



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

ELANE CRISTINA PINHEIRO MONTEIRO

**O LUGAR DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
INTERVENÇÕES DOCENTES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DE
GÊNERO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**

BELÉM-PA
2021

ELANE CRISTINA PINHEIRO MONTEIRO

**O LUGAR DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
INTERVENÇÕES DOCENTES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DE
GÊNERO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos

BELÉM-PA
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

M772l Monteiro, Elane Cristina Pinheiro.
O lugar dos jogos eletrônicos na educação física escolar: :
intervenções docentes e contribuições para uma educação de
gênero na escola de aplicação da universidade federal do Pará /
Elane Cristina Pinheiro Monteiro. — 2021.
xiii, 96 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2021.

1. Currículo. 2. Educação física. 3. Jogos eletrônicos. 4.
Gênero. I. Título.

CDD 375.6137

ELANE CRISTINA PINHEIRO MONTEIRO

**O LUGAR DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
INTERVENÇÕES DOCENTES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DE
GÊNERO NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Data de avaliação: 08/06/2021

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos – PPEB/NEB/UFPA
(Orientador)

Prof. Dra. Marta Genú Soares – PPGED/CCSE/UEPA
(Avaliadora Externa)

Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro – PPEB/NEB/UFPA
(Avaliador Interno)

BELÉM-PA
2021

À minha avó Maria (*in memorian*), que sempre me amou muito e de quem sinto tanta falta. Às rosas do meu jardim, Gabriela Monteiro, Vitória Monteiro, Benjamim Martins, Rui Monteiro e Gorete Ripardo. Nada disso teria sentido se vocês não existissem em minha vida. A Licurgo Brito e Alexandre Valente (*in memorian*) pelo grande incentivo à minha trajetória acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Como diria Vinícius de Moraes, “mesmo que as pessoas mudem e suas vidas se reorganizem, os amigos devem ser amigos para sempre, mesmo que não tenham nada em comum, somente compartilhar as mesmas recordações”. É com esses amigos verdadeiros que o sentimento de agradecimento se materializa em palavras.

À minha família, meus primeiros amigos nesta árdua caminhada, a qual tanto me ensinou o real significado da palavra: Rui Monteiro, Gabriela Monteiro, Vitória Monteiro e Gorete Ripardo. Agradeço o carinho, o apoio e a paciência nos momentos em que o cansaço e as lágrimas mudavam meu humor. Certamente, sem a força de cada um de vocês, eu não conseguiria.

Aos meus pais e irmãos, Haroldo Pinheiro e Raimunda Pinheiro, Crislaine Pinheiro e Haroldo Pnheiro Jr., por sempre acreditarem na filha e irmã que me tornei, por meio dos valores cultivados em nosso lar.

Ao amigo e orientador Marcio Raiol, pelos anos de parceria que se entrelaçam em toda minha trajetória acadêmica e profissional. Em todos os momentos, senti sua mão amiga estendida, pronta para ajudar.

Aos meus grandes parceiros, amigos e irmãos, Renan Furtado, Margarida Gordo e Afonso Santos, que sempre estiveram dispostos a ajudar e muito contribuíram desde a seleção até a defesa. Agradeço ao universo por tudo que cada um significa na minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), pela oportunidade de realização do curso e aprendizados adquiridos, bem como a todos os queridos professores que contribuíram nas aulas e com conselhos importantes na evolução do trabalho e na qualificação.

Aos membros da banca, Marta Genú e Leonardo Zenha, pela essencial contribuição e dedicação ao avaliar esta dissertação e ajudarem em mais uma etapa de minha formação acadêmica.

A todos da Turma de 2019 do PPEB, e a todos do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica (GPRAPE), pelas trocas significativas nessa jornada.

À Escola de Aplicação da UFPA, meu local de trabalho, e aos professores de Educação Física pelo apoio e companheirismo tão importante à constituição de meu ser profissional.

A todos os amigos do grupo “Amigos Perfeitos”. Vocês são realmente perfeitos.

Por último, mas não menos importante, a Deus. Com todo seu amor e onipresença, o Senhor me concedeu a riqueza desse momento. A Ti sou grata e sempre serei.

É uma felicidade chegar ao término com tantos amigos queridos, inspiradores e perfeitos. É com todo amor e carinho que agradeço a todos!

“É possível questionar as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, constitua-se em fonte de energia intelectual e política”.

Guacira Lopes Louro.

RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a contribuição educativa dos jogos eletrônicos no currículo de Educação Física e em documentos produzidos por docentes da Escola de Aplicação da UFPA (EA-UFPA), tendo em vista a busca de possibilidades de transversalidade com a temática educação de gênero. A metodologia adotada foi a análise documental com duas etapas investigativas. Na primeira, foram analisadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA; na segunda, os planejamentos e registros de atividade de 07 docentes de Educação Física atuantes na escola no período de 2014 a 2020. A análise documental, em sua primeira etapa, evidenciou a ausência de um olhar mais aprofundado e crítico da BNCC sob os jogos eletrônicos e a temática de gênero, respectivamente. Já as análises do currículo de Educação Física da EA-UFPA evidenciaram que o documento introduz o jogo eletrônico como subunidade do conteúdo jogo, bem como concebe o gênero como importante temática a ser abordada em interseção com os conhecimentos da Educação Física na escola. Os dados analisados na segunda etapa investigativa revelaram a sistematização de trabalhos com jogos eletrônicos em diversos conteúdos por docentes de Educação Física da EA-UFPA. Contudo, apesar de o currículo da escola potencialmente indicar a proposição de atividades com o eixo norteador gênero, os dados analisados nos planejamentos apontam a ausência de sistematizações que associam diretamente o objeto de conhecimento, o jogo eletrônico e a referida temática. Os resultados alcançados, portanto, situam os jogos eletrônicos como importante objeto de conhecimento na Educação Física escolar e instrumento propício ao trabalho formativo com questões de gênero por meio de jogos comerciais (os *Serious Games* e os *exergames*) utilizados na perspectiva educacional. Isso indica a necessidade do currículo, em suas diferentes instâncias de decisão, vislumbