sociedade.

Os paradigmas da aptidão física e esportiva passaram a ser criticados e, aos poucos foi-se constituindo uma corrente revolucionária, crítica e progressista, período que ficou conhecido como Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, sendo possível identificar um conjunto de propostas pedagógicas ou abordagens pedagógicas da Educação Física (Bracht, 1999).

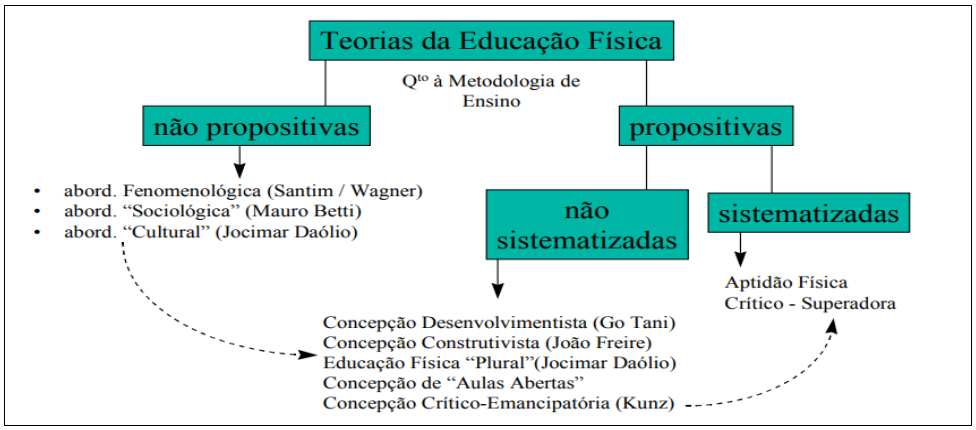
2.4 Abordagens/Concepções Pedagógicas da Educação Física: breves considerações

Este estudo, ao abordar as propostas pedagógicas da Educação Física não pretende apresentá-las sob as críticas a elas referidas, o intuito é dispor de um breve resumo para que se possa identificar as proposições didático-metodológicas sugeridas por elas. Ressalta-se, também, que nem todas as abordagens apresentaram parâmetros ou princípios metodológicos para o ensino, por isso, o estudo não se atém a todas elas.

Os propósitos e as concepções presentes neste estudo alinham-se à abordagem Crítico-Superadora, que pensa e busca o ensino de jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física Escolar para a transformação da realidade social.

Um quadro explicativo elaborado por Lino Castellani (1999) buscou dar maior visibilidade a respeito das abordagens.

Quadro 1. Abordagens pedagógicas da Educação Física



Fonte: Lino Castellani (1999)

Lino Castellani (1999) divide as abordagens em não propositivas e propositivas. As abordagens não propositivas possuem em comum o trato com a Educação Física Escolar sem estabelecer parâmetros ou princípios metodológicos, por isso, não serão explanadas neste estudo.

No campo das abordagens propositivas, o autor as divide em não sistematizadas e sistematizadas. Em relação à primeira, estas concebem a prática pedagógica em uma nova configuração de Educação Física Escolar, define princípios dessa nova prática, porém não os sistematiza em uma perspectiva metodológica. Sobre a segunda, estas apresentam princípios norteadores e evidenciam propostas teórico-metodológicas sistematizadas.

❖ *Concepção Desenvolvimentista*

Essa proposta é explicitada em Go Tani et al., (1988) na obra intitulada "*Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*", e tem seu direcionamento de ensino voltado para crianças entre 04 a 14 anos de idade, a fim de compreendê-las a partir do comportamento motor humano.

Esse comportamento, para Go Tani, et al., (1988) pode ser compreendido a partir de três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor. O cognitivo estaria ligado às operações mentais, às descobertas, ao reconhecimento e armazenamento das informações e à tomada de decisão. O afetivo-social está relacionado aos sentimentos e emoções adquiridos pelo processo de aprendizagem. Por fim, o motor corresponde aos movimentos, ao domínio psicomotor, seja ele o de contactar, o de manipular ou o de mover um determinado objeto.

Essa abordagem se preocupa com a habilidade motora, isto é, o desenvolvimento motor é entendido como um processo de adaptação dos seres humanos aos problemas do cotidiano. A Educação Física, então, teria o intuito de proporcionar aos alunos condições necessárias ao seu desenvolvimento motor, através da aprendizagem motora (Darido, 2003).

Entende-se por aprendizagem motora uma mudança interna do indivíduo, na qual os seus movimentos iniciais são direcionados ao aperfeiçoamento a partir de seu desempenho motor como resultado da prática (Palácio, et al., 2019).

A criança e o adolescente precisam aprender a se movimentar, o professor, por sua vez, tem de oferecer aos alunos experiências de movimentos adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento. Porém, os conteúdos devem ser desenvolvidos a partir de uma sequência de habilidades, sejam elas locomotoras (andar, correr, saltar, saltitar), manipulativas (arremessar, chutar, rebater, receber) e estabilizadoras (girar, flexionar, realizar posições invertidas) (Darido, 2003).

Para Go Tani, et al*.,* (1988) o movimento está presente no cotidiano em diferentes manifestações corporais – entende-se por movimento o deslocamento do corpo em um espaço-temporal – e afirma, quaisquer que sejam os espaços onde essas práticas corporais ocorrem, os mecanismos de movimentos envolvidos são os mesmos. Desta forma, como o movimento ocorre em um determinado espaço e tempo, ele é um comportamento significativamente observável e mensurável.

Para Palácio, et al., (2019) nessa abordagem acredita-se que o movimento natural do ser humano foi subtraído pela tecnologia em função dos cenários sociais e a violência presente na sociedade, e isso tem impedido que os sujeitos tenham seus desenvolvimentos motores adequados; a escola, nesse sentido torna-se uma instituição responsável por suprir essa lacuna, adotando práticas diárias que envolvam o movimento natural dos alunos.

Entende-se que o movimento está presente em diferentes manifestações corporais, desta forma, nos jogos eletrônicos também é possível identificar e executar movimentos, portanto, tem-se a possibilidade dessa abordagem relacionar-se com a tecnologia.

- *Concepção Construtivista*

Essa proposta é explicitada por João Batista Freire (1989) na obra intitulada "*Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*", e é apresentada

como uma concepção metodológica com a intenção de construção e assimilação do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo.

A concepção construtivista abraça a importância do lúdico no contexto da Educação Física Escolar a partir de brincadeiras e jogos populares presentes no cotidiano do aluno. Faz-se necessário resgatá-los e explorá-los no interior da escola, possibilitando diversas práticas educativas de atividades espontâneas e desafiadoras no processo de aprendizagem (Viana, et al., 2019).

Segundo Freire (1989) é preciso valorizar os jogos como recurso pedagógico da escola, oferecendo significado à criança que terá consequências importantes em seu aprendizado.

As aulas de Educação Física, por sua parte, preparam um caminho para essa aprendizagem, especialmente as relacionadas aos conteúdos lógico-matemáticos, com o intuito de atingir o desenvolvimento cognitivo do aluno; nesse sentido, o movimento torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem, enfatizados na leitura, na escrita, na matemática, ou seja, conhecimentos ligados aos aspectos cognoscitivos (Darido, 2003).

Vale ressaltar que Freire (1989) não acredita na existência de padrões de movimentos das crianças, isto é, não se pode, nem se deve padronizá-los. O que interessa é a manifestação de esquemas motores construídos pelos movimentos dos sujeitos em cada situação específica, e isso dependeria tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa quanto das condições do meio ambiente em que ela vive.

É preciso respeitar o conhecimento prévio do aluno oriundo do seu universo cultural, a partir disso é conveniente possibilitar atividades lúdicas, gradativas e desafiadoras, com vistas à aquisição do conhecimento (Darido, 2003).

O professor nessa abordagem assumiria um papel de mediador dessas atividades, com o olhar voltado para o erro, pois ele é entendido como um processo fundamental da aprendizagem, a partir daí pode-se identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, e então, será possível rever os métodos e as práticas para melhor aproveitamento do educando (Viana, et al., 2019).

Dessa maneira o aluno irá construir seu próprio conhecimento a partir das experiências vivenciadas através das brincadeiras de rua, dos jogos com regras, das

rodas cantadas, ou seja, das atividades que compõem o universo lúdico das crianças (Darido, 2003).

- *Concepção de Aulas Abertas*

Essa proposta é explicitada por Reiner Hildebrandt (2011) na obra intitulada "*Concepções abertas no ensino da Educação Física*", essa concepção se fundamenta em um currículo aberto, no qual todos os envolvidos no processo escolar, inclusive os alunos, devem participar da sua elaboração e seleção dos conteúdos, a aula por sua vez, precisa ser aberta às experiências.

Para Hildebrandt (2011) uma proposta aberta ao ensino possibilita aos alunos uma coparticipação na decisão dos objetivos e dos conteúdos com arranjos direcionados aos seus interesses, tornando-se sujeito do ensino e capazes de aprender por seus próprios atos e descobertas.

É uma proposta que busca modificar os conteúdos da Educação Física para que estes sejam adequados aos estudantes de acordo com seus interesses e necessidades de modo que não os prendam a formas de comportamentos determinados por um método direcionado (Hildebrandt, 2011).

Castro (2018) relata que a ideia dessa proposta está situada no movimento humano, na perspectiva do "se movimentar" através do diálogo entre o ser humano e o mundo, sendo a experiência a categoria central do movimentar-se, que está relacionada ao corpo.

Em síntese, as aulas de Educação Física apresentam uma relação simultânea entre professores e alunos no processo de aprendizagem, o professor deixa de ter papel central nas aulas e enfatiza a participação ativa do aluno, que poderá modificar os conteúdos propostos de maneira a atender seus interesses, permitindo o seu agir autônomo, a sua criatividade, sua interação e a sua comunicação com os outros e com o mundo.

- *Concepção Crítico-Emancipatória*

Essa proposta é explicitada por Elenor Kunz (2004) na obra intitulada "*Transformação didático-pedagógica do Esporte*", pauta-se em uma proposta centrada no ensino dos esportes, de maneira que os professores possam superar as práticas esportivas de rendimento inseridasno interior da escola.

Para Darido (2003) essa abordagem busca romper com o modelo esportivo hegemônico na escola atribuídos pelo rendimento e nos moldes da mídia. O ensino se encaminha para uma emancipação possibilitada pelo uso da linguagem, cujo papel fundamental é o processo comunicativo.

Trata-se de oportunizar aos alunos à percepção da coerção autoimposta do rendimento, com a premissa de desfazer essa coerção, atribuindo-se a liberdade, o esclarecimento e a emancipação. Para que isso ocorra, os professores devem possibilitar o confronto com a "falsa consciência e ilusões objetivas" (Kunz, 2004).

Do ponto de vista didático, o papel do professor seria o de possibilitar o confronto do aluno com a realidade do ensino, a fim de buscar a transcendência de limites. Kunz (2004) expõe que essa transcendência ocorrerá a partir de três fases: o trabalho, a interação social e a linguagem.

Para Kunz (2004) a categoria trabalho segue um processo organizado e sistematizado, ou seja, está relacionada a uma competência objetiva, com estratégia de aprendizagem que possibilite aos alunos o conhecimento e a aquisição de informações de relevância e sentido, com o intuito de alcançar uma melhor performance física e técnica para as práticas esportivas, para que este seja capaz de utilizá-las na escola ou em atividades voltadas para o lazer.

A interação social está enfatizada no trabalho coletivo, na competência social, e assume um processo denominado de "didática comunicativa", onde o aluno interage com os sujeitos e com o mundo, na perspectiva de entender que o esporte se dá em uma determinada sociedade, e que é preciso descobrir suas próprias experiências para que possam eleger conscientemente os seus valores enquanto sujeitos do processo (Kunz, 2004).

Por fim, a categoria linguagem, relacionada à competência comunicativa, sugere aos alunos a necessidade de perguntar e questionar sobre as suas aprendizagens e descobertas, o professor, por sua vez, deve estimular a linguagem dos alunos, não apenas a linguagem verbal, mas a linguagem do "se movimentar", isto é, "o ser corporal", promovendo a comunicação entre os sujeitos e o seu diálogo com o mundo.

- *Concepção Crítico-Superadora*

Essa proposta é explicitada por um Coletivo de Autores (1992) na obra intitulada "*Metodologia do Ensino da Educação Física*", e utiliza-se do discurso da

justiça social, pois entende que a sociedade está dividida em classes, ilustradas pelas desigualdades sociais presentes na estrutura capitalista, por isso, a abordagem busca a transformação social e a superação dos modelos de produção capitalista.

Para Darido (2003) a concepção crítico-superadora estimula reflexões de poder, interesse, esforço e contestação, e versa não apenas sobre o como ensinar, mas sobre a aquisição desse conhecimento, através da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

A reflexão pedagógica aborda três características específicas: diagnóstica, judicativa e teleológica. É diagnóstica porque visa ler e constatar a realidade da maneira como ela é apresentada, para posteriormente julgá-las, isto é, emitir um juízo de valor, por isso, é judicativa. Por fim, é teleológica, porque não apenas contata e interpreta a realidade, mas aponta um fim onde se quer chegar, ou seja, busca uma direção que dependendo dos interesses poderá ser transformadora ou conservadora (Coletivo de Autores, 2012).

A Educação Física Escolar busca refletir sobre a Cultura Corporal, em seus códigos, valores, sentidos e significados manifestados nas diferentes práticas corporais expressadas nos jogos, nos esportes, nas lutas, nas danças e nas ginásticas (Coletivo de Autores, 2012).

A reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico, “é político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (Coletivo de Autores, 2012, p. 27).

Ainda para o Coletivo de Autores (2012) os educadores precisam ter clareza do seu projeto político-pedagógico, o qual irá orientar e definir a sua prática em sala de aula, isto é, “qual o projeto de sociedade e de homem que se persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática?” (p. 28).

A concepção crítico-superadora entende que a escola não desenvolve o conhecimento científico, mas apropria-se dele, atribui procedimento metodológico e busca facilitar a apreensão, a reflexão e a capacidade intelectual do aluno.

As abordagens discutidas até aqui não cessam aí, há ainda uma abordagem explicitada por um grupo de pesquisadores e professores mobilizados pelo Ministério da Educação (MEC) a elaborarem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

- *Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tratam-se de um documento de Educação Física que apresenta uma proposta curricular que busca democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área. Para Darido (2003) pauta-se em uma abordagem cidadã, cuja função primordial é subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos Estados e Municípios.

Os PCNs foram o primeiro documento a constituir um bloco de conteúdos para a Educação Física, que deveriam ser desenvolvidos ao longo do ensino fundamental; os critérios de seleção e organização dos conteúdos foram escolhidos a partir da relevância social, das características dos alunos e das características da própria área (BRASIL, 1997).

Para Darido (2003) há três aspectos propostos pelos PCNs (1997) que visam a melhoria e a qualidade das aulas de Educação Física, quais sejam, o princípio da inclusão, as dimensões sociais dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais.

O processo de ensino, para os PCNs (1997), segue quatro perspectivas de aprendizagem. O primeiro é a aquisição dos instrumentos da compreensão (aprender a conhecer), o segundo é atuação sobre o meio onde se está inserido (aprender a fazer), o terceiro está direcionado à participação e à cooperação com os outros (aprender a viver juntos) e, por fim, o aprender a ser.

Em relação aos conteúdos selecionados, eles estão organizados e articulados entre si em três blocos: 1) Esportes, jogos, lutas e ginástica, 2) Atividade rítmicas e expressivas, 3) Conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997).

Cessando sobre as abordagens, identifica-se que nem todas abrem espaço para o uso da tecnologia e de Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física. Tem-se a abordagem Crítico-Superadora como a que fundamenta o produto educacional deste estudo, pois trata-se de uma concepção propositiva pautada na busca da justiça social, na aquisição e assimilação do conhecimento científico, no processo de construção e formação humana e na prática transformadora da realidade social.

Essa abordagem busca uma sistematização do ensino no âmbito da escola, na perspectiva do trato com o conhecimento da Cultura Corporal, por isso acredita-se que os jogos eletrônicos enquanto elemento dessa cultura garante espaço para o ensino e para a prática educativa no âmbito escolar.

A abordagem dos PCNs também assume um papel importante no âmbito da Educação Física Escolar, ela apresenta uma sistematização para a Educação Física dividindo-a em blocos de ensino. Julga-se que essa abordagem foi pioneira para a elaboração de outras propostas curriculares, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA), por isso busca-se nesses documentos verificar proposições referentes ao uso da tecnologia e de jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física Escolar.

2.5 Proposições didático-metodológicas para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos: diálogos com a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Amazonense e as produções científicas da área da Educação Física em um período equivalente aos anos de 2013 a 2023

Os elementos até aqui discutidos são imprescindíveis para que se possa verificar nas Matrizes Curriculares vigentes no Estado do Amazonas e nas principais produções científicas, proposições referentes ao ensino de Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física Escolar.

- *Base Nacional Comum Curricular: linguagens e suas tecnologias*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define e organiza aprendizagens, direcionando-as para um ensino que considera necessário ao aprendizado de todos os alunos ao longo das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018).

O documento se apresenta orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, com fins de alcançar a formação integral do ser humano, para que estes possam intervir e construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

A tarefa é que seja uma base comum, alinhada às esferas federais, estaduais e municipais, pois integra-se à política nacional de educação básica. É nesse sentido que a BNCC busca superar a fragmentação das políticas educacionais (BRASIL, 2018). Entretanto, ainda que busque uma superação, não há uma

apresentação de quais lacunas estão presentes na educação brasileira para que sejam superadas.

Para a BNCC, o educando, ao longo da educação básica, deve ser assegurado por aprendizagens essenciais, definidas como competências[22], que consubstanciam os direitos de aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

Aprofundados os estudos das competências, identifica-se que apenas uma delas está direcionada para a aprendizagem em tecnologia

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9)

À primeira vista, tem-se essa competência como essencial para a formação do educando na educação básica, pois propõe que os discentes se comuniquem de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais. É pretendida essa comunicação e utilização da tecnologia nesses aspectos, porém, uma educação tecnológica com fins educacionais só o é "[...] quando se ensina aos estudantes a história das diferentes tecnologias e dos seus criadores, dos seus efeitos econômicos, sociais e psicológicos" (Miranda, 2007, p. 43).

Mas é preciso ir além e não se limitar apenas ao que é proposto por Miranda (2007), pretende-se também oportunizar uma discussão na escola voltada para os aspectos políticos, culturais e educacionais que as tecnologias provocam no processo educativo.

No entanto, apenas essa competência não dá conta de abranger o conhecimento das tecnologias em sua totalidade; primeiro por não indicar o ensino tecnológico relacionando-o às suas esferas políticas, econômicas, culturais, psicológicas e educacionais; segundo, por tratar como tecnologia apenas aquela que alguns teóricos e atores educacionais denominam de tecnologia da informação e comunicação (TIC).

Entende-se que essas tecnologias são apenas uma parte da totalidade, a sociedade e o cenário escolar usufruem de outras ferramentas tecnológicas que não

[22] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

necessariamente estão ligadas às comunicações e informações[23]. No entanto, apenas as TICs são mencionadas na BNCC, por isso não assumem a totalidade na compreensão do conhecimento da tecnologia conforme explicitada em Vieira Pinto (2005).

Ao todo dez competências gerais da educação básica são essenciais à aprendizagem dos estudantes, mas, como visto anteriormente, só uma delas corresponde ao ensino da tecnologia. A BNCC organiza os componentes curriculares em cinco grandes áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada uma delas contém competências específicas de área, que se fundamentam nas dez competências gerais (BRASIL, 2018).

A Educação Física, junto com a Língua Portuguesa, a Arte e a Língua Estrangeira compõem a área de Linguagens e suas tecnologias (BRASIL, 2018), por esta razão, esse estudo concentra-se em mostrar apenas as competências e habilidades da área de Linguagens.

Quadro 2. Habilidades e Competências da BNCC voltadas para o uso das tecnologias nas disciplinas curriculares da área de Linguagem

Componente Curricular	Competências	Habilidades
Língua Portuguesa	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais	**(EF89LP28)** Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc; **(EF67LP11)** Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.); **(EF67LP01)** Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.
Artes	Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística	**(EF69AR35)** Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.
Educação Física		**(EF67EF01)** Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e

[23] Uma matéria da CNN, publicada no ano de 2023, apresenta as novas tendências das tecnologias e seus impactos gerados no mundo: a realidade virtual, a inteligência artificial, drones, impressoras 3D, robótica, etc.

		significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. **(EF67EF02)** Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos
Inglês	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável	**(EF06LI11)** Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

Fonte: Autoria Própria (2025) referenciada por Brasil (2018)

O quadro acima está composto apenas pelas competências e habilidades que se referem às tecnologias, não sendo apresentadas, portanto, outras competências que não estejam direcionadas ao ensino tecnológico.

Identifica-se, no quadro 1, os primeiros indícios para o ensino da tecnologia e de Jogos Eletrônicos como habilidades a serem adquiridas pelos alunos. Ressalta-se que os componentes da Linguagem apresentam em sua estrutura habilidades relacionadas às tecnologias, mas somente o componente curricular Educação Física traz os elementos voltados para os Jogos Eletrônicos.

Na premissa de encontrar proposições didáticas e metodológicas para o ensino de Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar, verifica-se, na BNCC, que essas proposições são inexistentes.

Embora aja determinações e orientações por parte dos diretores e pedagogos escolares para que o planejamento e o ensino sejam referenciados pela BNCC, não há um consenso quando se trata de jogos eletrônicos. Por ser um conteúdo “novo” na Educação Física Escolar, o que há são apenas as “velhas” habilidades a serem adquiridas pelos discentes, sem sequer caminhos didáticos e metodológicos para que o docente organize sua prática pedagógica.

- *Referencial Curricular Amazonense: proposições para o ensino de jogos eletrônicos*

O Referencial Curricular Amazonense (RCA) é um documento normativo referenciado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e defende a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes a partir de competências e habilidades, cujo objetivo é a unificação dos temas relevantes para a aprendizagem dos estudantes amazonenses, fomentando o respeito à diversidade cultural existente no Estado (AMAZONAS, 2020).

Ainda que o documento fomente a diversidade amazonense, os conteúdos por ora dispostos nas disciplinas são os mesmos propostos pela BNCC, não há a inserção ou a valorização de conteúdos oriundos da natureza amazônica. É fato que a BNCC corresponde a um documento Comum, mas não exigida com rigidez pelo seu cumprimento. Por isso, entende-se que os Estados e Municípios podem (ou devem) ter autonomia para superar as lacunas de conteúdos propostos pela BNCC, valorizando os aspectos regionais de cada região.

Mas, o RCA não avança nesse sentido, ainda que o Estado seja repleto de diversidade cultural, os conteúdos dessa cultura não são priorizados nas diretrizes curriculares do Estado.

Tal fato se consolida quando as competências gerais da Educação Básica e as competências e habilidades da área de Linguagem se equiparam as propostas pelas BNCC, para verifica-las, basta retornar às informações do quadro 1 e 2.

Identifica-se que o RCA não apresenta novas competências e habilidades além daquelas encontradas na BNCC, por isso não se estende aqui as discussões sobre elas, tendo em vista que já foram apresentadas no tópico da Matriz Nacional.

Entretanto, embora dispondo das mesmas competências e habilidades, o RCA traz uma novidade em sua estrutura sobre os avanços e as transformações tecnológicas na sociedade, ressaltando que

> é preciso garantir aos jovens, aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos (AMAZONAS, 2019).

Tanto as tecnologias, quanto o ensino dos jogos eletrônicos estão presentes como objeto de conhecimento na Educação Física Escolar. Mas, assim como a BNCC, o RCA não apresenta propostas de ensino para que sejam garantidas aos jovens essas aprendizagens.

Por isso, busca-se nas principais produções científicas da área da Educação Física, estudos que apresentam propostas didáticas e/ou metodológicas como possibilidade de ensino de Jogos Eletrônicos na escola.

- *Proposições para o ensino de jogos eletrônicos: produções científicas entre os anos de 2013 a 2023*

Para essa etapa, verificou-se nas principais revistas científicas da área da Educação Física, estudos propositivos para o ensino de jogos eletrônicos na Escola. Foram encontrados apenas 13 estudos que discutem sobre o uso de Jogos Eletrônicos na Educação Física, os quais destacam-se em duas categorias: os não propositivos (9) e os propositivos (4).

Definem-se estudos não propositivos como aqueles que apresentam discussões a respeito de Jogos Eletrônicos, mas não dispõem de uma proposta ou relato de ensino para as aulas de Educação Física Escolar,

Em relação aos estudos propositivos, são aqueles que apresentam propostas ou relatos do ensino de Jogos Eletrônicos para as aulas de Educação Física. Dos quatro estudos propositivos um deles não está voltado para o ambiente escolar, portanto, somente três estão direcionados à escola.

Quadro 3. Proposições para o ensino de Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar

REVISTA	TÍTULO	OBJETIVO	AUTORES	ANO
MOTRIVIVÊNCIA	Jogos Eletrônicos e Educação Física: uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental	Relatar a experiência sobre a utilização de jogos eletrônicos como objeto de conhecimento do ensino fundamental	Marcelo Andrade Silva	2021
RBCE	Efeitos dos exergames em crianças com risco e dificuldade significativa de movimento: um estudo cego randomizado	verificar o efeito de um programa de intervenção motora com exergames em crianças com risco e dificuldade significativa de movimento	Medeiros, P de. *et. al.*	2018
MOVIMENTO	Laboratório de exergames: um espaço complementar para as aulas de Educação Física	apresentar um estudo sobre o uso de exergames em práticas estruturadas em aulas de Educação Física envolvendo estudantes que geralmente apresentam sinais de insatisfação com atividades esportivas propostas nas aulas regulares da disciplina	Mateus Davi Finco; Eliseo Berni Reategui; Milton Antônio Zarp	2015

Fonte: Autoria Própria (2025)

O estudo de Silva (2021), embora não explícito, apresenta uma proposta de aula semelhante ao ensino aberto às aulas de Educação Física. As aulas aconteceram com turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental de maneira não presencial, devido a suspensão das aulas presenciais no período pandêmico.

Para as aulas, o aluno estaria livre para escolher e decidir quais jogos eletrônicos gostaria de vivenciar. Feita a escolha, cada discente vivenciava o seu jogo e fazia o registro dessas vivências através de vídeo e/ou fotografias. A partir disso, o professor definiu perguntas a respeito dos pontos positivos e negativos encontrados durante a prática, para isso, se estabeleceu alguns aspectos sobre os quais os discentes deveriam dissertar: saúde, comportamento, social, motora e intelectual.

Do ponto de vista da saúde, os discentes relataram que não há pontos de vistas positivos e, dentre os negativos estão dor nos olhos, má postura, falta de atenção do cotidiano, insônia, vício, entre outros (Silva, 2021).

Sobre o aspecto comportamental, os discentes relataram como pontos positivos a diversão, ensinamentos para a vida, lidar com a derrota, fonte de comunicação, ampliação do vocabulário, estímulo à leitura, redução do estresse, etc. Em relação aos pontos negativos estaria o vício, o longo período jogando, estímulo à compra de jogos, perda da noção do tempo, agitação, etc. (Silva, 2021).

No aspecto social, Silva (2021) relata que os discentes apresentam como pontos negativos a aparição de Hackers, furto de dados, pessoas que se passam por outras, etc. Do ponto de vista positivo estariam a comunicação entre amigos, o conhecer pessoas novas, a interação, etc.

Sobre o aspecto motor, entre os pontos negativos não foram identificados relatos pelos discentes. Entre os pontos positivos, eles relataram que os jogos estimulam reflexos, coordenação motora, habilidades, simulam esportes, etc. (Silva, 2021).

Por fim, o aspecto intelectual, sobre os pontos negativos apenas os alunos do 3º ano relatam que os jogos não incentivam a inteligência, pois tiram a concentração. A respeito dos pontos positivos relataram que os jogos aumentam o vocabulário, despertam a criatividade, raciocínio lógico, aprendizado de estrutura de campeonatos, estimulam a leitura, etc. (Silva, 2021).

Medeiros, et al., (2018) explicita a utilização da abordagem desenvolvimentista para as aulas de Educação Física, utilizando uma área de jogos eletrônicos denominada de *Exergames*, que são videogames que exigem esforço físico e promovem a melhoria do desempenho motor de crianças com desordem coordenativas comportamental.

As aulas foram realizadas a partir de programas de intervenção motora com a utilização de *x-box (*vídeogame*) e Kinect (*aparelho que recebe comandos de voz e movimentos corporais*)* com alunos que apresentavam alguma dificuldade motora, divididos entre 18 sessões de 45 minutos, sendo duas vezes por semana, e pautavam-se na aprendizagem motora e no desenvolvimento motor dos alunos. Identificou-se que as crianças que apresentavam risco e dificuldade de movimento tiveram uma redução dos mesmos, apresentando melhoria significativa no desenvolvimento motor, proporcionando efeitos positivos no grupo estudado de forma lúdica e agradável.

Finco, Reategui, Zarp (2015) em seus estudos, embora não explicitamente, apresenta a proposta Construtivista como metodologia utilizada. O estudo esteve direcionado aos discentes que se sentiam desinteressados com as aulas voltadas para as práticas esportivas, constituindo-se, então, num laboratório de exergames como espaço complementar para as aulas de Educação Física, com o intuito de incentivar a prática de exercício físico e as habilidades sociais.

Identificou-se que os estudantes envolvidos no estudo apresentaram maior disposição e entusiasmo para as aulas, assim como as mesmas contribuíram para o processo de interação social e colaboração entre os alunos. Isso se deu ao fato do professor possibilitar atividades recreativas a partir dos jogos digitais.

Esses estudos, embora apresentem algumas limitações, mostram que é possível trabalhar o conteúdo Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física Escolar. Mesmo não apresentando propostas superadoras para o uso consciente, crítico, reflexivo e emancipador para a relação do aluno com a tecnologia, são considerados como essenciais por apresentarem estratégias de ensino, e que levam à reflexão de pensar em oportunizar o conteúdo na escola.

Não foi identificado nos estudos tratamento pedagógico sobre as questões as quais foram levantadas, os discentes apenas realizaram a prática pela prática, sem qualquer intervenção teórica, histórica, social, econômica e política.

É nesse sentido que o próximo capítulo buscará apresentar uma proposta para o ensino de Jogos Eletrônicos que permita aos discentes a compreensão da realidade social e a aquisição de conhecimento elaborado a respeito da historicização, dos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e pedagógicos. Para isso utilizar-se-á a abordagem Crítico-Superadora como a teoria de ensino que busca atender esses aspectos.

3 CAPÍTULO 3 – O universo lúdico dos Jogos Eletrônicos na Educação Física Escolar: uma proposta didática na perspectiva crítico-superadora

Nesta seção, dois personagens entram em cena: o Zé Bolinha e o Professor Viajante. São eles que irão guiar esta história com destino ao conhecimento de um universo lúdico na Educação Física Escolar: os jogos eletrônicos.

Zé Bolinha é um estudante curioso. Durante muito tempo, seus pensamentos estiveram voltados apenas para um esporte: o futebol. Não à toa, sua cabeça aparenta uma bola. Certo dia, seus caminhos se cruzaram com os de um Viajante que adora conhecer o mundo. Suas viagens são aventureiras e carregadas de conhecimento. Suas histórias? Ah, essas se apresentam para além dos esportes, para além do futebol. Seus enredos partem de lugares inusitados e ensinam sobre uma cultura denominada Cultura Corporal.

Este capítulo se destina à construção de um produto educacional voltado para as turmas do 7º ano do ensino fundamental II. Mas, para isso, torna-se necessário situar os elementos essenciais apresentados na abordagem crítico-superadora e relacioná-los com a Base Nacional Comum Curricular.

A abordagem Crítico-Superadora teve sua primeira versão elaborada em 1992. Ainda que sua existência tenha mais de 32 anos, os princípios e objetivos dessa abordagem não se manifestam, em sua totalidade, em outras propostas de ensino construídas posteriormente. Por isso a sua utilização nos dias de hoje ainda é presente na prática pedagógica docente que se relacionada com essa abordagem.

Torna-se importante destacar que, naquele período os autores da abordagem sistematizaram o ensino dividindo-os em ciclos de escolarização: 1º ciclo – da pré escola à 3ª Série (Organização da identidade dos dados da realidade); 2º ciclo – da 4ª à 6ª série (Iniciação à sistematização do conhecimento); 3º ciclo – da 7ª à 8ª série (Ampliação à sistematização do conhecimento); 4º ciclo – 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio (Aprofundamento da sistematização do conhecimento).

Entretanto, essa organização em ciclos não atendia à necessidade das escolas, que ofereciam a disposição das turmas em séries independentes. Somente em 2007 o Governo Federal, em parceria com o Ministério da Educação, aprovou o ensino fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2007).

Então, se antes o ensino oferecido ia da 1ª série à 8ª série, hoje ele corresponde ao início no 1º ano, com finalização no 9º ano do ensino fundamental.

Em 2018, com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização do ensino passou a ser disposta em ciclos: 1º ciclo – 1º e 2º ano; 2º ciclo – 3º ao 5º ano; 3º ciclo – 6º e 7º ano; 4º ciclo – 8º e 9º ano; 5º ciclo – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Dessa, como os jogos eletrônicos aparecem na BNCC como objeto de conhecimento nas turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental, para a abordagem crítico-superadora isso corresponderia à 7ª e 8ª série desta etapa de ensino. Por isso, os conteúdos apresentados a seguir buscam uma ampliação da sistematização do conhecimento.

3.1 Jogo ou Esporte eletrônico? Implicações para o conceito

A Educação Física se manifesta, na escola, através de uma área do conhecimento denominada de Cultura Corporal, pedagogicamente, busca ensinar conteúdos ligados às práticas corporais que se conectam aos elementos dessa cultura, tal como o Jogo, o Esporte, a Dança, a Luta e a Ginástica (Coletivo de Autores, 2012).

Cada conteúdo possui suas especificidades que caracterizam determinada prática corporal, no entanto, muito se vê em literaturas e documentos curriculares a predominância das peculiaridades esportivas se sobrepondo às demais práticas corporais.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, a ginástica rítmica e a ginástica artística recebem a classificação de esportes técnico-combinatórios; já as lutas como o judô, o boxe e a esgrima classificam-se como esportes de combate (BRASIL, 2018).

Esse processo de esportivização dos elementos da cultura corporal têm se consolidado de forma e momentos históricos diferentes. Mauro Betti (1993), ao apresentar as origens do esporte moderno, ressalta que o esporte que hoje conhecemos é resultado de profundas transformações produzidas pela Revolução Industrial na Europa dos séculos XVIII e XIX, com raízes particularmente inglesas.

Stigger (2012) salienta a ideia de duas teorias divergentes sobre a gênese esportiva. A primeira, a teoria da continuidade, entende que a prática esportiva de hoje é resultado de uma continuidade das atividades populares anteriores ao seu surgimento. A segunda, a teoria da ruptura, o entendimento de que, no fim do séc.

XVIII e início do séc. XIX, houve uma ruptura dos passatempos populares, dando origem ao esporte moderno.

Este estudo está em acordo com a teoria da ruptura, defendida por autores como Betti (1993), Proni (2002) e Stigger (2012), que compreendem a gênese do esporte moderno entre o fim século XVIII e início do século XIX, originário a partir de profundas mudanças ocorridas na estrutura social e na conjuntura política e econômica que atravessava a Inglaterra naquele período. O dinamismo da civilização da época deu início ao processo de esportivização dos passatempos populares, isto é, o esporte moderno nasce com a sociedade industrial e é inseparável de sua estrutura e funcionamento.

No começo, as atividades físicas eram realizadas principalmente para garantir a própria sobrevivência, incluindo natação, corrida, salto, escalada, além da fabricação de arcos e flechas. Essas atividades ao longo do tempo foram passando por diversas transformações conforme a sociedade capitalista se consolidava; o que era de interesse coletivo passou a atender a individualidade burguesa e, as práticas populares que por ora eram relacionadas à sobrevivência passaram a ganhar novas estruturas de competição e de jogos (Proni, 2002).

Betti (1993), ao apresentar as características da modalidade Futebol, ressalta que práticas anteriores, vivenciadas em momentos históricos diferentes, assemelhavam-se ao esporte, como é o caso do *gioco del calcio* na Itália (ano 1580); o *Epyskiros* na Antiga Grécia (Sec. I a.C); o *Tsu Chu* na China (3000 a.C); o *Kemari* no Japão (644 d.C); o *Soule* na França (58 e 51 a.C); o *Pok ta Pok* na Península de Lucatã (1400 a.C), entre outras.

Entretanto, a prática de esportivizar os elementos da Cultura Corporal é uma tradição antiga. Não é de agora que diversos jogos populares têm assumido características esportivas.

Nos estudos de Bruhns (1993), a autora busca estabelecer algumas diferenças entre jogo e esporte, para isso, inicia com um elemento em comum entre eles, a competição. A competição, embora presente em uma diversidade de jogos, não se apresenta de forma tão acirrada como verificada nos esportes, quanto mais a competição é estimulada e rígida, mais essa prática vai se distanciando do jogo e aproximando-se do esporte.

No jogo, não há um compromisso com determinadas organizações, não há o despertar obrigatório de vencer a qualquer custo, de impor regras pré-estabelecidas, modelos, busca de rendimento, recordes, medalhas, juízes, capitães, etc. Essas peculiaridades tencionam para o lado esportivo (Bruhns, 1993).

Entretanto, alguns autores apresentam definições para o fenomeno esportivo que nos permitem enxergar suas peculiaridades e distinguí-las do jogo.

Betti (2004), define o esporte como uma ação social institucionalizada, regrada, constituída a partir de uma comparação de desempenhos, de records, cujo resultado depende da habilidade do participante.

Bracht (2005) apresenta o esporte como uma atividade corporal de movimento, com características competitivas, físico-técnicas, records, racionalização e cientifização do treinamento.

Barbanti (2006) percebe o esporte como uma atividade física institucionalizada, com regras padronizadas, regidas por entidades oficiais.

Reconhece-se que essas definições refletem certos valores da sociedade capitalista, como a eficiência, a eficácia, a competitividade, a produtividade, o individualismo e a vitória a qualquer custo. Em contrapartida, o jogo, mesmo quando estruturado como competição, tende a priorizar a coletividade sobre a competitividade, a improdutividade sobre a produtividade, a cooperação sobre a oposição, e valoriza a participação.

Elencados alguns conceitos sobre esporte, percebe-se que suas características acabam incorporando outras práticas corporais. Mas, ao incorporá-las às lutas, aos jogos, às ginásticas, às danças, etc., estas perdem suas essências? Isto é, deixam de ser o que são e passam a assumir-se como esporte?

O termo Esporte Eletrônico (em referência ao jogo eletrônico), por exemplo, está sendo difundido na mídia e em várias produções científicas, principalmente após o Senado aprovar o Projeto de Lei Nº 383, que dispõe sobre a regulamentação da prática esportiva eletrônica. Em parágrafo único, Art. 1º, o documento refere-se ao esporte eletrônico como “[...] atividades que, fazendo uso de artefatos eletrônicos, caracteriza a competição de dois ou mais participantes [...]” (BRASIL, 2017, p. 2).

Entretanto, neste estudo argumenta-se que os elementos da cultura corporal são específicos e assumem suas próprias especificidades. Por isso, cada

componente é tratado conforme suas singularidades, isto posto, concebe-se o Jogo Eletrônico como componente do Jogo, e não do Esporte.

Pode-se justificar o Jogo Eletrônico como Jogo a partir das definições desse conteúdo apresentados por diferentes autores[24].

Apesar de não ser uma simples tarefa, definir jogo é desafiador. Kishimoto (2011) pontua sobre o cuidado em buscar uma definição, pois, ao pronunciar a palavra jogo pode-se entendê-la por diferentes perspectivas. Isto é, um mesmo comportamento ou atividade pode ser vista como jogo ou não jogo dependendo do contexto social e cultural no qual está inserido; o Arco e Flecha, por exemplo, para uns é jogo, para outros é profissional.

Pode-se destacar Johan Huizinga como um dos pioneiros a explorar e discutir sobre o conceito e as características dos jogos. Para o autor, o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, encarado como uma atividade "não séria", desliga-se de interesses materiais, e ocorre dentro de certos limites de tempo e espaço, inclui regras livremente consentidas, definidas e ordenadas, e que são acompanhadas de um sentimento de tensão e alegria (Huizinga, 2019).

Woodcock (2020) encara esse conceito aplicando-o aos jogos eletrônicos, busca refletir sobre o momento em que se está absorvido pelo jogo de videogame. Nesse estado, o jogador não pensa em nenhum benefício material fora do jogo, as suas demandas e estresses do mundo real encontram-se suspensas, levando-o a um mundo de fantasia.

Entretanto, o envolvimento dos jogadores com os videogames atende aos interesses da sociedade capitalista, pois mantém os jogadores atraídos pelos gráficos, enredos e dinâmicas dos jogos, que, em sua maioria, por representar a realidade.

É nesse contexto que Woodcock (2020) destina críticas à Huizinga (2019), pelo fato deste último não levar em consideração as relações sociais e econômicas envolvidas no jogo e no ato de jogar, e afirma ser necessário pensar o jogar sob a esfera do capitalismo.

Neste caso, os jogos eletrônicos estariam relacionados, também, com as questões econômicas, pois o ato de jogar pode ser um escape para milhões de trabalhadores que chegam em casa após uma grande jornada de trabalho, isto é,

[24] Kishimoto (2011), Coletivo de Autores (2012), Huizinga (2019), Caillois (2017)

“por um momento, ele não é mais um proletário, mas alguém livre para vivenciar novos mundos fora das condições capitalistas” (Woodcock, 2020, p. 45).

Cabe, neste caso, apresentar as definições de Jogo proposto por Roger Caillois como propulsoras da conexão com as relações sociais e econômicas oriundas do capitalismo.

Para o autor, é preciso que uma prática corporal contenha pelo menos seis elementos comuns para determiná-la como Jogo. A primeira é entendida como uma atividade livre: a qual o jogador não o é obrigado a jogar, pois se assim for, perderá o seu caráter lúdico; segundo, separada: uma vez que está circunscrita dentro de certos limites de tempo e espaço, previamente definidos; terceiro, incerto: em decorrência de seu resultado não ser determinado ou obtido de antemão; quarto, improdutivo: por não gerar bens, nem qualquer tipo de riquezas, isto é, nada se cria no processo; quinto, regrado: por ser gerido por regras submetidas às convenções, que criam novos acordos e instauram momentaneamente situações novas, e, sexto, fictício: pois apresenta-se em uma realidade diferente da vida cotidiana.

O jogar, quando se define por esses seis aspectos é constituído por jogos e, particularmente útil, se aplicado aos jogos eletrônicos, pois faz-se a escolha “livre” ao decidir jogar videogames; é “separado” por normalmente ser jogado em ambientes de videogame, computador ou smartphones; nos jogos eletrônicos também não é possível saber como o jogo irá prosseguir, por isso, é “incerto”; a atividade também é “improdutiva” em termos capitalistas; possui “regras”, mesmo que várias delas estejam ocultas para o jogador, e; são “fictícias”, por ser um “faz acreditar” de diversas formas (Woodcock, 2020).

Contidos os seis elementos essenciais para a determinação do Jogo, Caillois (2017) apresenta quatro características que podem ser visualizadas em sua estrutura. A primeira é denominada de *Ágôn*, que corresponde aos jogos que se fundamentam em atividades competitivas, cria situações semelhantes aos seus participantes, mas apresenta o vencedor como o melhor preparado. A segunda é a *Aléa* é uma oposição ao jogo *Ágôn*, embora aja competição entre os participantes, o resultado do jogo não depende exclusivamente da habilidade do jogador, mas sim da sorte. Terceira, o *Mimicry,* são jogos fictícios, no qual os participantes adotam para si o papel de determinados personages. Por fim, o *Ilinx*, que são jogos que se

assentam na busca da vertigem, com o intuito de desestabilizar o corpo humano num estado de fuga e evasão.

Acolhidas as definições e características aplicadas aos jogos em defesa dos jogos eletrônicos, cabe agora, a este último, revelar a sua história, características e fundamentos.

3.2 Da teoria à prática: ensinando sobre Jogos Eletrônicos (conceito, historicidade e características)

Os jogos eletrônicos são vistos como uma forma de entretenimento, onde os jogadores participam de atividades lúdicas que envolve ações e decisões regidas por um conjunto de regras dentro de um ambiente virtual gerado por computador. Este ambiente fornece uma história ou contexto, no qual o jogador assume o controle das ações a serem executadas e exibidas em uma tela (Schuytema, 2008).

O virtual, então, é o principal meio de manifestação de jogos eletrônicos, os quais seus praticantes (jogadores) interagem com imagens enviadas e transmitidas a uma tela, geralmente um celular, televisão ou monitor. A sua história remonta o contexto da Guerra Fria, quando se criaram protótipos de videogame constituídos pela tecnologia da época (Rodrigues et al., 2013).

Woodcock (2020) acrescenta: o nascimento do jogo eletrônico acompanhado pelo conflito entre os Estados Unidos e a União Soviética caminhou junto ao crescimento da indústria capitalista.

No período que data o fim de 1950, a indústria militar estadunidense recrutava jovens intelectuais para prepara-los para uma guerra nuclear com a União Soviética. Esses jovens estabeleciam estudos e criavam jogos eletrônicos para simular os confrontos armados, pode-se apresentar o jogo “OXO” ou jogo da velha, que simulava minas em campos de batalhas (Woodcock, 2020).

Entretanto, é a partir da década de 1970 que os jogos eletrônicos passam a alcançar o público de modo geral, não apenas os militares, fato este que se justifica com a criação de jogos como o “*Pong*”[25].

Para Rodrigues et al., (2013) o período equivalente entre a década de 1970 e 1980 foi primordial para que os jogos eletrônicos pudessem ser de acesso ao público, pois a sociedade capitalista passava por um processo de superprodução,

[25] Fliperama que simula uma partida de tênis de mesa (Rodrigues, et al., 2013).

sendo necessária a exploração de um mercado mais rentável de produção para expandir o número maior de consumidores e ser disseminado como mercadoria.

Não à toa, o aumento do número de praticantes de jogos eletrônicos cresceu expressivamente. No Brasil, o último relatório[26] publicado pela Pesquisa Game Brasil (PGB) em 2024, aponta que 73,9% dos brasileiros praticam jogos eletrônicos, sendo 10,2% em idade escolar.

A escola tem sido um espaço de disseminação desses jogos, à medida que o senso comum de uma cultura de jogos eletrônicos praticados fora da escola é trazido para o seu interior.

Pode parecer contraditório que, em um contexto violento, jogos eletrônicos foram criados e disseminados, especialmente porque alguns deles abordam a violência em seus enredos. A violência, inclusive, tem sido um dos temas mais comuns presentes nas discussões a respeito da temática, com argumentos de que a exposição aos jogos violentos pode despertar comportamentos violentos na vida real.

Retondar e Harris (2013) ao refletirem sobre essa questão, ressaltam que a expressão de violência e jogos eletrônicos não é boa, nem ruim, trata-se de como os sujeitos se apropriam desses jogos, e destacam a importância de utilizá-los como estratégia didática.

Isto é, não se trata de dar ao jogo eletrônico a reprodução ou condição de pessoas que serão violentas, pois "[...] a própria violência que é jogada e vivida imaginariamente na tela pode suscitar justamente o extremo oposto" (Retondar e Harris, 2013).

Isso não significa dizer que o jogo não interfere no comportamento dos seus praticantes, pois se assim fosse, não se falaria no caráter educativo que este pode oferecer (Rentondar e Harris, 2013).

Vale ressaltar que as produções materiais – como a tecnologia e jogos eletrônicos – são concebidas e realçadas com propósitos específicos. O ser humano, ao se apropriar desses recursos nem sempre os direcionam para objetivos favoráveis. O ser humano ao vivenciar uma atividade prazerosa costuma torná-la rotina, ao estabelecer essa rotina, a ludicidade presente na prática de jogos eletrônicos pode evocar vício em seus praticantes.

[26] Pesquisa Gamer Brasil, 2024.

Sendo o vício um dos fatores desfavoráveis de apropriação dos recursos tecnológicos, Retondar e Harris (2013) ressaltam que é muito fácil o jogador se viciar com o uso de videogames, pois acabam atraídos e entretidos por muitas horas na frente de uma tela e se esquecem de suas necessidades básicas de sobrevivência.

Em 2022, a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu como doença o vício em videogames e jogos eletrônicos. O vício é considerado como um padrão de comportamento manifestado pela perda de controle sobre o tempo que se joga; a prevalência de jogo sobre as atividades diárias, e a continuidade de jogar apesar de ocorrências negativas.

A OMS ressalta ainda que para se ter o diagnóstico de Transtorno em Games é necessário que sua prática resulte em sofrimento e prejuízos significativos no funcionamento pessoal, familiar, social, educacional e outras áreas por pelo menos 12 meses. E afirma que a consequência desse transtorno pode desenvolver doenças como sedentarismo, obesidade, distúrbio de sono, problemas de visão, de audição e má postura.

Entretanto, quando utilizados com sabedoria e consciência, os videogames e jogos eletrônicos podem oferecer diversos benefícios aos seus usuários. Entre esses benefícios estão os propósitos educativos, de treinamento e terapêuticos (Retondar; Harris, 2013); a prática de habilidades cognitivas (Ramos, et. al., 2017); e seu uso como ferramenta de aprendizagem na Educação Física Escolar (Segundo; Sousa; Silva, 2022).

A integração dos jogos eletrônicos na Educação Física Escolar não apenas visa estimular o interesse e a motivação do aluno, mas também possibilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, tais como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação e interação social.

Para isso, elencam-se a seguir os gêneros e a apresentação de alguns jogos que farão parte do aprendizado escolar. A escolha desses jogos leva em consideração sua popularidade e sua relevância, permitindo que sejam ensinados sob diferentes perspectivas. Estes jogos serão incorporados ao produto educacional, já escolhidos e definidos. No entanto, considera-se a necessidade de verificar com os alunos quais jogos fazem parte de sua vivência e quais eles gostariam que estivessem presentes nas aulas de Educação Física. Por isso, é possível que o produto educacional inclua jogos além dos aqui apresentados.

Entende-se os jogos eletrônicos a partir de três partes básicas: enredo, motor e interface interativa. O enredo define o tema e a trama do jogo e os seus objetivos; o motor é o sistema de controle de jogo, é o mecanismo que irá controlar a reação do jogo através de uma ação feita pelo usuário. Por fim, a interface interativa, que compreende a comunicação entre o motor e o usuário, e envolve os aspectos artísticos, cognitivos e técnicos (Battaiola, 2000).

Rodrigues et al., (2013) classificam os gêneros desses jogos como jogos de ação (plataforma, corrida, tiro), estratégia, luta/combate, esporte, simulação, Role Playing Games (RPG) e tabuleiro.

- ***Jogos de ação***

Os jogos de ação podem definidos como aqueles que desafiam a velocidade de reação do jogador. Geralmente os jogadores guiam determinados personagens em um mapa específico, com objetivos peculiares como a coleta de itens, realização de missões, eliminação de inimigos ou simplesmente a chegada em um local específico (Toshi, 2012).

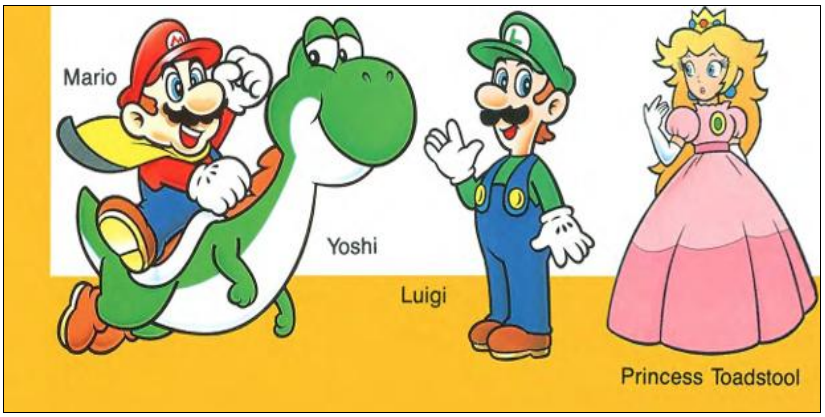
Super Mario World é considerado um jogo de ação devido à sua jogabilidade dinâmica, que exige reflexos rápidos e precisos dos jogadores. Os personagens percorrem diversos níveis, enfrentando inimigos e obstáculos que requerem saltos e ataques oportunos. Além disso, os jogadores coletam power-ups[27] que conferem habilidades especiais, como lançar bolas de fogo ou voar temporariamente, aumentando a intensidade e a adrenalina das partidas.

Para Chianca (2018) o Super Mário World foi símbolo de uma geração da era dos videogames. Lançado em 21 de novembro de 1990, o jogo trouxe a fantasia, a diversão, a magia e o desafio para seus jogadores.

Os principais personagens do jogo são os irmãos Mário e Luigi, e sua amiga Peach (a Princesa). Os três decidiram passar as férias em uma praia atraente, chamada Terra dos Dinossauros, um lugar mágico e cheio de aventuras. Enquanto distraíam-se a Princesa desapareceu, foi capturada pelas forças do mal. (NINTENDO, 1991).

[27] É, nos videogames, uma expressão para um item qualquer que aumenta o poder, velocidade ou outra característica de algum personagem ou veículo controlado pelo jogador ou CPU durante o jogo (WIKIPÉDIA, 2024)

Figura 5. Jogo Eletrônico Super Mário World



Fonte: Nintendo (1991)

Com esse enredo inicia uma longa aventura nos extraordinários caminhos em busca da Princesa. Durante a sua busca, os irmãos encontram um ovo gigante perdido na floresta, que eclodiu logo após ser encontrado, e dele surgiu um grande dinossauro, o Yoshi (NINTENDO, 1991).

O dinossauro conta aos irmãos que a Princesa e seus amigos foram raptados por tartarugas gigantes, comandada por Bowser. Para resgatar a Princesa os personagens têm a missão de navegar por 9 mundos integrados por 96 fases, que precisam ser exploradas e superadas para alcançar a Princesa (Chianca, 2018).

As aprendizagens educativas trabalhadas na Educação Física com o jogo incluem: resolução de problemas ao superar obstáculos e derrotar inimigos; coordenação motora e visual, ao acompanhar os movimentos do boneco e executar comandos; planejamento e estratégia, necessários para resgatar a princesa utilizando caminhos e recursos eficazes; persistência e perseverança, enfrentando desafios crescentes; lógica e raciocínio espacial, avaliando movimentos para ultrapassar obstáculos; e tomada de decisões rápidas, devido à natureza ativa e dinâmica do jogo que exige respostas imediatas.

- Sugestão para a transformação do jogo: do virtual para o real

Uma possível adaptação de Super Mario para o mundo real: os alunos podem ser desafiados a percorrer um percurso marcado por obstáculos (cones, fitas, caixas ou até mesmo os colegas amarrados com fitas) durante o percurso do mapa. Pode-se assumir o papel de Mario ou Luigi (em competição ou cooperação), precisando evitar "inimigos", isto é, os obstáculos. Após a organização do mapa (espaço para o jogo e disposição dos obstáculos) inicia a jornada para resgatar a "princesa" (um

ponto específico), enfrentando os desafios que exigem coordenação motora, estratégia de planejamento, e tomada de decisões rápidas. Em competição vence o Mário ou Luigi que primeiro resgatar a princesa ou os dois utilizam-se da cooperação para atingirem o mesmo objetivo, juntos.

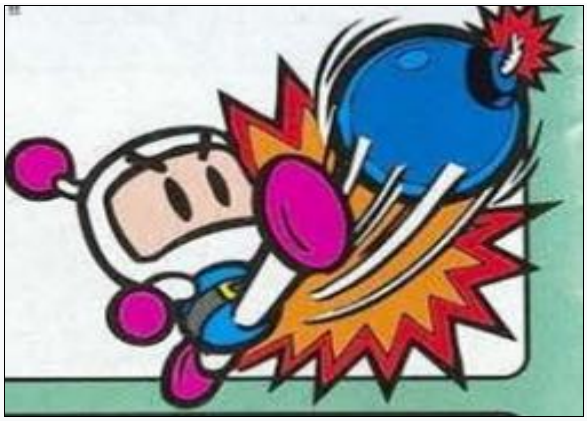
- ***Jogos de estratégia***

Os jogos de estratégia podem ser entendidos como aqueles que necessitam de utilização tática e estratégica para atingir determinado objetivo. Para Hax e Filho (2015), essas estratégias são acompanhadas de habilidades de pensamento e planejamento para o alcance de resultados.

O Bomberman é um exemplo de jogo de estratégia. Nele, os jogadores controlam personagens que posicionam bombas de forma estratégica para destruir barreiras e eliminar adversários. O jogo exige a gestão do tempo para evitar ser pego pelas explosões das próprias bombas, bem como a antecipação dos movimentos dos adversários. Além disso, os jogadores precisam coletar prêmios que aumentam seus poderes e habilidades. Essas características tornam o Bomberman um jogo que demanda pensamento estratégico para alcançar os melhores resultados

Para Toledo (2013), o Bomberman é um personagem robô, capaz de produzir e gerar suas próprias bombas. É um robô que se dedica à produção de bombas. O enredo apresenta vários robôs capturados para trabalharem em um complexo subterrâneo dominado pelas forças do mal. Certo dia, os robôs ouviram que, se conseguissem vencer obstáculos e escaparem de lá, poderiam chegar à superfície e tornar-se humanos. Porém, não foram alertados de que, pelo caminho, haveria um grande número de inimigos que os perseguiriam para evitar sua fuga (HUDSON, 2004).

Figura 6. Jogo eletrônico Super Bomberman



Fonte: HUDSON SOFT (2004)

As aprendizagens educativas do jogo incluem a coordenação motora fina, estimulada pelo movimento dos dedos; estratégia e planejamento, que orientam ao pensamento crítico e à resolução de problemas; pensamento espacial, através da visualização e manipulação de objetos e espaços tridimensionais; tempo de reação, com respostas rápidas a estímulos visuais e sonoros; precisão e controle motor, ao lançar objetos em alvos específicos; agilidade, ao lidar com explosões rápidas e obstáculos; e memória, lembrando a posição de obstáculos, inimigos e power-ups no mapa.

- Sugestão para a transformação do jogo: do virtual para o real

Uma atividade prática poderia ser um jogo de "Bomberman Humano" onde os alunos se movem em uma área delimitada (representando o labirinto) e usam objetos (como bolas, balão, bambolês) para marcar "explosões" que atingem outros jogadores. Isso pode ser feito de maneira segura, com regras claras para garantir a integridade física dos participantes.

- ***Jogos de luta/combate***

Os jogos de luta e combate envolvem um gênero de videogame que se utilizam de batalhas entre personagens. Esses personagens assumem o papel de lutadores, que são controlados e guiados pelos próprios jogadores ou pela inteligência artificial (Hax; Filho, 2015).

Para Toschi (2012) jogos de luta e combate trazem a realidade de confronto corpo a corpo entre dois personagens, correspondem às lutas e golpes, e são repletos de habilidades especiais.

O Mortal Kombat, por exemplo, é um jogo de luta que apresenta uma variedade de personagens, cada um com habilidades especiais únicas. Os jogadores escolhem seus lutadores preferidos e se enfrentam em intensas batalhas. Essas lutas ocorrem em diversos locais específicos, cada um com seu próprio ambiente e cenário. O objetivo é derrotar o oponente utilizando uma combinação de movimentos especiais, ataques físicos e estratégias defensivas.

O jogo gira em torno de diferentes reinos e personagens, sendo um deles, o feiticeiro, que há 500 anos havia sido banido das batalhas da ilha de Shang Tsung. Mas, com a ajuda de criaturas monstruosas, o feiticeiro poderá retornar ao reino da terra, basta que seus defensores vençam 10 combates (Scapin, 2024).

Figura 7. Jogo Eletrônico Mortal Kombat

Fonte: Scapin (2024)

Aprendizagens educativas, como a exploração de questões culturais e narrativas através das histórias mitológicas dos personagens, o desenvolvimento do pensamento crítico e análise ao examinar os pontos fortes e fracos dos personagens e elaborar estratégias de luta, a aprendizagem multimodal ao utilizar elementos visuais, auditivos e táteis, a reflexão sobre a ação considerando as cenas de violência e promovendo o uso consciente do jogo, a discussão sobre ergonomia ao ensinar postura adequada para jogar, a melhoria das habilidades de multitarefas através da realização simultânea de várias ações, e a memorização de combos, movimentos especiais e estratégias durante as lutas, fortalecendo a memória de trabalho.

- Sugestão para a transformação do jogo: do virtual para o real

Para transformar Mortal Kombat do virtual para o real nas aulas de Educação Física, os alunos podem criar personagens com histórias inspiradas no jogo, desenvolver movimentos e combos baseados em artes marciais seguras, e participar de circuitos de atividades físicas que simulam batalhas, incluindo estações de chutes e socos, esquivas, e exercícios de reflexos. Combates simulados sem contato agressivo, como lutas com sombras, uso de almofadas como alvos e combates coreografados, podem ser realizados para praticar precisão e controle. Além disso, elementos narrativos do jogo podem ser integrados, com missões e objetivos que os alunos precisam completar, tornando a experiência envolvente e educativa.

- ***Jogos de esporte***

Este gênero é conhecido por representar em jogos todos os tipos de esporte existentes no mundo real. Entre eles, podemos destacar o futebol, o basquete e o tênis. Podem aparecer com alguns elementos de RPG como itens, habilidades, equipamentos e atributos (Toschi, 2012).

Hax e Filho (2015) também afirmam que esses jogos eletrônicos buscam recriar os diversos tipos de esportes, onde cada tipo de esporte pode ser considerado um subgênero.

Os jogos de futebol nos videogames oferecem uma representação detalhada e imersiva do esporte real, captura não apenas a ação e os movimentos dos jogadores, mas também aspectos táticos do jogo. Os gráficos são cada vez mais realistas e tecnologia avançada de captura de movimentos, os jogos conseguem recriar estádios, o comportamento das torcidas e até mesmo as características individuais dos jogadores, como habilidades, velocidade e precisão nos passes e chutes. Há hoje inúmeras versões de futebol de videogame, criado e recriado por diferentes empresas.

Fnac Expert (2020) relata que na década de 1990 surgiram diversos jogos de futebol conhecidos pela simplicidade, mas grande diversão, e que ao longo dos anos ganharam evolução e destaque.

Em 1993, a Electronic Arts (EA) lançou o FIFA International Soccer, com licença oficial da FIFA para competições e seleções, o jogo introduziu uma perspectiva 3D isométrica inovadora, diferente da vista de cima dos jogos anteriores,

e rapidamente se tornou um sucesso, revolucionando o gênero (FNAC EXPERT, 2020).

Lançado em 1993 para o Mega Drive, FIFA International Soccer impressionou com sua perspectiva isométrica inovadora, condições climáticas dinâmicas que afetavam o jogo, áudio detalhado da torcida, replays e a presença de árbitros em campo. Na sua primeira edição, o jogo não possuía licença para usar nomes reais de jogadores. Em uma homenagem ao desenvolvedor, foi criado o lendário número 11 da seleção brasileira, Janco Tianno, uma figura que ainda hoje é debatida em comparação com craques de jogos subsequentes (Harada, 2021).

Em 1994, o jogo da Konami fez grande sucesso no Super Nintendo. International Super Star Soccer impressionou com seus gráficos avançados, um inovador sistema de motivação dos jogadores e uma física de bola excepcional em campo. O jogo também ficou conhecido pelo famoso truque do Konami Code, que transformava o juiz em um cachorro correndo pelo campo, uma peculiaridade popular entre os jogadores brasileiros. Similar ao FIFA International Soccer, International Super Star Soccer não podia usar nomes de jogadores reais, levando à criação da lenda Allejo, o número 7 da seleção brasileira no jogo (Harada, 2021).

Esses jogos que representam as modalidades esportivas, principalmente o futebol, ganharam popularidade entre os praticantes e os entusiastas esportivos. Esse crescimento tem sido acompanhado por investimentos das empresas de desenvolvimento desses jogos, como visto anteriormente, impulsionando as indústrias de videogames.

Um dos principais avanços ocorreu em 1996, quando o FIFA fechou contratos com os jogadores e times de futebol, e puderam colocar o nome e usar a imagem dos jogadores, através de gráficos verdadeiramente em 3D (FNAC EXPERT, 2020).

Apesar de a série FIFA ter adicionado uma vasta gama de modos de jogo, equipes, estádios, comentaristas e muitos outros detalhes ao longo dos anos, somente em 2015 ocorreu a inclusão histórica das equipes femininas no jogo. Esta adição só foi possível após uma petição online liderada pela futebolista espanhola Verónica Boquete em 2013, que obteve mais de 20.000 assinaturas no primeiro dia e eventualmente convenceu a Electronic Arts a incorporar essa novidade (FNAC EXPERT, 2020).

Figura 8. Jogo eletrônico FIFA

Fonte: FNAC (2020)

Não apenas nos espaços eletrônicos, mas também no futebol real as mulheres tem ganhado destaque significativo. Esse crescimento vem acompanhado com a cobertura da mídia, investimento, infraestrutura e oportunidade para as jogadoras.

Os jogos eletrônicos de futebol oferecem aprendizagens educativas como conhecimento tático, ensinando estratégias e formações; habilidades motoras, estimulando coordenação e movimentos precisos; aprendizado cultural e geográfico, com equipes de diferentes partes do mundo; e planejamento e gerenciamento, através do gerenciamento de clubes e carreiras, incluindo habilidades de orçamento.

- Sugestão para a transformação do jogo: do virtual para o real

Transformar um jogo eletrônico de futebol em uma experiência real envolveria replicar as mecânicas de jogo, como movimentos dos jogadores e física da bola, garantindo fidelidade ao jogo eletrônico. Seria necessário criar ambientes e estádios que reproduzam fielmente as atmosferas e características visuais do jogo digital, além de desenvolver controles físicos e equipamentos que permitam interações realistas com a bola e o ambiente. Adaptar as regras de competição, integrar tecnologias como sensores de movimento para melhorar a dinâmica do jogo real e promover valores sociais como fair play e inclusão seriam essenciais para uma experiência multissensorial e imersiva que envolvesse os participantes de maneira completa.

- **Jogos de simulação**

Os jogos de simulação têm a premissa de simular um determinado tipo de sistema. Essa simulação busca recriar atividades e experiências da vida real, em um

ambiente virtual (Hax; Filho, 2015). Tais atividades podem simular um piloto de avião; simulares de gestão e construção, onde os jogadores constroem e gerem casas e/ou cidades, entre outras.

O Minecraft é um jogo de simulação, no qual os jogadores podem utilizar-se da construção e da gestão de ambientes e espaços físicos. Ciência e Cultura Pop (2020) apresentam o Minecraft como um jogo eletrônico que consiste na sobrevivência em um mundo majoritariamente formado por blocos de cubos. O objetivo do jogo é coletar recursos materiais como madeira, rochas, minérios, carvão, alimentos e outros. Com esses materiais o objetivo é a construção de ferramentas e espaços físicos como casa, escola, prédios, entre outros, para sobreviver e se salvar dos monstros durante à noite.

Rosa e Heaney (2023) relatam que a ideia do jogo surgiu de um projeto que intitulado "RubyDung", um jogo isométrico com elementos construção e de mineração baseado em blocos.

Figura 9. Jogo eletrônico Minecraft

Fonte: CAPUT IA (2024)

As aprendizagens educativas com Minecraft incluem o desenvolvimento do pensamento crítico e resolução de problemas através da construção criativa, habilidades STEM (ciência, tecnologia, eletrônica e matemática), cooperação e trabalho em equipe em projetos conjuntos, compreensão de história e cultura através da recriação de edifícios históricos, e planejamento de espaços esportivos com a construção de estádios.

- Sugestão para a transformação do jogo: do virtual para o real

Para transformar as aprendizagens do Minecraft para o mundo real na Educação Física, os alunos podem projetar e construir maquetes físicas de quadras esportivas, recriar jogos e atividades esportivas reais baseados nos designs e regras

do Minecraft, organizar desafios de equipe e circuitos de obstáculos temáticos, participar de caças ao tesouro físicas, discutir saúde e bem-estar após as atividades, criar materiais educativos sobre temas de saúde, construir espaços esportivos acessíveis, e organizar jogos inclusivos que promovam a cooperação, a resolução de problemas e a inclusão.

- **Jogo de RPG**

Role-Playing Game (RPG) é um gênero de jogos eletrônicos que envolve a incorporação de um ou mais personagens em uma história, semelhante a um livro. Esse tipo de jogo frequentemente inclui batalhas em turnos, missões, exploração de cavernas, itens, habilidades, equipamentos, inimigos e atributos (Toschi, 2012).

O Roblox, por exemplo, é um hub de jogos online lançado em 2006 pela Roblox Corporation. Nele, os usuários desenvolvem e lançam jogos utilizando o motor gráfico da plataforma. Através do aplicativo, é possível jogar milhares de jogos, interagir com outros usuários e participar de experiências criadas pela comunidade (Magalhães, 2022).

Figura 10. Jogo eletrônico Roblox

Fonte: CAPUT IA (2024)

Com a conclusão da elaboração do produto educacional, etapa fundamental deste trabalho, encaminha-se agora para a análise dos resultados obtidos. A construção do produto envolveu um cuidadoso processo de planejamento e desenvolvimento, cujo objetivo foi criar uma ferramenta pedagógica adaptada às necessidades do público-alvo.

4 CAPÍTULO 4 – Game Over ou Game Start? contribuições de uma proposta didático-pedagógica para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos nas aulas Educação Física Escolar

Este capítulo apresenta os resultados, as discussões e as análises detalhadas dos dados coletados durante a pesquisa. A interpretação desses dados foi realizada utilizando ferramentas específicas da análise de conteúdo, conforme a metodologia proposta por Laurence Bardin (1977). Inicialmente, pré-análise, são apresentados a composição e seleção do local e dos participantes da pesquisa. Em seguida, são revelados os achados da pesquisa, destacando as tendências e padrões identificados nos dados, isto é, a exploração do material, que serão discutidos à luz da literatura existente, comparando-os com estudos anteriores e teorias relevantes. Por fim, serão realizadas as análises, o tratamento dos dados, inferência e interpretações, considerando as limitações do estudo e suas implicações práticas e teóricas. Esta abordagem permitirá uma compreensão abrangente e aprofundada dos fenômenos investigados, contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

4.1 Constituição do Corpus da Pesquisa

- Tipo de Pesquisa

Esse estudo pode ser considerado como qualitativo, pois busca compreender, por meio de técnicas extensivas, a fala dos sujeitos, suas opiniões e interpretações da realidade social vivida na escola e na sua relação com o objeto, sem, portanto, quantifica-las ou traduzi-las em dados numéricos, mas buscando entendê-las a partir do "[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2009, p. 21), ocorridos na relação entre os sujeitos e dos sujeitos com o objeto.

- Método de Abordagem

A dialética foi o método de abordagem aplicado neste estudo, essa escolha ocorreu a partir das percepções identificadas na relação do trato pedagógico do conteúdo jogos eletrônicos com o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física no contexto escolar. Tais percepções, à primeira vista, foram dadas como contraditórias mesmo que de maneira aparente, por isso, o desejo na mediação do conhecimento, na análise do real, do concreto pensado e na finalidade de revelar

essas contradições, estabelecendo sínteses que nos permitam compreender o fenômeno em sua totalidade.

Para Frigotto (2000) o método dialético busca apreender a realidade que vai à raiz do objeto investigado, revela e expõe a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Por este motivo esse estudo se enquadra no método dialético, já que se propõe analisar as contradições da realidade a partir de uma realidade concreta, dinâmica e aparente, para assim apreender sua essência e compreendê-la em sua totalidade (Neto, 2011).

- Técnica da Pesquisa

Como técnica de pesquisa o estudo lança mão da pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. Caracteriza-se como pesquisa de campo pela proposição de ir a campo investigar e observar as atividades de um grupo específico, ressaltando a interação entre os sujeitos no local em que os fenômenos ocorrem, ou seja, a escola, especialmente durante as aulas de Educação Física, possibilitando ao pesquisador uma aproximação da realidade sobre o objeto de estudo e a interação com os atores que conformam essa realidade (Minayo, 2009).

Severino (2013), quando se refere à pesquisa de campo, entende-a como aquela que aborda o objeto de estudo em ambiente próprio, isto é, quando a coleta de dados é realizada no local onde os fenômenos ocorrem, e tem o olhar da observação direta do pesquisador.

Em relação à pesquisa bibliográfica, autores como Marconi e Lakatos (1992) justificam que este tipo de pesquisa trata do levantamento de bibliografias já publicadas em forma de livros, revistas, publicação avulsa e etc., sendo de fundamental importância para qualquer estudo científico.

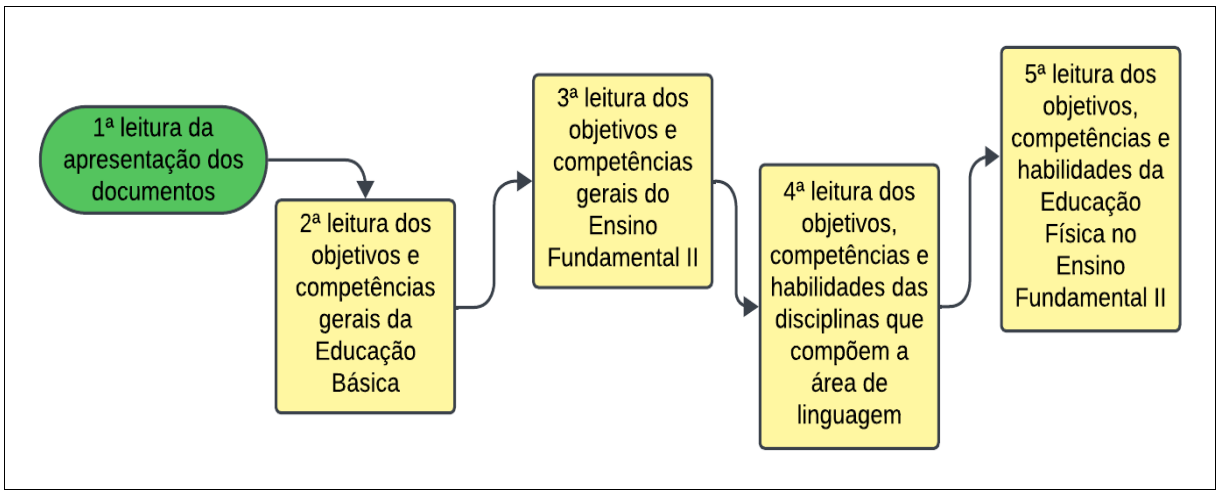
Para esta pesquisa, o levantamento bibliográfico traz possibilidades de coletas e análises de informações necessárias sobre o problema de pesquisa, por meio do uso exclusivo de fontes primárias e secundárias[28].

[28] Os documentos de fontes primárias são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações. Em relação às fontes secundárias, tratam-se de toda bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita (Markoni; Lakatos, 1992, p. 43-44).

Os documentos analisados foram: a) Base Nacional Comum Curricular (BNCC), b) Referencial Curricular Amazonense (RCA), c) As principais produções científicas[29] na área da Educação Física, em um período equivalente aos anos de 2013 a 2023, que abordam sobre o ensino dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física Escolar.

Em relação à BNCC e ao RCA a leitura desses documentos buscou identificar os principais conceitos referentes à tecnologia e aos Jogos Eletrônicos, e, verificar diretrizes propositivas para o ensino voltado a esse conteúdo. Para tanto, utilizou-se das seguintes etapas:

Quadro 4. Fluxograma das etapas de análise dos documentos BNCC e RCA

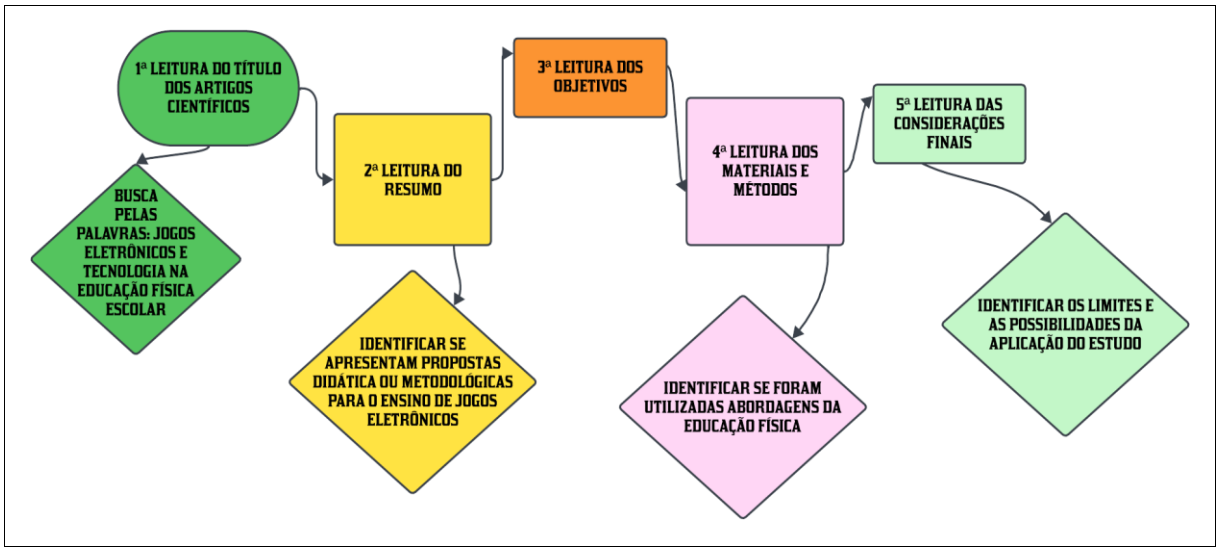


Fonte: Autoria própria (2025)

Sobre as produções científicas, a atenção esteve voltada para as produções que apresentam proposições didáticas e/ou metodológicas para o ensino de jogos eletrônicos na Educação Física Escolar, buscando os principais conceitos e as categorias mais recorrentes. Para a realização deste levantamento, utilizou-se das seguintes etapas:

[29] Pensar à Prática, Motrivivencia, Motriz, Movimento, RBCE, Revista da Educação Física, Conexões, Mackenzie, Licere, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Paulista de Educação Física, Revista Baiana de Educação Física, Revista de Educação Física-UEM, Scielo.

Quadro 5. Fluxograma das etapas de análises das produções científicas entre o período de 2013 a 2023



Fonte: Autoria própria (2025)

- Instrumento para Coleta de Dados

Para a coleta dos dados o estudo utiliza-se de dois instrumentos extensivos aplicados com professores e alunos, respectivamente: a entrevista semiestruturada e o questionário com perguntas abertas e fechadas.

A entrevista semiestruturada, segundo Pádua (2004), além de organizar em uma série de questões sobre o tema, ela permite também que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo.

A escolha desse instrumento justifica-se pela possibilidade de obter e coletar informações mais detalhadas e específicas, pertinentes ao campo de estudo, como o conhecimento a respeito dos conteúdos do componente curricular Educação Física, que podem ser melhor exploradas a partir dos relatos dos pesquisados.

O procedimento de entrevista seguirá o roteiro proposto por Elisabete Pádua (2004): padronizar o cabeçalho, que conterá as informações necessárias para a identificação do entrevistado, seguido do roteiro das questões, e, por fim, deve-se registrá-las em gravador para depois serem transcritas.

A entrevista foi conduzida pelo próprio pesquisador, o qual esteve frente a frente com o entrevistado, em um local adequado para realização da entrevista, que foi dividida em dois momentos. O primeiro, antes da elaboração da proposta didático-pedagógica (produto educacional), e, o segundo momento após a implementação deste produto.

As entrevistas foram acompanhadas seguindo um roteiro semiestruturado proposto por Pádua (2004), e abordam seis dimensões sugeridas por Gasparin (2011), que estão direcionadas aos fatores educacional, cultural, social, político, econômico e ético (ver apêndices A e B).

O Grupo Focal foi o segundo instrumento utilizado na coleta de dados. A escolha pela pesquisa de grupo focal se deu em função do tamanho das turmas e das características do público-alvo, composto por crianças. Dado o número elevado de participantes, a realização de entrevistas individuais seria desafiadora e pouco adequada ao contexto. Além disso, entrevistas individuais com crianças poderiam gerar desconforto ou constrangimento, prejudicando a espontaneidade das respostas. Nesse sentido, os grupos focais se mostraram mais apropriados, pois permitem uma interação mais fluida entre os participantes, estimulando a troca de ideias de forma natural e promovendo uma compreensão mais aprofundada das percepções das crianças sobre o tema investigado.

Para Hennink (2007), o grupo focal é um método qualitativo único, cujo objetivo é identificar diversas perspectivas sobre o objeto investigado, permitindo a obtenção de informações mais abrangentes em uma única sessão.

Ainda para a autora, este método surge devido às limitações das entrevistas individuais tradicionais, pois acredita-se que entrevistas em grupo se criam maior espontaneidade na contribuição e participação dos entrevistados.

Para Krueger; Casey (2015), grupos focais não se limitam a uma reunião ou a um simples conjunto de pessoas conversando, mas têm como objetivo proporcionar um entendimento mais profundo sobre como as pessoas se sentem ou pensam a respeito de questões ou ideias específicas. Para isso, o pesquisador precisa criar um ambiente permissivo, que estimule e incentive os participantes a compartilhares suas percepções e pontos de vista.

Um estudo de grupo focal consiste em uma série de discussões cuidadosamente estruturadas, com o objetivo de coletar percepções sobre um tema específico, em um ambiente acolhedor. A entrevista é conduzida por um moderador e conta com a participação de 5 a 8 pessoas, mas o tamanho pode variar de 4 a 12 participantes, conta, também com a participação de um relator e em alguns casos, com um assistente. As conversas são informais e, muitas vezes, os participantes apreciam compartilhar suas opiniões e percepções (Krueger; Casey, 2015).

O grupo focal não é composto apenas pelos participantes da pesquisa, mas também inclui um moderador, um relator e, ocasionalmente, um assistente. O moderador tem a responsabilidade de guiar as discussões, assegurando que todos os tópicos sejam abordados de forma clara e que todos os participantes possam expressar suas opiniões. O relator, por sua vez, tem como função principal registrar de maneira detalhada as questões mais relevantes que surgem durante a conversa. Sua tarefa é anotar os fatos discutidos, sem fazer julgamentos sobre o que é dito. Já o assistente, quando presente, é encarregado da organização das entrevistas (Hennink, 2007).

Por fim, o produto educacional foi construído a partir de bases teóricas fundamentadas na abordagem crítico-superadora, que corresponde a um modelo pedagógico que busca ir além da transmissão do conhecimento, promovendo uma educação mais crítica e transformadora, e aborda reflexões sobre a justiça social, a igualdade e a cidadania (Coletivo de Autores, 2012). Divide-se, portanto, em duas etapas: a primeira, sugestiva, apresenta-se aos docentes uma unidade didática composta por 18 aulas, contendo os objetivos e apontamentos metodológicos em cada aula, porém, flexíveis e livres para adaptação e modificação do docente. A segunda, para os discentes, será a utilização de um material didático – caderno pedagógico – para aquisição de conhecimento referentes à tecnologia e aos jogos eletrônicos a serem utilizadas durante as aulas de Educação Física.

- Participantes da Pesquisa

Em virtude das diretrizes curriculares vigentes no Estado do Amazonas (BNCC e RCA) atenderem escolas da rede Estadual de ensino, o estudo foi aplicado em 02 (duas) escolas da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM), localizadas na cidade de Manaus, integradas à Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) 01[30].

O motivo de escolha de duas escolas está na necessidade de investigação das contribuições educativas em realidades distintas. Em cada escola, a aplicação ocorreu em apenas 01 (uma) turma do 7º ano do Ensino Fundamental II. Neste caso,

[30] São extensões da Secretaria de Educação e Desporto organizadas hierarquicamente de forma subordinada a SEAC, e que coordenam, executam e monitoram as ações, programas, projetos e políticas públicas a serem implementadas pela Secretaria de Educação e Desporto, composta por 07 (sete) Coordenadorias (SEAC, 2021)

o estudo foi realizado com 02 (duas) turmas, sendo 01 (uma) por escola e, com 02 (dois) professores da disciplina de Educação Física, sendo 01 (um) por escola.

Tendo em vista a disposição dos conteúdos apresentados nas diretrizes curriculares vigentes no amazonas para o componente curricular Educação Física, a escolha dos sujeitos corresponde aos Jogos Eletrônicos ser objeto de conhecimento da Educação Física Escolar nesta série e etapa de ensino.

- *Critérios de inclusão*:

1 – Escolas que fazem parte da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC – Amazonas) e que estejam integradas à Coordenadora Distrital de Educação 01 (CDE-01); 2 – Professores formados em Licenciatura em Educação Física, que sejam do quadro de servidores públicos (efetivos) da Rede Estadual, e que lecionem para turmas do 7º ano do ensino fundamental II, em escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 01; 3 – Estudantes que estejam matriculados nas escolas Estaduais da Coordenadoria Distrital 01, e que estejam cursando o 7º ano do ensino fundamental II (ano letivo de 2024); 4 – Turma escolhidas pelo professor, em caso de dispor de duas ou mais.

- *Critérios de exclusão*:

1 – Estudantes que tiverem suas matriculas efetivadas nas turmas após o início da pesquisa; 2 – Estudantes que não responderem o questionário ou responderem pela metade; 3 – Estudantes que não estiverem presentes no dia da aplicação do questionário.

Portanto, o quantitativo de alunos que farão parte da pesquisa depende da quantidade matriculada nas turmas do 7º ano do ensino fundamental II no ano letivo de 2024. Já o quantitativo de docente será 02 (dois), sendo 01 (um) docente por escola. O quantitativo de 01 (docente) só será, caso, mesmo após todos os critérios de inclusão e exclusão, o docente ser o mesmo em ambas escolas.

- Procedimentos para a análise de dados

Em relação aos dados qualitativos, utiliza-se a análise de conteúdo, uma vez que este tipo de análise possibilita uma investigação com a finalidade de interpretar e compreender criticamente o sentido ou manifesto oculto das comunicações, apresentando um leque de apetrechos com maior rigor (Bardin, 1977; Severino, 2013).

- Aspectos Éticos

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 78262124.1.0000.5020, cujo parecer de aprovação é de nº 7.195.924 datado de 31 de outubro de 2024.

4.2 Composição e seleção do Local e dos docentes participantes do estudo

Esta seção aborda a composição e a seleção do local, bem como dos docentes participantes deste estudo. Inicialmente, será descrito o processo de escolha do ambiente em que a pesquisa foi conduzida, considerando suas características relevantes para os objetivos do estudo. Em seguida, será detalhado o critério adotado para a seleção dos docentes, com ênfase nos aspectos que garantiram a representatividade e a qualidade das informações coletadas ao longo da investigação.

Escolas Estaduais e integradas à Coordenadoria Distrital de Educação 01, foram os primeiros critérios escolhidos para o desenvolvimento do estudo. Tais critérios justificam-se pela proximidade do pesquisador com esses setores, uma vez que é professor da rede estadual e leciona em uma escola pertencente à CDE 01. Esse vínculo possibilita uma compreensão mais aprofundada da realidade educacional local, facilitando o acesso aos participantes e à coleta de dados.

1. Consulta à Coordenadoria Distrital:
    - Consultou-se a Coordenadoria Distrital sobre a viabilidade de realizar o estudo em duas de suas escolas (um total 32 escolas), a qual não apresentou problemas na realização.
2. Identificação das escolas:
    - Após consulta à coordenadoria, foram identificadas escolas que ofereciam ensino fundamental II (12 escolas), uma vez que o estudo é realizado com o 7º ano do ensino fundamental II, sendo, portanto, adequado que envolvesse apenas escolas desse segmento.
3. Conversas com professores:
    - Com a identificação das escolas que ofereciam o ensino fundamental II, foram realizadas visitas a essas instituições para conversas com os docentes das turmas que possivelmente seriam estudadas. No total, foram visitadas apenas 4 escolas, uma vez que, ao término da visita à

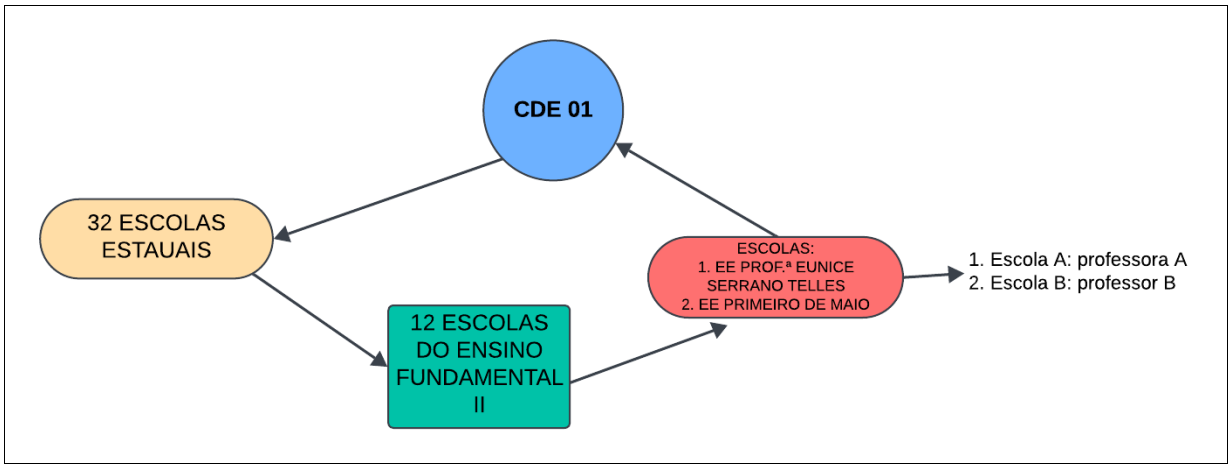
quarta escola, dois docentes já haviam aceitado participar do estudo. Assim, não foram realizadas visitas às demais escolas, nem feito convites aos professores delas.

4. Carta de aceite:
    - Com a aceitação dos professores, encaminhou-se uma carta de aceite para assinatura da CDE-01, acompanhadas das assinaturas das respectivas escolas onde os docentes lecionam.
5. Identificação das escolas:
    - As escolas não solicitaram anonimato; portanto, as participantes do estudo são a EE Prof.ª Eunice Serrano Telles de Souza e a EE Primeiro de Maio. Porém, em virtude do anonimato docente, as escolas serão referidas como escola A e escola B, respectivamente.
6. Utilização dos professores:
    - Para os docentes, utilizaremos nomes fictícios. A professora da Escola A será chamada de Professora A, enquanto o professor da Escola B será denominado de Professor B. Ambos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

    - Professor A: Professor de Educação Física. Mestre em Educação. 12 anos de formado. 5 anos de atuação na Educação Básica.

    - Professora B: Professora de Educação Física. Graduada. 8 anos de formada. 4 anos de atuação na Educação Básica.

Quadro 6. Fluxograma da composição e seleção do local e dos docentes participantes do estudo



Fonte: Autoria própria (2025)

Não houve grandes dificuldades nesta etapa do estudo. A Coordenadoria Distrital de Educação 01 forneceu todas as informações necessárias e ofereceu total apoio à realização da pesquisa. O mesmo se aplica às escolas, que, além disso, proporcionaram um excelente acolhimento. Por fim, os docentes participaram do estudo com grande entusiasmo e receptividade.

4.3 Composição e seleção das turmas e dos alunos participantes da pesquisa

Esta seção trata da composição e da seleção das turmas e dos alunos participantes da pesquisa. Serão abordados os critérios utilizados para a escolha das turmas, bem como os procedimentos adotados para selecionar os alunos, considerando aspectos como o ano escolar, a disponibilidade e o interesse em participar do estudo. Além disso, serão apresentados os cuidados éticos relacionados à participação dos alunos, incluindo o processo de consentimento informado, garantindo que a seleção fosse realizada de forma transparente e justa.

1. Seleção das turmas:
    - Nas duas escolas, os professores lecionavam para duas ou mais turmas de 7º ano do ensino fundamental II. Como o estudo envolve apenas uma turma por escola, foram estabelecidos critérios para a seleção: turmas com maior histórico de presença nas aulas, interesse explícito dos alunos e equilíbrio de gênero.
2. Composição das turmas:

- Com a utilização dos critérios, foram selecionadas a turma do 7º ano 01 da escola A, com 43 alunos matriculados, e a turma do 7º ano 02 da escola B, com 30 alunos matriculados.

3. Apresentação e consentimento:
    - Após a definição das turmas, foi realizada uma reunião com os discentes para explicar a proposta do estudo e esclarecer dúvidas. Em seguida, os alunos foram orientados a informar aos pais e/ou responsáveis sobre o estudo que seria desenvolvido. Para isso, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser entregue aos pais e/ou responsáveis, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os próprios alunos.
    - Além da orientação aos alunos, a equipe gestora da escola enviou um texto informativo por meio de grupos de redes sociais, esclarecendo aos pais e/ou responsáveis sobre o documento que os estudantes estavam levando para a assinatura, caso aceitassem a participação de seus filhos no estudo.
    - As escolas, assim como o próprio pesquisador, permaneceram-se à disposição para esclarecer dúvidas e fornecer mais informações aos pais.
4. Verificação das assinaturas:
    - Com a entrega dos termos assinados, a fim de confirmar a autenticidade das assinaturas, foram realizadas ligações para os pais e responsáveis dos alunos. Durante esse processo, não conseguimos verificar a autenticidade de algumas assinaturas.
5. Resultados:
    - Após a conclusão de todas as etapas do processo de coleta de assinaturas, foi possível reunir os seguintes dados: na Escola A, obtivemos um total de 31 assinaturas válidas, enquanto na Escola B foram registradas 15 assinaturas. Esses números refletem a adesão dos pais e responsáveis ao estudo, com base na documentação entregue aos alunos e nas verificações realizadas posteriormente para garantir a autenticidade das assinaturas.
6. Assinatura dos discentes

- Todos os discentes cujos pais e responsáveis autorizaram a participação no estudo assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). No total, foram recolhidas 46 assinaturas, o que significa que, no total de 73 alunos matriculados, apenas 46 atenderam às exigências estabelecidas para a participação. Esse número reflete a adesão dos alunos ao estudo, que dependeram da autorização formal dos responsáveis para se envolverem no processo de pesquisa.

Tabela 1. Quantitativo de assinaturas dos participantes do estudo

Escolas Participante da Pesquisa	Professor Participante da Pesquisa	Turma	Qt. De Alunos Matriculados	Qt. de alunos Participantes da Pesquisa
ESCOLA A	A	7º 01	43	31
ESCOLA B	B	7º 02	30	15

Fonte: Autoria própria (2025)

A tabela acima revela um índice relativamente baixo de assinaturas na Escola B. Isso ocorreu porque não foi possível entregar e recolher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os pais e/ou responsáveis dos alunos dessa instituição. Diversos fatores contribuíram para essa situação, como o não funcionamento ou funcionamento parcial da escola nos dias agendados para a entrega e recebimento dos documentos. Problemas como ausência de água, falta de energia, festividades juninas, esquecimento de entrega do termo aos pais, perda do termo durante o processo de coleta e o recesso escolar foram alguns dos motivos que impactaram negativamente na frequência dos alunos, dificultando a realização do procedimento de assinatura.

Apesar do baixo índice, avançou-se para a próxima etapa do estudo. Após concluir o processo de seleção dos participantes e definir o local para a pesquisa, a fase seguinte envolveu a organização das entrevistas realizadas com os participantes. Para isso, utilizou-se de gravadores de voz, dispostos próximos aos entrevistados, para melhor capturar suas falas.

As entrevistas foram realizadas com base em dois instrumentos de coleta de dados: entrevistas individuais e grupos focais. As entrevistas individuais foram conduzidas com professores de Educação Física, permitindo uma compreensão mais aprofundada de suas perspectivas. Já os grupos focais foram utilizados para entrevistar os alunos, oferecendo um espaço para discussão e troca de ideias em

um ambiente coletivo. Essa abordagem combinada possibilitou a obtenção de uma visão mais ampla e detalhada das experiências e opiniões de ambos os grupos envolvidos no estudo.

Esta etapa contou com a participação de um moderador, Assessora de Gestão Educacional da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) e um relator, próprio pesquisador, na escola A. Já a escola B, teve-se como moderador um professor de Educação Física da rede Estadual de ensino (SEDUC-AM), e um relator, o próprio pesquisador.

Os grupos focais foram organizados e selecionados com base em critérios como idade e gênero, garantindo que os grupos fossem equilibrados nesses aspectos, evitando a formação de grupos excessivamente homogêneos.

Tabela 2. Composição dos grupos focais (1ª amostragem)

ESCOLAS	GRUPO FOCAL 1	GRUPO FOCAL 2	GRUPO FOCAL 3
ESCOLA A	- Total: 10 alunos - Duração da Entrevista: 24 min e 21 segundos - Data: 03/07/2024	- Total: 11 alunos - Duração da Entrevista: 30 min e 14 segundos - Data: 03/07/2024	- Total: 10 alunos - Duração da Entrevista: 14 min e 10 segundos - Data: 17/07/2024
ESCOLA B	- Total: 11 alunos - Duração da Entrevista: 24 min e 51 segundos - Data: 03/07/2024	0	0

Fonte: Autoria própria (2025)

A tabela acima acusa que somente 11 alunos (do total de 15 alunos) da escola B participaram da entrevista. Os demais alunos não compareceram no local e data previamente escolhidos para a realização das entrevistas.

As entrevistas ocorreram em uma sala específica, apenas com a presença dos alunos daquele determinado grupo, o moderador e o relator; os demais alunos mantiveram-se na sala de aula. Essa atitude foi necessária para que os grupos tivessem mais liberdade para falar tranquilamente sem a presença dos outros colegas e os barulhos causados com a presença de todos.

Os alunos são identificados por um código: **aluno + número do aluno + letra correspondente à escola**. Por exemplo, **'Aluno + número 2 + escola A = Aluno 2-A'** indica que o aluno entrevistado é da escola A, enquanto 'Aluno 2-B' refere-se a um aluno da escola B.

A segunda etapa da entrevista, realizada após a aplicação do produto educacional, apresentou uma redução no número de participantes em todos os grupos focais. No entanto, os alunos mantiveram os mesmos códigos utilizados na primeira entrevista. Isso significa que, sempre que um código como "aluno 10-B" for mencionado, ele se refere à mesma pessoa, independentemente de o número de participantes na segunda etapa ser inferior ao da primeira.

Tabela 3. Entrevista final com os grupos focais (2ª amostragem)

ESCOLAS	GRUPO FOCAL 1	GRUPO FOCAL 2	GRUPO FOCAL 3
ESCOLA A	- Total: 8 alunos - Duração da Entrevista: 18 min e 05 segundos - Data: 05/11/2024	- Total: 9 alunos - Duração da Entrevista: 12 min e 58 segundos - Data: 05/11/2024	- Total: 8 alunos - Duração da Entrevista: 13 min e 05 segundos - Data: 05/11/2024
ESCOLA B	- Total: 9 alunos - Duração da Entrevista: 19 min e 30 segundos - Data: 06/11/2024	0	0

Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 21. Primeira entrevista com grupo focal da escola B

Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 12. Primeira entrevista com o grupo focal da escola A

Fonte: Autoria própria (2025)

4.4 Educação e Jogos Eletrônicos: desafios e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de professores e alunos

Nesta seção, serão apresentados os resultados das entrevistas iniciais realizadas com docentes (entrevistas individuais) e discentes por meio de grupos focais, aplicadas antes da introdução do produto educacional. O objetivo dessa fase exploratória foi compreender o conhecimento prévio dos professores e alunos sobre o tema abordado, bem como identificar suas expectativas e perspectivas em relação às aulas que seriam ministradas. Através da interação entre os participantes, foi possível captar as percepções, dúvidas e interesses, fornecendo um panorama

sobre seu entendimento inicial do conteúdo e as possíveis motivações e desafios que poderiam influenciar seu processo de aprendizagem.

4.4.1 Jogos Eletrônicos: Educação para o vício e a violência ou ferramenta de aprendizado e desenvolvimento cognitivo?

A crescente popularização dos jogos eletrônicos tem gerado intensos debates sobre seus efeitos na sociedade, dividindo opiniões entre aqueles que os veem como uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, e aqueles que os associam a comportamentos prejudiciais, como o vício e a violência. Enquanto alguns argumentam que os jogos podem ser uma forma eficaz de estimulação mental e aprendizado, outros apontam seus potenciais riscos, especialmente para crianças e adolescentes. Este dilema se reflete em uma discussão mais ampla sobre o papel dos jogos na formação dos indivíduos e na sociedade como um todo.

Ao serem questionados sobre a presença dos jogos nas aulas de educação física, os alunos 01-A, 03-A,14-A e 03-B responderam, respectivamente:

> Eu acho que não deveriam ter jogos eletrônicos na escola, por conta que tem muitos alunos que desfocam dos estudos praticamente só pra jogar. Todo dia vai e fica jogando, aí desfoca do estudo e não quer mais estudar por causa dos jogos
>
> Eu acho que sim, porque é jogo né, pelo menos não está na rua fazendo coisa de mal. Mas se tivesse jogo aqui na escola, todo mundo ia ficar viciado, falando; porque todo mundo já joga, né. E quando voltasse para a sala, acho que as pessoas iam só ficar pensando nos jogos
>
> Pra mim não, porque distrai o desempenho e o desenvolvimento da pessoa em sala de aula. No sentido de que tipo, a maioria das pessoas agora só vivem no celular, algumas só se distraem um pouco, e tipo vão para a sala de aula só pra ficar mexendo no celular.
>
> Talvez, por que no mundo que a gente vive a internet está ligada em quase tudo, e a gente vai precisar uma hora ou outra aprender e vai ser legal assim, aprender principalmente por jogos né, porque assim é muito comum as aulas hoje em dia. O ponto negativo eu acho que se por ser sobre jogos eletrônicos eu acho que sairia do controle, ficaria um pouco bagunçado, os alunos são viciados, e iam só querer jogar e não estudar mais.

O relato desses alunos nos remete a uma categoria presente nos discursos tanto dos discentes quanto dos docentes: a questão do vício em jogos eletrônicos. O vício é visto como um dos fatores desfavoráveis à apropriação dos recursos

tecnológicos, entre os quais se incluem os jogos eletrônicos. Para Retondar e Harris (2013), o vício está muito propício aos praticantes, porque ao inserir-se no mundo dos videogames, os usuários são atraídos e entretidos por muitas horas na frente de uma tela e se esquecem de suas necessidades básicas de sobrevivência.

Não à toa, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2022, reconheceu o vício em videogames e jogos eletrônicos como doença, isto é, um desvio de padrão de comportamento manifestado pela perda de controle sobre o tempo que se joga; a prevalência de jogo sobre as atividades diárias, e a continuidade de jogar apesar de ocorrências negativas.

Mas o que classifica uma pessoa como viciada ou não em jogos eletrônicos? No discurso desta aluna, ela demonstra clareza e convicção ao afirmar que esteve viciada.

> É por que assim, eu não gosto de jogar muito porque assim, eu crio um vício e pra tirar isso de mim praticamente durou uns três meses por aí. Eu era viciada em jogos eletrônicos, só que eu desfoquei nisso, porque a minha mãe ficava toda hora batalhando pra tentar tirar o jogo de mim. Depois disso quando ela me deu um livro, eu comecei a ler esse livro, e eu gostei mais de ler livro e deixei de lado o jogo (Aluna 01-A)

Após o comentário, a aluna ainda foi indagada sobre o professor trabalhar os jogos eletrônicos na escola, se não seria uma forma de direcionar os alunos para o uso mais consciente da tecnologia. Em resposta, ela disse: "Mesmo assim, poderia despertar o vício. Eu já vi vários alunos jogando na sala de aula. Mesmo com algum professor presente, os alunos continuam jogando."

Young (2001), citado por Meneses (2013), afirma que o vício em jogos eletrônicos (e em internet) é um fenômeno universal, e que as pessoas ainda não foram suficientemente conscientizadas sobre isso. No entanto, há controvérsias sobre o que caracteriza uma pessoa como viciada. Existe uma disputa entre as definições do próprio jogador e as definidas por outros agentes, como, por exemplo, testes científicos. Essa disputa surge a partir do suposto desconhecimento do jogador sobre sua própria situação ou sobre a utilização popular do uso da palavra dependência.

Um estudo de Smahel, Blinka e Ledabyl (2007) investigou a conexão entre os jogadores e seus jogos, e de que forma essa relação afetava o seu vício potencial. Como resultado, 21% dos entrevistados afirmaram se considerar dependentes, e

seus relatos coincidiam com os dados obtidos nos testes científicos. Por outro lado, 6% dos participantes que negaram ser dependentes apresentaram sintomas de dependência. Além disso, 24% dos entrevistados que se identificaram como dependentes não exibiram sinais de dependência. Os 49% restantes não se consideravam dependentes e não apresentaram sintomas associados.

Os dados indicam que mais de 1/4 da população investigada apresenta discordância entre o que afirma ser e o que realmente é. Isso não significa que os discursos dos alunos neste estudo sejam inconsistentes, uma vez que não foram submetidos a testes científicos. No entanto, é importante ressaltar que o diagnóstico de dependência requer a aplicação de critérios específicos e pré-estabelecidos, como os utilizados nos estudos de Smahel, Blinka e Ledabyl (2007): saliência, mudança de humor, tolerância, sintomas de abstinência, conflito, recaída/reinstalação.

A saliência refere-se ao momento em que a atividade se torna a principal prioridade na vida da pessoa, a ponto de ela negligenciar suas necessidades básicas de sobrevivência. As mudanças de humor são uma consequência da saliência, ou seja, são experiências subjetivas moldadas pelas atividades realizadas. A tolerância ocorre quando o indivíduo sente a necessidade de jogar cada vez mais para alcançar a satisfação. Os sintomas de abstinência estão associados aos sentimentos e sensações negativas que surgem ao término de um jogo ou à impossibilidade de jogá-lo. O conflito pode ser classificado em interpessoal, geralmente envolvendo pessoas ao seu redor, e intrapessoal, relacionado aos dilemas internos. Por fim, a recaída e reinstalação referem-se à tendência de retornar ao comportamento dependente, mesmo após um período de controle (Smahel; Blinka; Ledabyl, 2007).

Os discursos dos discentes coletados neste estudo não apresentaram nenhum dos componentes característicos de um vício, o que indicaria uma condição de dependência. No entanto, é fundamental manter a vigilância quanto aos sintomas, uma vez que a facilidade de desenvolvimento da dependência de internet e jogos é algo intrínseco à natureza humana. A exposição constante e o envolvimento crescente com essas atividades podem, ao longo do tempo, levar a padrões de comportamento que, se não observados, podem evoluir para um quadro

de dependência. Portanto, é essencial monitorar não apenas os sinais evidentes, mas também os aspectos mais sutis desse fenômeno.

A escola, por ser um espaço dedicado à formação integral do ser humano, desempenha um papel fundamental nesse monitoramento. Além de promover o conhecimento escolar, a escola tem a responsabilidade de formar alunos conscientes, críticos e reflexivos sobre diversas manifestações, incluindo os comportamentos relacionados ao uso excessivo de tecnologias, como internet e jogos. Ao conscientizar os estudantes sobre os impactos dessa dependência, a escola pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos estabelecer um equilíbrio saudável entre o mundo virtual e suas atividades cotidianas, favorecendo, assim, seu bem-estar físico e emocional.

Mas, será que os professores, especialmente os de educação física, atuam de forma efetiva nesse contexto com seus alunos, promovendo o uso consciente da tecnologia e dos jogos eletrônicos?

> Esse ano ainda não trabalhei jogos eletrônicos. Ano passado cheguei a trabalhar. Por exemplo, eu mostrei pra eles, no Youtube, alguns jogos; só que a gente não vivenciou esses jogos diretamente porque não encontrei console, a questão da internet da escola também foi um problema na escola. Mas, eu abordei o conteúdo com eles, as vivências foram poucas. Acho que a única vivência mais significativa foi a vivência do Just Dance no Youtube, por conta dos materiais da estrutura da escola (Professor-B)

> Eu trabalho com jogos eletrônicos porque é uma preconização da BNCC e também porque é algo que está muito presente na vida dos nossos alunos, na nossa vida. Então, é algo a que eles têm livre acesso e nada melhor do que a escola para dar a informação do uso correto, de como selecionar, quais os perigos que podem existir nos jogos eletrônicos. Porque não é apenas ele e o console, né? Nos jogos eletrônicos, eles podem conversar com outras pessoas, então é importante a gente orientar. Até mesmo sobre o tipo de jogos, porque a gente vê que tem crianças adoecendo, então precisam realmente de orientação, e a escola tem esse papel na formação (Professora-A)

A professora compartilhou um relato relevante sobre o uso de jogos eletrônicos no ambiente escolar, destacando a importância dessa prática tanto pela recomendação da BNCC quanto pela presença desses jogos no cotidiano dos alunos. Ela reconhece que, como os jogos fazem parte da vida dos estudantes é fundamental que a escola exerça seu papel educativo no sentido de oferecer informações sobre o uso consciente dessas tecnologias.

A docente manifesta, também, uma preocupação que nos remete a uma segunda categoria: a violência em jogos eletrônicos. Isto é, a professora destaca a relação da dinâmica entre os jogadores, salientando que, em alguns jogos, a comunicação é bastante intensa. No entanto, essa interação nem sempre ocorre apenas entre amigos, já que jogadores desconhecidos também podem estabelecer relações durante o jogo, pois outras pessoas desconhecidas também podem se relacionar.

Essa preocupação também é expressa na fala do professor-B, que enfatiza a necessidade de ampliar essa discussão para o campo político, além do educacional, promovendo políticas públicas que garantam o acesso adequado e estruturado dos estudantes à tecnologia, pois

> [...] tem jogos que tem chat, e eu já li em jornais que tem grupos de um campo mais violento que começa a convidar esses alunos a conversarem com eles, e aí manipulá-los e levá-los a fazer coisas a partir desses jogos. Então acho que é importante implementar políticas públicas e pensar na questão da regulamentação também desses jogos

A perspectiva apresentada pelo professor-B, principalmente no que se refere aos riscos relacionados à interação de alunos com grupos de natureza violenta através de chats, se amplia para se pensar em políticas educacionais que direcionem o uso responsável e seguro das tecnologias digitais. Nesse contexto, é essencial que as instituições de ensino adotem estratégias educacionais com os estudantes e interacionais também com as famílias, que incentivem a alfabetização midiática e digital, capacitando os estudantes a identificar e enfrentar os riscos desses ambientes virtuais. Assim, o espaço educacional se torna um ambiente de formação crítica, onde os alunos são preparados não apenas para navegar de forma segura no mundo digital, mas também para entender as consequências sociais e emocionais dessas interações online.

Já alguns discentes vão na contramão da perspectiva dos docentes, pois ressaltam como ponto positivo a eficácia da comunicação presente nos jogos, conforme delineado a seguir:

– “Com os jogos íamos aprender a nos comunicar. No Roblox, eu acho que a socialidade está presente nesses jogos” (Aluno 4-A).

– “Poderia aprender a socializar. Eu não gosto muito de conversar na vida real, mas, assim, eu gosto de conversar mais nos jogos eletrônicos. Nos jogos tem diversas pessoas, a maioria eu nem conheço” (Aluno 20-A).

– “Na minha humilde opinião, eu acho que seria muito importante, porque tem esportes que a gente não é bom, e tem aluno que é muito bom em jogos, então isso poderia fazer ele participar mais da aula, se comunicar mais” (Aluna 10-B).

Esses depoimentos indicam que, para os alunos, os jogos não apenas oferecem um meio de entretenimento, mas também funcionam como uma plataforma de desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, podendo ser uma ferramenta eficaz para fortalecer as relações interpessoais dentro e fora do ambiente escolar.

Lieberman e Schroeder (2019) identificam quatro diferenças estruturais fundamentais entre a interação online versus offline: (1) menos sinais não verbais, (2) maior anonimato, (3) mais oportunidade de formar novos laços sociais e reforçar laços fracos e (4) maior disseminação de informações.

As autoras destacam que cada uma dessas diferenças estruturais gera consequências psicológicas e comportamentais sistemáticas. Além disso, enfatizam que a internet se configura como uma via importante de interação social entre indivíduos, sendo os jogos eletrônicos uma dessas formas de interação nesse meio. Os resultados dos estudos indicam que a maioria dos adolescentes que jogam, o fazem com outras pessoas, 83%, e relatam sentir-se mais conectados aos outros, tanto aos amigos que já conhecem pessoalmente, quanto àqueles com quem só interagem por meio dos jogos (Lieberman; Schroeder, 2019).

Desta forma, Santos e Schneider (2009) concebem os jogos eletrônicos como um objeto de socialidade, pois permitem que o jogador socialize suas vivências, promovendo interações por meio de uma comunicação coletiva. Eles denominam essa relação de interação entre os indivíduos e entre o indivíduo e o meio social como tecnocultura.

Reis e Cavichiolli (2021), em um estudo voltado à compreensão da comunicação presente nos jogos eletrônicos, se inseriram diretamente nesse ambiente, realizando uma análise aprofundada. Para isso, entrevistaram 252 jogadores, utilizando uma amostragem por conveniência. Durante a pesquisa, os autores observaram comportamentos intolerantes, agressivos e violentos em

diversos momentos, os quais foram corroborados tanto por relatos de jogadores nos fóruns como pelas manifestações expressas nos questionários aplicados. Esses achados ressaltam um aspecto importante da socialidade nos jogos eletrônicos: embora promovam interações e possibilidades de comunicação, também podem ser espaços onde comportamentos prejudiciais e tóxicos se manifestam, o que exige uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de convivência nesse meio.

Neste estudo, os jogos eletrônicos são entendidos como um importante objeto de socialidade, conforme classificado por Santos e Schneider (2009) e evidenciado nos discursos dos alunos. Entende-se que os jogos permitem a interação e o compartilhamento de experiências com amigos próximos e/ou virtuais, mas é importante que essa socialidade permaneça apenas nos aspectos dos jogos. Por isso, é necessário também considerar as preocupações apontadas pelos docentes, que alertam para os potenciais perigos dessa socialidade nos mundos virtuais.

A interação em jogos online pode, em algumas situações, expor os indivíduos a riscos como o cyberbullying, a exposição a conteúdos inadequados, violência e a criação de vínculos superficiais ou tóxicos. No entanto, os jogos online também oferecem uma série de benefícios significativos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades comunicativas. A interação verbal e escrita dentro desses ambientes digitais facilita a prática da comunicação, uma vez que os jogadores precisam coordenar suas ações e estratégias em tempo real, muitas vezes utilizando linguagem especializada e adaptações linguísticas próprias do contexto do jogo. Esse processo contribui para o aprimoramento da capacidade de se expressar claramente, de ouvir e compreender os outros, além de promover a negociação e o entendimento mútuo em situações de cooperação e competição.

Entretanto, a inserção dos jogos eletrônicos na escola não depende apenas da boa vontade dos professores ou das preocupações relacionadas aos possíveis impactos negativos dos jogos. A questão se insere, na verdade, em problemáticas mais amplas da Educação Física, que envolve, por um lado, a escassez de materiais esportivos tradicionais e, por outro, a falta de equipamentos eletrônicos adequados para a prática dessa modalidade.

Logo no início deste estudo, foram delineadas quatro problemáticas centrais[31], as quais, embora apresentadas previamente à realização das entrevistas, algumas foram evidenciadas nas falas dos docentes.

A primeira problemática apresentada foi a formação docente, isto é, professores de Educação Física que não tiveram uma formação acadêmica capaz de dar conta do ensino deste conteúdo não se sentem preparados para ministrá-lo.

Embora os docentes não tenham recebido formação acadêmica específica para o ensino deste conteúdo, eles consideram-se preparados para ministrá-lo. No entanto, por se tratar de um conteúdo recente, estabelecido como diretriz pela BNCC de 2018, tanto as instituições de ensino superior quanto as próprias escolas da educação básica ainda não oferecem formações adequadas que capacitem os profissionais para a prática efetiva desse conteúdo.

> A nossa formação em Educação Física não teve um tratamento pedagógico a respeito de jogos eletrônicos, seja disciplina ou disciplina optativa. A Seduc também não ofereceu nenhuma formação a respeito de jogos eletrônicos. E é perceptível essa questão que os alunos estão mais imersos nessa questão dos jogos eletrônicos do que a gente, principalmente quem tem celular, né, porque o celular popularizou a questão dos jogos eletrônicos, por não ser tão caro ter um celular e tem jogos gratuitos que dá pra jogar (Professor-B)

Neste relato, o professor reconhece que não recebeu uma formação específica para o ensino do conteúdo e, adicionalmente, admite que os alunos estão mais imersos nesse universo do que os próprios docentes. Nesse contexto, o professor-B complementa: “Existe essa contradição, em que os alunos trazem isso de fora da escola para dentro, enquanto a escola ainda está se conhecendo e se familiarizando com esse universo, inclusive os professores de Educação Física”.

A professora-A também afirma não ter recebido nenhuma formação específica sobre o conteúdo de jogos eletrônicos que a orientasse quanto à forma de trabalhá-lo em sala de aula. Ela destaca que, por se tratar de uma novidade, poucos professores abordam esse tema na escola

> os jogos eletrônicos foram introduzidos na BNCC de 2018, e eu só conhecia um colega que estava trabalhando com esse conteúdo. Já se ouvia falar, mas nada relacionado diretamente à prática pedagógica da utilização dos jogos eletrônicos.

[31] Ler introdução (página 18)

A lacuna na capacitação e qualificação profissional para o ensino de jogos eletrônicos não se limita ao contexto escolar, mas se estende a um cenário mais amplo. Embora os docentes demonstrem empenho e disposição para trabalhar com o conteúdo, essa situação está intimamente ligada à segunda e à terceira problemáticas identificadas neste estudo: a resistência escolar e a carência de infraestrutura. A resistência, tanto por parte da comunidade escolar quanto de alguns profissionais, e a falta de recursos adequados dificultam ainda mais o processo de ensino-aprendizagem dos jogos eletrônicos.

A resistência foi observada no impedimento da liberação de alunos para participarem do estudo. Alguns pais e responsáveis manifestaram à escola sua discordância em relação à pesquisa, argumentando que os filhos já passam horas em casa no celular e jogando. Para eles, permitir que os estudantes pratiquem jogos eletrônicos também na escola seria incentivar o desinteresse pelos estudos, afastando-os ainda mais das atividades escolares.

É importante ressaltar que as horas que os filhos passam no celular fora da escola não devem ser atribuídas à responsabilidade do professor ou da instituição escolar. O tempo de uso das tecnologias fora do ambiente escolar é uma questão que envolve o contexto familiar e as escolhas individuais dos alunos, o que não deve ser confundido com a prática pedagógica dentro da escola. Levar o conteúdo dos jogos eletrônicos para o âmbito escolar não tem como objetivo fomentar o vício, mas sim oferecer um direcionamento pedagógico para o uso dessas ferramentas, utilizando-as como uma oportunidade de aprendizado.

Em vez de ignorar essa realidade, é essencial que pais e responsáveis reconheçam a responsabilidade compartilhada entre família e escola. Enquanto a família deve orientar o uso consciente das tecnologias no ambiente doméstico, cabe à escola direcionar pedagogicamente o uso dos jogos eletrônicos, transformando-os em ferramentas de aprendizado.

Além da resistência da comunidade escolar, os professores ainda precisam enfrentar os problemas estruturais apresentados nas escolas. Ao perguntar para o professor-B sobre quais foram as maiores dificuldades no trato pedagógico dos jogos eletrônicos no ano em que trabalhou o conteúdo, ele responde:

> Os principais problemas presenciados na escola que dificultou a vivência de outros jogos foi a ausência de espaço adequado pra isso, que tivesse uma internet razoável, que dê pra trabalhar; a ausência de console também

Essa luta não depende exclusivamente da boa vontade do professor, mas da oferta de condições estruturais, pedagógicas e educacionais dos órgãos públicos para que as instituições de ensino possam oferecer um espaço adequado para que o ensino acorra com qualidade.

> Depende muito não só da boa vontade do professor, acho que o professor, eu pelo menos, tenho boa vontade, mas também de infraestrutura para isso. A gente esbarra num campo em que, por exemplo, comecei a trabalhar com jogos eletrônicos com os alunos, então eu busquei documentários, os primeiros jogos, como era a evolução. Como eu vi que a gente não tinha a possibilidade de trazer realmente os consoles, eu mostrei imagens, partimos para os celulares, depois partimos para a gamificação, trazendo um pouco para a realidade, tentando adequar (Professora-A)

Entretanto, conforme apresenta a professora, trabalhar a questão dos jogos não é excluir aqueles que não possuem acesso as tecnologias, mas dar condições de aprendizado, para que todos possam vivenciar.

Ao ser questionada sobre aqueles estudantes que não possuem dispositivos eletrônicos, como ela poderia vencer essa barreira. A professora avança para o coletivo como estratégia: “bem, aí o que a gente faz aqui na escola, quem tem celular forma duplas com quem não tem, e a gente fica revezando por grupos nas salas, porque tem salas que têm bastante e outras que não têm” (professora-A).

Entretando, o coletivo não é a única estratégia didática para o trato pedagógico do conteúdo jogos eletrônicos. Professores e alunos têm proposto alternativas didáticas que consideram essencial para o aprendizado dos estudantes. Mas, afinal, o que e como podemos aprender com os jogos eletrônicos?

Os docentes acreditam que o ensino sobre jogos eletrônicos vai além dos conteúdos acadêmicos, ultrapassando os limites da escola. Eles destacam que esse tipo de ensino aborda questões como socialização, respeito às diferenças, combate à violência, valorização da coletividade, entre outros aspectos relacionados à realidade social.

> [...] dependendo da finalidade daquele jogo, o ambiente, consegue o quê? Quando eu trabalho com o aluno que precisa dividir com o outro, que traz um aparelho para compartilhar, ele já tem ali um choque de realidade, porque eles sabem que nem todos são iguais e têm a mesma condição econômica. Então, a gente já trabalha aí na forma de enxergar a realidade, compartilhar com o outro, fazer revezamento, a espera, respeitar o tempo do outro. Ganhar e perder (Professora-A)

> Os jogos eletrônicos educam para questões de violência, por exemplo, temos várias questões de alunos que os professores falam do GTA ou que os alunos de vez em quando estão fazendo uma arminha. Então, o que a gente vê é que eles sabem que aquilo é um jogo. Ah, ok. Tem uma mensagem lá de que eles vão matar todo mundo. Ali é o objetivo do jogo? Mas a gente vai trazer para cá (escola), a gente vai pegar uma arma e sair matando todo mundo? Então, eles já têm mais uma consciência, e dá para a gente fazer essa contextualização com coisas que acontecem no nosso mundo. (Professora-A)

O relato da professora evidencia a importância de os alunos desenvolverem uma consciência crítica, sendo capazes de distinguir o real do virtual e compreender que as atitudes presentes nos jogos são fictícias.

É importante destacar, também, a necessidade de contextualizar o conteúdo, fazendo a mediação entre o senso comum e o conhecimento científico. Somente dessa forma, os alunos estarão preparados para enfrentar os desafios da sociedade.

> [...] os jogos eletrônicos tem uma especificidade né, é diferente entre manja pega, manja esconde, porque envolve material específico né. Não envolve uma bola, uma fita, uma corda, envolve uma tecnologia específica. E como eles estão trazendo isso e estão fazendo parte da vida deles, dessa nova geração, de uns 10 anos pra cá. Eles conhecerem isso não só na vivência prática imediata, mas compreender o que que é, como acontece, o que é aquele material eletrônico, o hardware, o que é que está por trás e tudo mais. A questão de popularização dos jogos, quais são os mais populares e por que os outros não, pq são mais valorizados, indústria cultural e propaganda. Então não é só vivenciar e jogar, mas refletir sobre jogos eletrônicos na sala de aula. Se eu só trouxer o jogo para eles jogarem, vai ser o tio da bola, só que dos jogos eletrônicos. (Professor-B)

O discurso do professor B destaca a importância do papel do docente como mediador no processo de ensino. Ele ressalta que a prática sem contextualização e reflexão crítica se torna uma abordagem superficial, comparável à figura do "tio da bola" ou "tio dos jogos eletrônicos". Essa visão é classificada por González (2020) em uma categoria de atuação docente denominada de ‘abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico)’, cuja principal característica é a falta de intervenção do professor durante a aula, que se manifestam nos fatores como: os alunos escolherem a atividade que querem realizar na aula; os alunos que não apresentarem interesse na participação, ficarem tranquilamente sentados sem fazer “nada”; ou, os mais habilidosos terem preferência para escolher com quem participar; e, por fim, o professor ausentar-se da aula, deixando os alunos livres.

A questão da escolha dos alunos em relação às atividades que desejam realizar não deve ser descartada de forma rígida. Além dos conteúdos que o professor considera essenciais para a formação do aluno, é fundamental também levar em consideração os temas que fazem parte da vida dos estudantes e aquilo que desperta o seu interesse. No entanto, essa escolha não pode se restringir ao aprendizado individual. É crucial que o professor atue como mediador desse conhecimento, orientando os alunos para que o processo de aprendizagem não se reduza a um simples entretenimento, como o "tio dos jogos eletrônicos" apontado pelo professor B.

Mas, o que pensam os alunos e quais estratégias despertariam seu interesse nas aulas sobre jogos eletrônicos? Ao perguntar se os jogos eletrônicos deveriam estar presente nas aulas de educação física o aluno 4-A responde,

> Eu acho que sim, por causa que os jogos eletrônicos também poderiam ter uma função como também ensinar as crianças com alguns jogos educativos. Jogos sobre tabuada, jogos de matemática, português e inglês. Sobre geografia, alguns jogos sobre mapa mundo, jogos de história para acertar a época, alguma coisa do tipo (Aluno 4-A)

> Eu queria que tivesse Free Frie, jogo de tabuada, jogo de Inglês. Um jogo também pra se divertir né e jogos pra aprender. Aí, eu acho que também esses jogos irão fazer a gente aprender sobre inglês, matemática, aprender a ler e escrever (Aluno 2-A)

> Íamos aprender sobre sobrevivência, aprender a criar as coisas, tipo fornalhas pra esquentar comida, construir casas. (Aluno 2-B)

> Jogos eletrônicos, eu acho que seria útil jogos de aprender a como manusear os aparelhos, para dominar a tecnologia, tipo. Tem jogos que são mais para diversão e jogos que são mais pra mente assim, educativo (Aluno 13-A)

> Eu que acho ideal que a gente começasse jogando e depois vai explicando como é que ele vai funcionar, quais as práticas da programação que podemos implementar para fazer coisas novas (Aluno 23-A)

> Acho que o professor poderia dar primeiro a teoria do jogo, depois aí vim a prática para adquirir mais conhecimento (Aluno 24-A)

> Acho que sim, porque tem alguns jogos que ensina as pessoas a fazer alguma coisa tipo, não aquelas coisas erradas, mas sim aquelas que ensinam a pessoa. Tipo joguinhos de memória, pra ensinar as crianças que não sabem e futuramente se desenvolver mais ainda (Aluno 4-B)

> Eu queria essas aulas com prática, muita prática, com pouca teoria. Mas também conhecer a história desses jogos (Aluno 4-B)

Os discursos dos alunos revelam uma compreensão interessante sobre a relação entre teoria e prática no aprendizado, com uma ênfase na prática como meio de aprendizado mais significativo. Alguns alunos sugerem que a prática de jogos, como os educativos, deve ser o ponto de partida para a aprendizagem, e só depois a teoria seria introduzida para consolidar os conhecimentos adquiridos. Essa perspectiva, embora válida, demonstra uma visão de que teoria e prática são compartimentos distintos, sem perceber que elas estão intrinsecamente conectadas e se complementam no processo educativo. A teoria não pode ser separada da prática, mas sim integrada a ela para proporcionar um entendimento mais profundo e, sim, um aprendizado mais significativo.

Quando os alunos falam sobre jogos educativos, muitos destacam jogos que podem ser utilizados para melhorar habilidades cognitivas, como a tabuada, a leitura, a escrita e o inglês, mas há uma falta de clareza sobre como esses jogos podem realmente promover o aprendizado efetivo nessas áreas. Embora mencionem que os jogos devem ser ferramentas que ajudam a aprender e se divertir ao mesmo tempo, os alunos não conseguem definir de maneira precisa qual seria a educação que eles obteriam com esses jogos.

Além disso, os alunos indicam um interesse por jogos que ensinem habilidades práticas, como sobrevivência ou manuseio de tecnologia, e sugerem que a educação por meio de jogos poderia ser um modo inteligente de aprender de forma prática e divertida. No entanto, é necessário refletir sobre como esse tipo de aprendizado, embora promova o desenvolvimento de algumas habilidades, precisa ser acompanhado de uma análise crítica e de uma construção teórica mais sólida. O ideal seria uma abordagem integrada que combine a diversão dos jogos com a profundidade do conhecimento teórico, garantindo que os alunos não apenas adquiram habilidades práticas, mas também desenvolvam um entendimento fundamentado sobre os conteúdos que estão sendo ensinados.

A ideia explícita nos relatos dos alunos remete àquilo que Saviani (2012) descreve como a pedagogia tecnicista[32], que foca predominantemente na execução de tarefas ou no "saber fazer". No entanto, ao criticar essa abordagem, Darido

[32] Ler capítulo 2

(2020) defende que o ensino não deve ser restrito apenas ao fazer, mas também à reflexão sobre os "porquês" de estar realizando determinado conteúdo. Ou seja, é essencial que o aprendizado vá além da simples prática, incorporando uma compreensão crítica e reflexiva sobre os processos envolvidos.

Diante das problemáticas apontadas por professores e alunos, a próxima seção analisa a aplicação do caderno pedagógico desenvolvido como uma possível superação. Trata-se de avaliar se o caderno foi capaz de superar as dificuldades identificadas, proporcionando aos discentes o acesso ao conhecimento sistematizado sobre jogos eletrônicos, ao mesmo tempo em que busca entender suas contribuições para os docentes, oferecidas como ferramentas didáticas e pedagógicas para potencializar a prática educacional.

4.5 Análise da implementação do caderno pedagógico como estratégia para a superação de desafios no ensino de jogos eletrônicos

Nesta seção, serão apresentados os resultados das entrevistas finais realizadas com docentes (entrevistas individuais) e discentes por meio de grupos focais. Essas entrevistas ocorreram após a aplicação do produto educacional. O objetivo dessa fase foi investigar as principais contribuições da implementação do produto educacional, que no caso deste estudo, se propôs a elaborar um caderno pedagógico, que abordasse o conteúdo de jogos eletrônicos, voltado para as turmas do 7º ano do ensino fundamental II.

Figura 13. Capa do Caderno Pedagógico

Fonte: Autoria própria (2025)

O caderno pedagógico é composto por 18 aulas sobre jogos eletrônicos, que abordam um pouco da cultura amazônica.

- Aula 01 - Compreender os conceitos de técnica e tecnologia, explorando suas definições, diferenças e aplicações em contextos teóricos e práticos. Analisar como essas distinções impactam a criação e o uso de jogos, incluindo jogos tecnológicos digitais e não digitais, e refletir sobre suas características, funções e interações no contexto contemporâneo.
- Aula 02 - Vivenciar, analisar e construir jogos tecnológicos não digitais, explorando suas dinâmicas, regras e interações. Refletir sobre como essas experiências se comparam aos jogos digitais e entender o papel da técnica e da tecnologia no desenvolvimento de tais jogos.
- Aula 03 - Objetivo: Vivenciar os jogos tecnológicos não digitais construídos pelos alunos, promovendo a interação e análise das dinâmicas criadas. Refletir sobre o processo de construção, as decisões tomadas durante o desenvolvimento e os aprendizados obtidos.
- Aula 04 - Objetivo: Vivenciar os jogos tecnológicos não digitais construídos pelos alunos, promovendo a interação e análise das dinâmicas criadas. Refletir sobre o processo de construção, as decisões tomadas durante o desenvolvimento e os aprendizados obtidos. Estimular a troca de

experiências e feedbacks entre os participantes, visando aprimorar a compreensão sobre o papel da técnica, da tecnologia e da criatividade na criação de jogos.

- Aula 05 - Objetivo: Compreender o conceito de jogo, suas características essenciais e como ele se distingue do esporte. Analisar as principais diferenças entre essas duas práticas, levando em consideração aspectos como regras, objetivos, estrutura e envolvimento dos participantes. Refletir sobre a importância do jogo na sociedade e seu papel no desenvolvimento cognitivo, social e cultural.
- Aula 06 - Objetivo: Compreender o conceito de jogos eletrônicos, suas principais características e suas diferentes formas de interação. Vivenciar a experiência desses jogos, analisando aspectos como mecânica, narrativa, design e impacto no jogador. Refletir sobre as particularidades dos jogos eletrônicos em comparação com outras formas de jogos e explorar como a tecnologia influencia sua evolução e popularidade.
- Aula 07 e 08 - Objetivo: Conhecer e vivenciar jogos eletrônicos de ação, com ênfase no *Super Mario World*, explorando suas mecânicas, dinâmicas e elementos que tornam o jogo um marco no gênero. Analisar as possíveis transformações desse jogo para o contexto real, considerando adaptações para a realidade aumentada, física ou outras formas de interação no mundo físico.
- Aula 09 e 10 - Objetivo: Conhecer e vivenciar jogos eletrônicos de estratégia, com ênfase no *Bomberman*, explorando suas mecânicas, dinâmicas de jogo e elementos estratégicos que definem sua popularidade. Analisar as possíveis transformações desse jogo para o contexto real, considerando adaptações como jogos em realidade aumentada, interações físicas ou outras formas de imersão no mundo real.
- Aula 11 e 12 - Objetivo: Conhecer e vivenciar jogos eletrônicos de luta/combate, com ênfase no *Mortal Kombat*, explorando suas mecânicas, personagens e a dinâmica de confrontos que caracterizam o jogo. Analisar as possíveis transformações desse jogo para o contexto real, considerando adaptações como experiências de realidade aumentada, interações físicas ou outras formas de imersão no mundo real.

- Aula 13 e 14 - Objetivo: Conhecer e vivenciar jogos eletrônicos de esporte, com ênfase no *FIFA*, explorando suas mecânicas de jogo, realismo na simulação de partidas e a interação entre jogadores. Analisar as possíveis transformações desse jogo para o contexto real, considerando adaptações como experiências de realidade aumentada, integração com eventos esportivos reais ou outras formas de imersão no mundo físico.
- Aula 15 - Objetivo: Conhecer e vivenciar jogos eletrônicos de simulação, com ênfase no *Minecraft*, explorando suas mecânicas de construção, exploração e criatividade. Analisar as possíveis transformações desse jogo para o contexto real, considerando adaptações como experiências de realidade aumentada, construção física ou outras formas de imersão no mundo real.
- Aula 16 e 17 - Objetivo: Conhecer e vivenciar jogos eletrônicos de RPG, com ênfase no *Roblox*, explorando suas mecânicas de criação, personalização e interação social. Analisar as possíveis transformações desse jogo para o contexto real, com os alunos sendo responsáveis por realizar essas adaptações, como criar experiências físicas, jogos em realidade aumentada ou outras formas de imersão no mundo real.
- Aula 18 - Objetivo: Conhecer e vivenciar jogos educativos, com ênfase no *Duolingo*, truques matemáticos e *Kahoot*, explorando suas mecânicas de aprendizado, gamificação e interação.

Ao longo das aulas, são inseridos temas ligados aos jogos eletrônicos, explorando suas conexões com tecnologia, história, conceitos e características dos jogos. Essa abordagem culmina na análise detalhada dos próprios jogos eletrônicos, proporcionando uma compreensão ampla de seu impacto cultural e educativo.

O material foi apresentado e entregue aos docentes com o intuito de auxiliar suas aulas, sendo que os professores tiveram a liberdade de aplicá-lo conforme suas próprias concepções de planejamento, ensino e didática. Além disso, puderam adaptá-lo de acordo com as condições estruturais disponíveis em suas respectivas escolas.

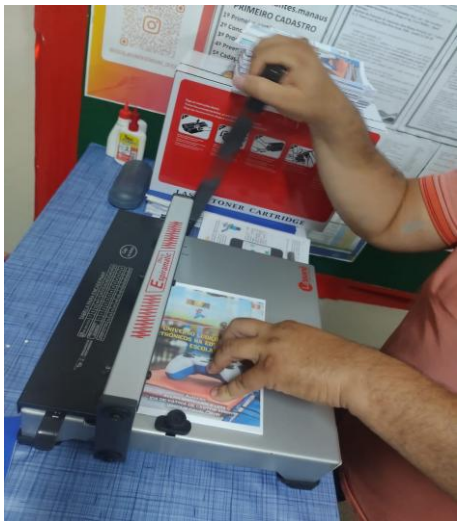
Na Escola A, por exemplo, foram impressos exemplares do caderno pedagógico para todos os alunos da turma. Na escola B, o professor até chegou a

imprimir os exemplares, porém, a impressão conteve erros de organização das páginas e não puderam ser repassados aos alunos.

Figura 14. Impressão dos exemplares do caderno pedagógico para os alunos da escola A

Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 15. Confecção dos exemplares do caderno pedagógico para os alunos da escola A



Fonte: Autoria própria (2025)

A estratégia utilizada pela professora da escola A após ter acesso aos exemplares foi a de entregar o material no início das aulas para cada aluno, fazendo o recolhimento ao final. Segundo a professora, essa atitude foi adotada devido à falta de compromisso e cuidado dos estudantes com os livros. Ela acreditava que, ao deixar os alunos com o material, estes poderiam esquecê-lo em casa, perdê-lo ou até mesmo utilizá-lo para outros fins, o que atrapalharia o desenvolvimento das aulas e da pesquisa.

A professora alternava entre ler o material com os alunos e solicitar que eles realizassem a leitura em voz alta. Após cada leitura, ela promovia uma discussão aberta sobre o conteúdo, estimulando a reflexão e o envolvimento dos alunos.

Figura 16. Momento aula com a utilização do caderno pedagógico na escola A

Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 17. Leitura do caderno pedagógico do professor de apoio para alunos com necessidades especiais

Fonte: Autoria própria (2025)

Figura 18. Utilização do caderno pedagógico como leitura na escola A

Fonte: Tavares (2024)

Já o professor da Escola B adotou diferentes estratégias para trabalhar com o material. Em algumas aulas, ele mesmo realizava a leitura do caderno para os alunos, enquanto em outras utilizava um projetor de imagem para exibir o conteúdo, permitindo que os alunos visualizassem e realizassem a leitura.

O aspecto mais relevante foi perceber que cada docente adotou uma estratégia diferente ao trabalhar com o material. Isso nos leva a acreditar que, independentemente das dificuldades que uma escola possa enfrentar, esse material pode ser adaptado de diversas maneiras para alcançar o mesmo objetivo: ensinar sobre jogos eletrônicos na escola.

A adoção do caderno pedagógico nas aulas foi uma estratégia envolvente no processo de ensino. A professora A destaca que “os alunos tiveram a oportunidade de realizar tanto as atividades do livro quanto as de gamificação em casa”, e, assim, trouxeram para a escola as experiências e aprendizados adquiridos fora do ambiente escolar, o que impactou na participação ativa dos alunos nas aulas.

O professor B atribui esse engajamento ao fato de o conteúdo estar intimamente relacionado à realidade dos alunos.

> Então, assim, como é algo que faz parte do cotidiano deles, que essa geração tá tendo mais acesso a esses tipos de jogos eletrônicos, o engajamento deles foi quase 100%. Claro que tem um ou outro estudante que não se interessa, não se importa com os jogos eletrônicos, mas até durante as aulas, esses que não se importavam muito, eu ficava estimulando para tentar jogar, vivenciar, e até que começou. Esses alunos que não gostavam muito começaram a jogar, a achar interessante, divertido, principalmente os jogos daqueles consoles mais antigos e tudo mais. Então, assim, eles se engajaram bastante por ser algo mais próximo assim do cotidiano e da geração deles (Professor B)

O relato do professor B destaca um aspecto importante do processo de ensino: a conexão entre o conteúdo abordado em sala de aula e a realidade dos alunos. Ele observa que o uso de jogos eletrônicos teve um impacto positivo no engajamento dos estudantes. Isso sugere que quando o material didático está alinhado com os interesses e o cotidiano dos alunos, há uma maior motivação para participar e se envolver nas atividades.

Embora os alunos tenham manifestado participação ativa nas aulas, uma parte significativa relatou que os jogos não conseguiram superar suas expectativas. A insatisfação foi, principalmente, atribuída à falta de tempo e planejamento adequado. Isso sugere que, apesar de os jogos eletrônicos poderem ser altamente engajadores, é essencial que haja um planejamento cuidadoso para integrá-los de forma eficaz ao currículo e ao ritmo de aprendizagem.

> A minha expectativa para esse projeto era bem alta, mas eu acho que faltou um pouquinho mais de planejamento e mais tempo, porque teve alguns jogos que alguns não conseguiram, outros que faltaram muito, mas eu acho que, independentemente, foi legal. Mas acho que faltou um pouquinho mais de tempo. (Aluno 1-B)

> Podia melhorar? Podia, mas já estava bom. Fazer os jogos na biblioteca, por exemplo, quando tivesse tudo pronto, era só nos chamar para não perder tempo. (Aluno 6-B)

> Eu achei os jogos ótimos, e foram bons, só faltou ter mais jogos, mas faltou tempo para a gente aprender com calma. (Aluno 3-B)

> Eu acho que foi alcançado, mas não como as expectativas eram. As minhas expectativas eram que a gente ia aprender muito mais coisas, muito mais jogos, viver os jogos de cada categoria, mas a questão do tempo não ajudou muito (Aluno 7-B)

Os relatos dos alunos mostram uma expectativa inicial elevada em relação ao projeto, mas também indicam que a execução ficou aquém do esperado, principalmente devido a questões de tempo e planejamento. No capítulo 2, deste estudo, foram apresentados alguns saberes da didática e seus diálogos com a educação física, destacando a importância de um planejamento cuidadoso e de estratégias pedagógicas que considerem tanto os aspectos teóricos quanto práticos do ensino.

Para Luckesi (1994), no campo da didática, são discutidos três temas centrais: planejamento, execução e avaliação. Esses componentes são essenciais

para assegurar a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, permitindo um aprendizado mais significativo.

O planejamento, para o autor, é imprescindível e deve ser considerado um elemento essencial da ação. Antes de mais nada, planejar é um ato político, o que implica que será dinâmico e constante, estando sempre sujeito a decisões contínuas. Uma vez definida a ação, chega-se à execução, ou seja, a implementação prática do que foi planejado. No entanto, é crucial que essa execução esteja conectada à reflexão, pois somente assim o educador poderá garantir uma abordagem metodológica, racional e dinâmica. Por fim, destaca-se a necessidade de avaliar a ação, ou seja, uma ação em andamento ou já concluída deve ser analisada, a fim de verificar sua efetividade e aprimorar o processo (Luckesi, 1994).

Este estudo não teve a intenção de apresentar um plano de ensino pronto aos docentes, mas sim de elaborar um caderno pedagógico como ferramenta de apoio para a prática docente. O objetivo principal foi oferecer subsídios que auxiliassem os educadores a refletirem sobre suas abordagens pedagógicas e a enriquecerem seu planejamento, sempre com foco nas necessidades dos alunos. Além disso, buscou-se garantir que os alunos tivessem acesso a um conhecimento mais organizado e estruturado, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa. O caderno pedagógico, portanto, visa contribuir para a melhoria contínua do ensino, sem se sobrepor ao papel do docente, mas complementando sua ação e ampliando suas possibilidades de atuação dentro da sala de aula.

Não se descarta aqui a possibilidade de elaborar um plano de ensino sugestivo ao docente, porém, essa ação ficará para estudos futuros. A proposta aqui, foi focada em criar um caderno pedagógico como uma ferramenta inicial, visando apoiar a prática docente de forma prática e imediata. O plano de ensino, quando desenvolvido, será uma complementação que poderá fornecer diretrizes mais detalhadas e específicas, auxiliando ainda mais os educadores na construção de suas aulas.

Ao serem questionados sobre a elaboração das aulas e a questão dos planejamentos, os professores compartilharam suas observações, destacando tanto as dificuldades enfrentadas nas escolas quanto as limitações relacionadas ao caderno pedagógico.

> Eu não tive muito tempo assim para preparar as aulas né, eu me vali no material que me foi entregue né, a apostila, como instrumento pedagógico e metodológica aí da apostila que foi o universo lúdico dos jogos eletrônicos na educação física escolar. Então a minha base aí para aplicar as aulas foi essa apostila, né, mas também eu utilizei outros materiais, de livros didáticos sobre história dos jogos eletrônicos, sobre o nível de tecnologia que são utilizados nos jogos eletrônicos, né, que eu não encontrei na apostila, mas a base das minhas aulas foi a apostila (Professor B)

> Não houve muito gasto de tempo, pois as aulas já vinham prontas no livrinho. Porém, como se tratava de uma pesquisa foram muitas aulas, no dia a dia, a partir do livrinho, construiria uma sequência didática menor (Professora A).

A partir das observações dos professores, é possível perceber as limitações impostas pela falta de tempo para um planejamento mais aprofundado das aulas. O **Professor B** relata que, devido à escassez de tempo, utilizou como base principal a apostila fornecida, complementando-a com outros materiais, como livros didáticos sobre a história dos jogos e a tecnologia envolvida. Isso evidencia uma adaptação do professor para suprir lacunas no conteúdo, utilizando recursos disponíveis de maneira criativa, mas ainda dependendo da apostila como pilar principal para o desenvolvimento das aulas.

Já a **Professora A** menciona que, embora as aulas já estivessem prontas no material fornecido, sendo um "livrinho" que facilitava o trabalho diário, ela reconhece que, devido à natureza da pesquisa, utilizou todo o conteúdo, mas considera ser interessante, no dia a dia, construir uma sequência didática mais curta e personalizada, ajustada à realidade da turma.

Mesmo com as dificuldades encontradas na prática pedagógica docente, os professores se empenharam em utilizar o material. Essa utilização despertou nos alunos um interesse renovado pelas aulas, especialmente ao integrar os jogos eletrônicos no contexto da educação física escolar, como é evidenciado nos discursos abaixo:

> Assim, eu achei que ia ser chato né por causa da bagunça, mas foi muito legal, como teve jogo de matemática, foi bem legal, por que a gente se divertiu um pouco, saiu da rotina (Aluno 13-A)

> O principal objetivo foi estudar sobre os jogos eletrônicos, que tipo assim, as curiosidades dos jogos, do livrinho, muitas histórias que estavam lá eu não sabia (Aluno 17-A)

> O objetivo foi trazer os jogos eletrônicos para a escola e a gente aprender. Tivemos um livrinho de jogos eletrônicos, lá tem muitas histórias que se a gente ler, a gente aprende muito sobre os jogos. Achei bem legal (Aluno 2-A)

> No livrinho a gente aprendeu sobre tecnologias, a gente aprendeu como foi criado os outros jogos, o livrinho te ensina. O zé bolinha é muito legal, eu não consegui ler todos os livros. EU achei interessante o livro e precisava ter, porque ali tem mais informações do que falar (Aluno 28-A)

> Eu li o livrinho todo, eu aprendi sobre as tecnologias, é bem interessante a leitura, bem colorida, tem muita informação, a gente aprende mais rápido, porque não fica chato. Eu não fiz todas as tarefas do livro, porque eu faltei em algumas aulas. Mas as que eu fiz eu gostei bastante, porque uma delas era pra criar coisas da sua cabeça, então é bom porque a gente usa a nossa criatividade (Aluno 6-A)

> Bom o livro explora a criatividade das pessoas, tipo tem bastante leitura que é muito legal, tem atividades interativas, é tipo, também tem bastante coisa assim sobre desenhar, escrever, e é bem legal por que explora o lado criativo (Aluno 21-A)

> Eu não gostei muito por que eu preferia uma aula mais livre né, do que ficar lendo livro. Mas no dia que eu levei pra casa, eu li e foi bem legal. Aí eu pensei que se eu tivesse lido esse livro antes eu já ia saber bem mais. Na aula eu falei, mano esse livro é muito chato. Mas eu li em casa e gostei (Aluno 4-A)

> Eu aprendi sobre os jogos eletrônicos. Eu nem sabia jogar aquele jogo lá do futebol, mas eu aprendi. E o livro tinha várias curiosidades que era bem legal (Aluno 22-A)

> Eu achei legal os vídeos, a explicação do senhor, sobre os jogos que a gente não conhecia e que a gente conhece agora. (Aluno 3-B)

> As aulas atenderam minhas expectativas, por que estava muito boa. Sobre os conteúdos da apostila eu sabia um pouco, mas não sabia tudo que o Sr. falou sobre a história de videogames, os tipos de games, etc. (Aluno 4-B)

As falas dos alunos refletem a experiência de uma aprendizagem que foi, ao mesmo tempo, desafiadora e enriquecedora. Inicialmente, alguns alunos demonstraram receio quanto à proposta do projeto, como o aluno que achava que seria "chato" devido à "bagunça", mas que, ao se envolver com o conteúdo,

especialmente com os jogos de matemática, percebeu a quão interessante e divertida a atividade poderia ser.

O livrinho, que era uma das ferramentas principais, se revelou uma fonte de curiosidades e informações valiosas sobre jogos eletrônicos, despertando o interesse dos alunos por temas como a história dos jogos e as tecnologias envolvidas. A possibilidade de explorar a criatividade, como nas atividades de criação, também foi um ponto destacado positivamente, com muitos alunos mencionando como se divertiram ao criar suas próprias ideias. No entanto, houve também uma certa resistência, especialmente em relação à leitura do livro durante as aulas, com um aluno expressando que preferiria uma aula mais "livre". Contudo, ao levar o livro para casa, ele se surpreendeu positivamente, revelando que, ao dar uma chance à leitura fora da rotina escolar, conseguiu apreciar mais o conteúdo.

Essas falas mostram que, mesmo com diferentes reações iniciais, os alunos puderam explorar novas formas de aprender, utilizando recursos que tornaram o processo mais dinâmico, interativo e criativo.

Figura 19. Vivência de jogos eletrônicos na escola B

Fonte: Loureiro (2024)

Figura 20. Vivência do jogo Mário Kart, na escola B

Fonte: Loureiro (2024)

Figura 21. Vivência do jogo Mário World, na escola A

Fonte: Tavares (2024)

Embora os professores tenham inicialmente apresentado a problemática da falta de recursos tecnológicos na escola como uma das dificuldades de ensinar sobre jogos eletrônicos na escola, as figuras acima mostram que foi possível contornar essa dificuldade e vivenciar alguns jogos, utilizando equipamentos como notebooks que foram levados pelos próprios docentes. Isso demonstrou a dedicação e o comprometimento dos professores em superar a limitação de infraestrutura, trazendo a tecnologia para o ambiente escolar, apesar da ausência desses recursos na instituição. Assim, a problemática da falta de tecnologia foi superada, permitindo que os alunos tivessem acesso a ferramentas modernas de aprendizagem.

Essa situação levanta algumas reflexões importantes. Se os professores não tivessem acesso a essas ferramentas tecnológicas, esse conteúdo não teria sido ministrado? E os alunos teriam ficado privados de uma experiência educativa importante?

A dependência de recursos pessoais dos docentes para garantir o uso da tecnologia evidencia uma grande vulnerabilidade no sistema educacional, onde, sem o apoio adequado da escola, a implementação de metodologias inovadoras fica comprometida.

Foi pensando nisso que, ao final de cada aula, surge a sugestão de adaptar o jogo eletrônico para a realidade, transformando-o em uma atividade prática e não digital. A escola e o docente, portanto, que não dispõem de recursos tecnológicos digitais, poderiam adaptar os jogos de forma a proporcionar aos discentes a experiência prática de entender como o jogo funciona, sem a necessidade de ferramentas digitais.

Figura 22. Vivência de jogos tecnológicos não digitais na escola B

Fonte: Loureiro (2024)

Figura 23. Vivência de jogos tecnológicos não digitais na escola A

Fonte: Tavares (2024)

O caderno pedagógico já se tornou bastante significativo. Entretanto, o que poderia ser feito para torna-lo ainda mais relevante tanto para os professores, quanto para os alunos?

Na perspectiva discente, para a grande maioria, o material está bem adequado e nada seria acrescentado. No entanto, alguns consideram necessária a construção de uma sala específica para jogos eletrônicos, equipada com computadores, tablets, entre outros recursos. A fala dos alunos 3-A e 6-B,

respectivamente, refletem bem o discurso de muitos outros alunos, que expressaram opiniões semelhantes.

> Eu acrescentaria uma salinha só para jogos eletrônicos, tipo para a gente visualizar melhor as tecnologias, e que fosse específica apenas para jogos eletrônicos. Eu achei que o livro foi muito bom; aprendemos muitas coisas lá, ele é bem divertido e está bem adequado para a nossa idade

> Eu acho que precisaria ter mais jogos online, ou seja, mais atuais. Mas, para isso, precisaríamos de Wi-Fi, vários celulares e computadores, para garantir uma melhor experiência

Na perspectiva docente, algumas mudanças seriam fundamentais para adaptar o caderno pedagógico à realidade da escola e tornar o trabalho dos professores mais eficiente. Três aspectos principais, conforme apontado nos discursos dos docentes, merecem destaque: a) a estrutura do caderno pedagógico, b) o conteúdo do caderno pedagógico; e c) as sugestões de melhorias.

Em relação à organização estrutural do caderno pedagógico, o professor B mencionou que sentiu falta dos títulos das aulas no sumário, o que ajudaria na identificação. Além disso, ele acredita que seria útil incluir um conteúdo específico para cada aula, fazendo referência às aulas que foram integradas.

> Outra questão relacionada à junção de alguns capítulos é, por exemplo, a aula 16, que está junto com a 17. Assim, aparece na apostila a junção de algumas aulas. Não seria melhor fazer uma única aula, sem a junção? (Professor B)

A professora A sugeriu a inclusão de orientações específicas para o professor. Em outras palavras, ela propôs a criação de duas versões do material: uma destinada ao aluno e outra voltada para o professor, com instruções e diretrizes adicionais.

> No livrinho, eu acrescentaria orientações para o professor e um espaço exclusivo para eles, como acontece com os livros didáticos. Não sei se consegue me entender. Assim, seria possível destacar os objetivos das aulas, conceitos importantes e sugestões de como desenvolver atividades sobre o tema de cada aula (Professora A)

A proposta de criar dois cadernos também é mencionada na fala do professor B.

> Outro ponto que eu queria abordar: na leitura do texto, percebi uma questão sobre o público-alvo da apostila. Percebi que, no caso, a apostila serve tanto para o estudante quanto para o professor. O professor se apropria das aulas, lê junto com os alunos ou simplesmente deixa os alunos lerem, e ele vai comentando. Acredito que é possível fazer uma mediação, mas a leitura de algumas partes

> do texto está muito profunda, no sentido de que traz autores, cita autores e tudo mais, de uma forma bem acadêmica. É uma forma de expor o conteúdo no formato de um artigo científico. Eu penso que ou a apostila deve ter como público-alvo o estudante, com uma linguagem mais simples, tranquila e objetiva, ou deve ser voltada para o professor, ou, então, se faça duas apostilas diferentes

As sugestões apresentadas refletem uma preocupação em tornar o material pedagógico mais funcional e direcionado para o trabalho docente. Ao acrescentar orientações claras para os professores e um espaço dedicado a eles, o caderno pedagógico se tornaria mais completo, facilitando o planejamento das aulas e o desenvolvimento de atividades.

Essa proposta, embora pertinente, evidencia uma lacuna na pesquisa, pois ela sugere uma abordagem mais rígida e segmentada do conteúdo. No entanto, a ideia original do caderno pedagógico era justamente fornecer uma base para os docentes, permitindo-lhes liberdade para criar suas próprias metodologias de ensino, adaptando-as às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto da escola. O caderno deveria servir como um ponto de partida, mas sem limitar a criatividade e a flexibilidade do professor na hora de planejar suas aulas. Assim, ao invés de criar versões separadas do caderno, a proposta inicial visa garantir que os docentes possam se apropriar do conteúdo de maneira dinâmica e personalizada, considerando as particularidades de sua turma e suas próprias abordagens pedagógicas.

Em relação ao conteúdo do caderno pedagógico, o professor B, ora critica a densidade do caderno, quanto aos conteúdos mais científicos, ora menciona que as atividades lá inseridas eram infantilizadas para a faixa etária deles

> Eu percebi que, para os alunos do 7º ano, a história estava muito infantilizada para eles. Então, acho que é fundamental saber a faixa etária na qual esse produto, essa apostila, vai ser aplicada

De acordo com a fala do professor, a percepção de que o conteúdo estava "muito infantilizado" para os alunos do 7º ano destaca a importância de considerar a faixa etária na elaboração de materiais pedagógicos. No entanto, o conteúdo sugerido foi pensado justamente para atender a essa faixa etária de forma que os alunos pudessem se inserir em um processo de aprofundamento nos conteúdos relacionados à realidade. Como discutido no início do capítulo 4, a abordagem crítico-superadora, proposta como modelo para o ensino de jogos eletrônicos, visa justamente a inserção dos estudantes em discussões mais complexas e contextuais,

promovendo a reflexão crítica sobre os dados e situações presentes no seu cotidiano.

O Aluno 3-A, por exemplo, menciona que o livro está em acordo com a idade, “Eu achei que o livro foi muito bom; aprendemos muitas coisas lá, ele é bem divertido e está bem adequado para a nossa idade”.

Mas, em seguida, o professor, embora tenha considerado o livro infantilizado para a faixa etária, reconhece que o caderno é muito rico em conteúdo

> Agora, assim, falando especificamente das aulas, da progressão do conteúdo, iniciando ali primeiro para explicar o que é jogo, digital, não digital. Tem uma reflexão muito interessante sobre o início da tecnologia, o que é tecnologia, o que é técnica, achei muito interessante. A história ali da tecnologia relacionada aos games também achei muito interessante, os tipos de jogos, as classificações desses jogos, conceituação dos jogos e tudo mais. A indicação de jogos já consagrados, abordando dentro da classificação, e também sobre os jogos educativos eletrônicos, né? (Professor B)

Em seguida o professor diz que o material apresentado representa um grande ganho para a Educação Física, para a escola pública e para os docentes, “Eu acredito que, assim, já é um ganho para a Educação Física, para a disciplina, ter uma apostila que aborde os jogos eletrônicos de uma forma lúdica e também científica, né? (Professor B).

E finaliza dizendo ser fundamental a inserção desse caderno na escola, por que muitos professores não abordam esse conteúdo, segundo ele, por que

> Não teve acesso a esse tipo de conteúdo na formação, nem na formação continuada, e com esse material, a gente facilita, vamos dizer assim, como uma referência para a gente abordar esse conteúdo sobre jogos eletrônicos com os alunos (Professor B)

A fala do Professor B reflete uma lacuna mencionada no início deste estudo como uma das principais problemáticas da Educação Física no ensino de jogos eletrônicos: a formação docente. Ele acredita que, embora o caderno pedagógico não resolva completamente esse problema, ele se torna uma importante referência para ensinar esse conteúdo na escola, auxiliando os professores a superar a falta de formação específica e a integrar os jogos eletrônicos no processo de ensino-aprendizagem.

<u>Quanto às sugestões ao caderno pedagógico</u>, o professor B sugere que o autor elabore as aulas e divulgue em plataformas da internet para complementar o conteúdo do caderno, para ele, seria interessante

> [...] Elaborar aulas para publicar no Youtube; vídeos de canais, do próprio autor, podendo desenvolver aulas online em um canal para complementar cada aula ou expandir o conteúdo ou simplesmente pra essa aula ser disseminada

Já a professora A apostaria mais em atividades que envolvessem um maior quantitativo de alunos. Como sugestão, ela apresenta a gamificação no processo de ensino.

> Nos jogos eletrônicos não sei, mas acho que eu apostaria mais na gamificação, pela grande quantidade de alunos, e ser uma forma de todos terem uma função, ninguém ficar ocioso, pois ainda esbarramos nas dificuldades de recursos eletrônicos na escola púbica

A gamificação tem sido amplamente discutida por diferentes autores no contexto do processo de ensino. Na Educação Física Escolar, os estudos de Lima, et. al. (2024) buscaram caracterizar a aplicação da gamificação na educação física escolar brasileira. Para os autores, a gamificação refere-se à incorporação de elementos característicos dos jogos em atividades que não são jogos. Em outras palavras, uma atividade se torna gamificada quando utiliza pontos, níveis, recompensas ou feedbacks, com o objetivo de tornar essas experiências mais envolventes e desafiadoras, promovendo maior engajamento, motivação e impacto no comportamento dos participantes no processo de ensino.

A gamificação foi inserida no caderno, mas sem sobrepor o conteúdo de jogos eletrônicos, pois, conforme apresentado ao longo de nosso estudo, os jogos eletrônicos possuem características específica, distintas da gamificação. No entanto, atividades gamificadas foram adicionadas ao caderno como complemento e uma forma de motivar os alunos. Como a **professora A** destacou, que percebeu o engajamento dos alunos “através da motivação da realização das atividades do livro e as de gamificação que eles faziam em casa”. As atividades do livro foram pensadas para engajar os alunos de maneira dinâmica, utilizando elementos da gamificação para incentivar a participação e o interesse nas tarefas, sem comprometer o foco principal, que é o ensino dos jogos eletrônicos.

A análise da implementação do caderno pedagógico como estratégia para superar desafios no ensino de jogos eletrônicos revelou uma abordagem inovadora na Educação Física escolar. O caderno se mostrou uma ferramenta essencial tanto para os professores quanto para os alunos. Para os docentes, ofereceu uma base estruturada que combina teoria e prática, servindo como referência para a

integração dos jogos eletrônicos ao currículo escolar. Para os estudantes, facilitou a compreensão dos conceitos e tornou o aprendizado mais envolvente e conectado com a prática. Embora o caderno não tenha resolvido completamente questões como a formação docente específica e a escassez de recursos tecnológicos na escola, ele se destacou como um recurso valioso para suprir a falta de conteúdos adequados e metodologias específicas, contribuindo significativamente para aprimorar a experiência de aprendizagem de ambos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É curioso concluir um estudo da mesma maneira como ele começou, já que no início não se tem clareza dos resultados, apenas hipóteses. No entanto, é assim que encerro este trabalho. O estudo parte de uma realidade e retorna a ela, mas, ao longo do processo, a compreensão se torna mais estruturada e reveladora.

> O fluxo do tempo é sempre cruel, sua velocidade parece diferente para cada pessoa, mas ninguém pode mudá-la. Uma coisa que não muda com o tempo é a memória dos dias mais jovens
>
> (The Legend of Zelda)

Quando olho para a minha infância, recordo-me de como, na escola, sentia a falta de acesso a conhecimentos que, hoje, considero essenciais. Naquele período, o que me era oferecido parecia distante daquilo que eu realmente precisava compreender. Hoje, como professor de Educação Física, tive a oportunidade de levar o conteúdo de jogos eletrônicos à escola e, de certa forma, reviver a minha própria experiência fora do ambiente escolar. Naquela época, sequer se cogitava a possibilidade de estudar sobre jogos eletrônicos, e agora, ao trazer esse tema para a sala de aula, posso proporcionar aos alunos uma experiência que eu mesmo não tive.

A presente dissertação se propôs investigar as contribuições que a implementação de uma proposta didático-pedagógica voltada ao ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos pode trazer para as aulas de Educação Física Escolar no ensino fundamental II. De certa forma, representou uma grande conquista para mim, tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Pude, ao longo do estudo, revisitar e refletir sobre minha própria trajetória enquanto aluno, reconhecendo as lacunas e limitações que experimentei no passado. Profissionalmente, esse estudo ampliou minha compreensão sobre a importância da inovação no ensino e do uso de novas tecnologias na prática pedagógica. Para a Educação Física, especificamente, a inserção de jogos eletrônicos nas aulas proporcionou uma forma de aproximar os alunos de conteúdos que antes estavam distantes, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras de forma lúdica e interativa.

Os resultados apontam que o caderno pedagógico se estabeleceu como uma ferramenta valiosa tanto para docentes quanto para discentes. Para os professores, ele funcionou como um recurso estruturado que equilibra teoria e prática, facilitando

a integração dos jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física. Para os alunos, proporcionou uma experiência de aprendizado mais dinâmica e envolvente, favorecendo a compreensão de conceitos e o engajamento com as atividades propostas. Além disso, o caderno também proporcionou um aprendizado interdisciplinar, uma vez que não apenas os conteúdos da Educação Física estão presentes, mas também temas relacionados à arte, história, geografia, língua portuguesa, matemática, entre outras áreas, promovendo uma formação mais ampla e integrada.

A interdisciplinaridade presente no caderno pedagógico enriquece significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, o material amplia a compreensão dos alunos sobre os temas abordados, permitindo que eles façam conexões entre saberes distintos e contextualizem o aprendizado de forma mais significativa. Por exemplo, ao explorar o conteúdo de jogos eletrônicos, os estudantes puderam discutir aspectos históricos de sua evolução; análise mapas e contextos geográficos dos jogos; interpretação de textos, criação de narrativas, resolução de problemas matemáticos e até produção de representações artísticas. Essa abordagem estimula o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de transitar entre diferentes linguagens e perspectivas, tornando o aprendizado mais completo e relevante.

Embora a implementação do caderno pedagógico tenha se mostrado satisfatória ao suprir lacunas no conteúdo e nas metodologias de ensino, a pesquisa também evidenciou que ele não resolve de forma definitiva todas as questões inicialmente abordadas, como a formação docente e a ausência de recursos. Ainda assim, os resultados indicam que o caderno pedagógico desempenha um papel relevante ao fornecer o apoio necessário aos professores, especialmente em um contexto educacional cada vez mais marcado pela presença da tecnologia. As atividades sugeridas, ao levar em conta a realidade escolar, apresentam uma abordagem propositiva, oferecendo estratégias que possibilitam a transformação e a adaptação do conteúdo às necessidades e desafios do ambiente educacional.

Assim, a inserção dos Jogos Eletrônicos como conteúdo na Educação Física Escolar por si só não é suficiente para criar o vínculo necessário entre as demandas educacionais e os problemas reais que surgem com o novo conhecimento. Portanto, é imprescindível promover mudanças na forma como se estabelece a relação, não

apenas dos estudantes com a tecnologia, mas também entre a tecnologia e o docente.

Os professores, em sua maioria – especialmente os de Educação Física – carecem de formação tecnológica adequada para que possam ensinar, socializar, discutir e mediar o conhecimento sobre jogos eletrônicos nas escolas, propondo uma abordagem crítica, emancipatória e consciente da relação do aluno com o uso das tecnologias.

Este estudo não consegue preencher as lacunas na formação dos professores, nem resolver a falta de recursos nas escolas. No entanto, sua proposta minimiza esses desafios e oferece possibilidades de ensino que, na ausência desses recursos, não seriam alcançadas. Superar esses desafios, no entanto, vai muito além do proposto e exige mudanças estruturais e um esforço contínuo para garantir uma educação de qualidade para os jogos eletrônicos. O estudo se arrisca a sugerir algumas estratégias para a superação desses desafios, embora seja importante ressaltar que essas sugestões são apenas possíveis caminhos. Não se pode afirmar com certeza se elas resolverão o problema, mas oferecem uma reflexão sobre possíveis alternativas para enfrentar as dificuldades existentes

Compreende-se que uma das estratégias essenciais é a formação inicial dos professores de Educação Física. Os cursos universitários devem incorporar em suas grades curriculares disciplinas que promovam uma educação tecnológica, com o objetivo de despertar nos acadêmicos a necessidade de aprofundamento sobre o tema e a compreensão da importância do tratamento pedagógico da tecnologia e dos jogos eletrônicos. Isso visa orientar o conhecimento adquirido na universidade para a prática escolar, seu espaço de atuação profissional.

Além da formação inicial, é necessário investir na formação continuada dos professores. As tecnologias e os jogos eletrônicos fazem parte do cotidiano dos alunos, e a maioria das crianças já nasce inserida em um mundo mais digital. Hoje em dia, muitos familiares gravam vídeos do bebê, tiram fotos e utilizam aparelhos para aferição de saúde, como termômetros digitais, monitores de batimentos cardíacos e até câmeras de segurança para monitorar o sono. Desde os primeiros dias de vida, uma criança tem contato com tecnologias diversas, seja através de dispositivos móveis como smartphones e tablets, que são usados pelos pais para

entreter ou educar, ou ainda por meio de brinquedos interativos e sistemas de monitoramento.

Isso, é claro, resulta na aquisição de saberes, ainda que originados do senso comum. Embora esses saberes não sejam descartados, é importante destacar que, apesar de serem baseados no senso comum, muitos educadores ainda desconhecem essas práticas. Por isso, é essencial que os professores estejam atentos aos avanços da sociedade e ao saber cotidiano do aluno. Isso permitirá que possam conhecer, compreender e ensinar de forma mais eficaz, com o objetivo de promover a transição do aluno do senso comum para o saber elaborado, ampliando seu repertório e seu entendimento crítico.

Em relação à escassez de recursos estruturais nas escolas, entende-se como uma das estratégias para mitigar esses impactos envolve a criação de parcerias entre instituições de ensino, universidades, empresas de tecnologia, ONGs e, sobretudo, o poder público. O Estado deve atuar de maneira proativa, garantindo o financiamento e a distribuição dos recursos necessários para a implementação dessas iniciativas. Isso inclui a formulação de políticas públicas para o uso das tecnologias, a promoção de acesso igualitário aos recursos tecnológicos, a responsabilidade pelo desenvolvimento científico e tecnológico no país, a adequação da infraestrutura escolar para o uso pedagógico das tecnologias digitais, a inclusão digital de alunos sem acesso às mínimas produções tecnológicas e a valorização do profissional da educação por meio de formações e capacitações, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no país.

Até aqui, pode-se concluir que o caderno pedagógico oferece uma contribuição significativa para o aprofundamento da compreensão sobre o uso de jogos digitais na Educação Física Escolar, evidenciando seu crescente valor como ferramenta didática. No entanto, ressalta-se a importância de continuar investindo em programas de capacitação para os docentes e na atualização constante do currículo, a fim de garantir que a integração desses recursos no processo de ensino-aprendizagem esteja cada vez mais alinhada às necessidades educacionais. Deve-se, entretanto, considerar que essas perspectivas podem evoluir à medida que novas práticas e abordagens sejam incorporadas no campo da Educação Física.

Por isso, este estudo não se encerra aqui. Há um grande potencial para ampliação por meio de estudos futuros, que possam explorar novas práticas

pedagógicas e abordagens inovadoras. Tais estudos podem abordar as lacunas identificadas por professores e alunos, como a definição de diretrizes para um planejamento de ensino, a organização de ambientes adequados para jogos digitais e a integração desses recursos no cotidiano escolar. Além disso, é importante considerar a criação de plataformas online que ofereçam aulas e formação continuada aos docentes, permitindo que eles se atualizem sobre novas metodologias e ferramentas. Também é necessário que estudos investiguem as matrizes curriculares das instituições de ensino superior, avaliando como estão sendo preparadas para incluir essas novas tecnologias e práticas pedagógicas, garantindo que os futuros educadores estejam bem preparados para os desafios de uma educação cada vez mais tecnológica.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Referencial Curricular Amazonense**: ensino fundamental anos finais. Manaus: 2020. 666p. Disponível em: http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Fundamental-II.pdf. Acesso em: 6 nov. 2023.

ARANHA, G. O processo de consolidação dos jogos eletrônicos como instrumento de comunicação e de construção de conhecimento. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p. 21-62, 31 nov. 2004. Disponível em: https://www.cienciasecognicao.org/pdf/m34421.pdf. Acesso: 11 dez. 2024

BARBANTI, V. O que é esporte? ***Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde***, Londrina, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BATTAIOLA, A. L. Jogos por computador: histórico, relevância tecnológica e mercadológica, tendências e técnicas de apresentação. **Anais do XIX Jornada de Atualização em Informática**, p. 83-122, 2000

BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Violência em Campo**: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo. 2. ed. Ijuí, Editora Unijui, 2004. 151 p. – (coleção Educação Física).

_____. Cultura Corporal e Cultura Esportiva. **Rev. paul. Educ. Fís**., São Paulo, 1993. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138756/134089. Acesso em: 22 mar. 2024.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, nº 48, ago/1999.

_____. **Sociologia Crítica do Esporte**: Uma Introdução. Ijuí/SC: Unijuí, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. [Ministério da Educação]. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. [Senado Federal]. **Projeto de Lei do Senado, nº 383**, que dispõe sobre a regulamentação da prática esportiva eletrônica, 2017.

_____. [Ministério da Educação]. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Polyphonía**, v. 27/1, jan./ jun. 2016. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42325. Acesso em: 11 dez. 2023.

CAILLOIS, R. ***Os jogos e os homens***: a máscara e a vertigem. Tradução de Maria Ferreira: revisão técnica da tradução de Tânia Ramos Fortuna. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. – (Coleção Clássicos do Jogo)

CASTRO, F. B. de. Educação Física aberta à experiência: um diálogo com as cinco teses de Hildebrandt-Stramann (2009). **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 3. p. 115-127, set-dez, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/35000/pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

CANDAU, V. M. A Didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In.: **A didática em questão** / Vera Maria Candau (organizadora). – 33. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Rev. Bras. Ciências do Esporte (RBCE)**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, São Paulo, 1988.

_____. **A educação física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. rev. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA J. R; LEMES, H. **Tempos digitais**: ensinando e aprendendo com tecnologia. Rondônia: EDUFRO, 2012.

CIÊNCIA E CULTURA POP. **Minecraft: além da diversão**. Ciência Hoje, publicado em: nov. 2020. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/artigo/minecraft-alem-da-diversao/#:~:text=Minecraft%20%C3%A9%20um%20jogo%20eletr%C3%B4nico,de%20%C3%A1rvores%2C%20montanhas%2C%20rios. Acesso em: 06 mar. 2025.

CNNBrasil. **Novas Tecnologias**: tendências e o que esperar para o futuro, 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/novas-tecnologias/. Acesso em: 02 fev. 2024.

CHIANCA, I. **Super Mario World (SNES) é uma aventura essencial para a história dos videogames**. Reviews, Super Nintendo. Publicado em 30 dez 2018. Disponível em: https://jogoveio.com.br/super-mario-world/. Acesso em 06 mar 2025.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P de; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.) **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45

ELKONIN, D. B. ***Psicologia do jogo***. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. In: ANTUNES, R. (Org.) **A dialética do trabalho**: Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 13-29.

FERREIRA, A. B. H. de. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004, 2120 p.

FNAC EXPERT. **A fabulosa história do FIFA**. Fnac Expert, publicado em: 08 out. 2020. Disponível em: https://www.fnac.pt/A-fabulosa-historia-do-FIFA/cp2143/w-4. Acesso em: 06 mar. 2025.

FGV. [Fundação Getúlio Vargas]. **Uso de TI no Brasil: País tem mais de dois dispositivos digitais por habitante, revela pesquisa**. mai./2023. Disponível em: https://portal.fgv.br/noticias/uso-ti-brasil-pais-tem-mais-dois-dispositivos-digitais-habitante-revela-pesquisa. Acesso em: 05 fev. 2024.

FINCO, M. D.; REATEGUI, E. B.; ZARO, M. A. Laboratório de Exergames: um espaço complementar para as aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/52435. Acesso em: 05 fev. 2024.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje**. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 241-288. ISBN: 978-85-7541- 612-9. Available from: doi: 10.7476/9788575416129.0009. Disponível em:: https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-10.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

FRIZZO, G. F. E. Objeto de estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**. Ano XXV, n. 40, P. 192-206. Jun./2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p192/25035. Acesso em: 14 dez. 2023.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev., 1. reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2008.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o "rola bola" e a renovação pedagógica. In.: **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GO TANI, *et. al*. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. – São Paulo: EPU – Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

GRINSPUN, M. Z. (Org.). **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez. 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção "Espaço").

HARADA, C. **Conheça a história dos games de futebol, dos anos 90 até os simuladores atuais**. Music Non Stop, publicado em 29 out. 2021. Disponível em: https://musicnonstop.uol.com.br/conheca-a-historia-dos-games-de-futebol-dos-anos-90-ate-hoje/. Acesso em: 06 mar. 2025.

HAX, F. C.; FILHO, R. C. M. F. Jogos eletrônicos na educação. ***Revista Brasileira de Informática na Educação***, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Raymundo-Filho-2/publication/283090894_Jogos_Eletronicos_na_Educacao/links/562a8fc808ae22b17031c966/Jogos-Eletronicos-na-Educacao.pdf. Acesso em: 06 mar. 2025.

HENNINK, Monique. **International Focus Group Research**: A Handbook for the Health and Social Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

HILDEBRANDT, R. S. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HUDSON SOFT. **Super Bomberman**: Instruction Booklet. Hudson Soft ltd. 2004

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/. Acesso em: 12 jan. 2024.

JÚNIOR, O. M. S. de; DARIDO, S. C. Dispensa das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar à Prática**. Mai/ago, 2009. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/6436/5362. Acesso em: 28 de mar de 2024.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Papirus Educação).

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** / Tizuko M. Kishimoto (Org.); - 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIN, et. al. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **EDUCERE** – Revista da Educação. Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. **Focus Groups**: A Practical Guide for Applied Research. 5 ed. London: Sage, 2015.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (coleção Educação Física).

_____. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994, 263 p.

LIEBERMAN, Alicea; SCHROEDER, Juliana. Two social lives: how differences between online and offline interaction influence social outcomes. **Current Opinion in Psychology**, 2019. Disponível em: https://escholarship.org/content/qt94n9w8b9/qt94n9w8b9_noSplash_293949a5e051ffffc8e1fdcc9ffc168c4.pdf?t=qdtezb. Acesso em: 26 jan. 2025.

LIMA, et. al. A gamificação no ensino: um diálogo com a Educação Física Escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 28, supl. 1, p. 1-322, 2024.

LONGO, W. P. **Tecnologia e soberania nacional**. São Paulo: Ed. Nobel, 1984.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MACHADO, *et. al*. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495/8924. Acesso em: 28 mar de 2024.

_____. O papel da Didática na formação do educador. In.: **A didática em questão** / Vera Maria Candau (organizadora). – 33. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MAGALHÃES, A. L. **O que é Roblox? Guia Completo**. Canal Tech, publicado em: 26 ago. 2022. Disponível em: https://canaltech.com.br/games/o-que-e-roblox/. Acesso em: 06 mar. 2025.

MARX, K. Manuscritos Econômico-filosóficos. Ed, São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, Karl. **O *capital***: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital, Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 326-352.

MEDEIROS, *et. al*. Efeitos dos exergames em crianças com risco e dificuldades significativas de movimento: um estudo de caso randomizado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/5TGpdHgjdMPDZxXSKbcTfBb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 fev. 2024.

MENESES, G. P. Videogame é droga? Controvérsias em torno da dependência de jogos eletrônicos. **XII SBGames**, São Paulo. October 6-18, 2013. Disponível em: https://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cd/_Guilherme%20Pinho%20Meneses_CD_2013.pdf. Acesso em: 15 jan. 2015

MEZZETTI, C. F. R. de. **O fenômeno arquibancada: análise do afastamento das meninas nas aulas de educação física do ensino médio em uma escola da rede estadual de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física**. Org. Nelson Carvalho Marcellino. 2. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (Coleção Educação Física).

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2º ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZZAROBA, C. A mídia, as tecnologias e a educação física no Brasil: uma descrição Genealógica. Rev. **Tempos Espaços em Educação**. Vol. 13, n. 32, jan./dez., 2020. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13065/10375. Acesso em: 20 dez. 2023.

MEZZAROBA, C.; BASSANI, J. J. O subcampo das mídias e tecnologias no campo da educação física brasileira: origem, conflitos, contemporaneidade. **Debates em Educação**. Maceió, vol. 15. nº 37, 2023.

MINAYO, M.C. (2009) **Trabalho de campo**: Contexto de observação, interação e descoberta. In: Minayo, M.C.S; Deslandes, S.F; and Gomes, R., Eds., Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Editora Vozes, Petrópolis, 2009.

MIRANDA, G. L. Limites e Possibilidades das TIC na educação. **Revista de Ciências da Educação**. n. 03. p. 41-50. mai/ago, 2007.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NINTENDO. *Super Mario World*. 1991. Super Nintendo Entertainment System (SNES).

OLIVEIRA, F. S. de. **Mídia-Educação Física**: outros olhares sobre a Cultura Corporal. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020. – (Educação, Tecnologias e transdisciplinaridade).

OPAS. **OMS declara fim da emergência de saúde pública de Importância Internacional referentes à Covid-19**. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente. Acesso em: 10 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CID-11: Transtornos de jogo**. Disponível em: https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#1041487064. Acesso em: 04 jun. 2024.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10ª ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PAIVA, J. E. M. de. Um estudo acerca do conceito de tecnologia. ***Educ. Tecnol.*,** Belo Horizonte, 1999. Disponível em: https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/249/250. Acesso em: 10 abr. de 2024.

PALÁCIO, D. Q. A. *et. al*. **Abordagens da Educação Física Escolar**: da teoria à prática [recurso eletrônico] / Organizado por Heraldo Simões Ferreira. – Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019.

PESQUISA GAMER BRASIL. PGB, 2024. **Panorama dos e-Sports** (edição gratuita). Disponível em: https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/. Acesso em: 04 jun. 2024.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 23ª ed. 5ª impr. São Paulo: Ática, 2004.

POWER-UP. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Power-up&oldid=67227739>. Acesso em: 6 mar. 2025

PRONI, Marcelo Weishaupt. Brohm e a organização capitalista do esporte. In: **Esporte, história e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RAMOS, et al. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/FNqKBGyKTrFJDzFvH8mZTkG/?format=pdf. Acesso em: 06 mar. 2025

REIS, L. J. A. de; CAVICHIOLLI, F. R. Jogando junto: aspectos da socialidade em jogos online. **Tríade**, Sorocaba, SP, v. 9, n. 22, p. 204-228, dezembro 2021. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/triade/article/view/4786/4541. Acesso em: 26 jan. 2025.

RETONDAR, M. J.; HARRIS, E. R. A. Jogos Eletrônicos e Violência. **Motrivivência**. Ano XXV, Nº 40, P. 183-191, Jun./2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p183/25041. Acesso em: 04 jun. 2024.

RODRIGUES, *et. al*. A produção da cultura lúdica em jogos eletrônicos. In.: **Pedagogia Histórico-crítica e Educação Física** / Adriano de Paiva Reis... [et. al.], organizadores. – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 65-89.

ROSA, V; HEANEY, S. **Minecraft: História e evolução do jogo ao longo dos anos**. IGNBrasil, publicado em: 17 abr. 2023. Disponível em: https://br.ign.com/minecraft/107948/feature/minecraft-historia-e-evolucao-do-jogo-ao-longo-dos-anos. Acesso em: 06 mar. 2025.

SANT'ANA, A.S.S; NASCIMENTO, J. V; AZEVEDO, E. S. Fatores associados à indisciplina nas aulas de Educação Física. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, 2012. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/3004. Acesso em: 28 de mar de 2024.

SANTOS, P. L. V. A. C. da; CARVALHO, A. M. G. de. Sociedade da Informação: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação. **Inf. & Soc**.: Est., João Pessoa, v. 19., n. 1, p. 45-55, jan./abri., 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1782/2687. Acesso em: 12 jan. 2023.

SANTOS, V. S; SCHNEIDER, H. N. O jogo eletrônico como objeto de socialidade. **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**. Rio de Janeiro, RJ – Brazil, October, 8th-10th 2009. Disponível em: https://www.sbgames.org/papers/sbgames09/culture/short/cults15_09.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. 1ª reimpr. – Campinas, Autores Associados, 2012. - (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Escola e Democracia** / Dermeval Saviani. – 42. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 5).

SCAPIN, P. **Mortal Kombat**: a Origem do Combate Brutal nos Jogos de Luta. Game Arena, publicado em 23 jan. 2024. Disponível em: https://gamearena.gg/games/mortal-kombat-a-origem/. Acesso em: 06 mar. 2025.

SCHUYTEMA, P. **Design de games**: uma abordagem prática. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEAC. Secretaria Executiva Adjunta de Gestão da Capital. **Nova Estrutura das Coordenadorias Distritais de Educação**. Org. CARVALO, M. A. O. de. Secretaria de Educação e Desporto. Amazonas, 2021.

SEGUNDO, F. P. H. de; SOUSA, J. B. de; SILVA, A. R. S. Jogos eletrônicos como instrumento de aprendizagem dentro da Educação Física Escolar. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, e179111537059, 2022.

SILVA, Í. R. C. e. **Videogame locadora**: espaços de sociabilidade em São José do Seridó/RN. – São José do Seridó/RN: edição do Autor, 2014.

SILVA, M. A. Jogos Eletrônicos e Educação Física: uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/77451/47207. Acesso em: 05 fev. 2024.

SMAHEL, D; BLINKA, L, LEDABYL, O. "MMORPG playing of youths and adolescents: Addiction and its factors. Artigo apresentado na ***Association of Internet Researchers***, Vancouver: Internet research 8.0: let's play, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/23422073_Playing_MMORPGs_Connections_between_Addiction_and_Identifying_with_a_Character. Acesso em: 16 jan. 2025.

TOLEDO, M. [Retrô] **A origem dos games**: bomberman. Nparty, publicado em 15 jan. 2013. Disponível em: https://www.nparty.com.br/2013/01/retro-origem-dos-games-bomberman.html. Acesso em: 06 mar 2025.

TOSCHI, G. **Ação, RPG, Plataforma? Saiba mais sobre os gêneros de jogos e quais games se classificam nos mais conhecidos** – Parte 1. Nintendo Blast, publicado em 22 abr. 2012. Disponível em: https://www.nintendoblast.com.br/2012/04/gamedev-conheca-os-tipos-de-jogos.html. Acesso em: 06 mar. 2025

UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara Pandemia do novo Coronavírus**. Disponível em: https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus. Acesso em: 12 jan. 2023.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, ago./ 1999.

VERASZTO, E. V. *et. al*. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**. n. 08. p. 19-46. 2009. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/issue/view/163. Acesso em: 13 nov. 2023.

VIANA, G. C. *et. al*. **Abordagens da Educação Física Escolar**: da teoria à prática [recurso eletrônico] / Organizado por Heraldo Simões Ferreira. – Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019.

VIEIRA PINTO, Á. **O Conceito de Tecnologia**. Volume 1. Contraponto: Rio de Janeiro, 2005.

WOODCOCK, J. **Marx no fliperama:** *videogames* e luta de classes. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM OS DOCENTES ANTES DA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Essa entrevista trata-se de um instrumento de coleta de dados para a dissertação de Mestrado intitulada **"**EDUCAÇÃO FÍSICA E TECNOLOGIA: uma proposta didático-pedagógica para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos**",** que tem como autor o discente ALLAN SMITH LIMA E LIMA**,** orientadora a prof.ª Dra. IDA DE CASTRO DE FÁTIMA AMORIM e como co-orientador o prof. Dr. VINICIUS CAVALCANTI

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	
Nome do entrevistado	
Idade	
Formação acadêmica	
Tempo de formação	
Tempo de Atuação docente	
Escola onde atua	

ROTEIRO DE QUESTÕES ANTERIOR À APLICAÇÃO DO PRODUTO

DIMENSÕES	**QUESTÕS PROBLEMATIZADORAS**
Educacional	Os jogos eletrônicos aparecem na Base Nacional Comum Curricular como objeto de conhecimento da Educação Física Escolar. Eles estão presentes em sua prática pedagógica? Por quê?
Cultural	Como você vê a influencia da cultura dos jogos eletrônicos nas escolas ou na sociedade?
Social	Na sua opinião, qual a finalidade dos jogos eletrônicos na escola?
Político	Qual é a sua posição sobre a implementação de políticas públicas que promovam o uso de jogos eletrônicos como ferramenta educacional nas escolas?
Econômico	Como você avalia o impacto econômico da indústria de jogos eletrônicos na educação e na formação dos adolescentes?
Ético	Quais os valores éticos que os jogos eletrônicos podem apresentar na sociedade e na escola?

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS DOCENTES APÓS A ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Essa entrevista trata-se de um instrumento de coleta de dados para a dissertação de Mestrado intitulada **"**EDUCAÇÃO FÍSICA E TECNOLOGIA: uma proposta didático-pedagógica para o ensino do conteúdo Jogos Eletrônicos**",** que tem como autor o discente ALLAN SMITH LIMA E LIMA**,** orientadora a prof.ª Dra. IDA DE CASTRO DE FÁTIMA AMORIM e como co-orientador o prof. Dr. VINICIUS CAVALCANTI.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	
Nome do entrevistado	
Idade	
Formação acadêmica	
Tempo de formação	
Tempo de Atuação docente	
Escola onde atua	

ROTEIRO DE QUESTÕES APÓS A APLICAÇÃO DO PRODUTO

1) Como você percebeu o engajamento dos alunos com o uso de jogos eletrônicos durante as aulas?
2) Os jogos facilitaram o entendimento do conteúdo? Pode dar exemplos?
3) Houve alguma mudança no comportamento ou na participação dos alunos nas atividades?
4) Quais desafios você encontrou ao integrar jogos eletrônicos nas aulas?
5) Em relação à preparação de aula, como foi o tempo necessário para adaptar o conteúdo ao formato de jogos eletrônicos?
6) Há algo que você melhoraria no uso desse tipo de recurso no ensino?

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM OS DISCENTES ANTES DA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Olá, alunos e alunas! Estamos realizando esse questionário ao abrigo do Programa de Pós-Graduação a nível de Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF, de âmbito Nacional com Polo na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, onde vamos investigar os limites e as possibilidades da implementação de uma proposta didático-pedagógica voltada para o ensino de Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física. As informações são confidenciais e o anonimato será preservado. Ressalta-se que não há uma resposta certa ou errada, elas são de cunho individual. Agradecemos sua colaboração respondendo às perguntas a seguir:

IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO FOCAL

QUESTÕES NORTEADORAS ANTES DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1) Se fossem oferecidas aulas sobre jogos eletrônicos na escola, como você gostaria que elas fossem realizadas?

2) E se fosse possível aprender mais sobre jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física, quais atividades ou conteúdos você gostaria de ver nelas?

3) Qual seria o objetivo destes conteúdos nas aulas de educação física?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM OS DISCENTES APÓS A ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Olá, alunos e alunas! Estamos realizando esse questionário ao abrigo do Programa de Pós-Graduação a nível de Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF, de âmbito Nacional com Polo na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, onde vamos investigar os limites e as possibilidades da implementação de uma proposta didático-pedagógica voltada para o ensino de Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física. As informações são confidenciais e o anonimato será preservado. Ressalta-se que não há uma resposta certa ou errada, elas são de cunho individual. Agradecemos sua colaboração respondendo às perguntas a seguir:

IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO FOCAL

QUESTÕES NORTEADORAS APÓS A APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1) Agora que você participou das aulas sobre jogos eletrônicos, como você achou que elas foram realizadas? Elas atenderam suas expectativas?
2) Após ter aprendido mais sobre jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física, quais atividades ou conteúdos você acha que deveriam ser explorados no futuro? O que você acrescentaria ou mudaria?
3) Com base no que você aprendeu, qual você acha que foi o principal objetivo desses conteúdos nas aulas de educação física? Esse objetivo foi alcançado?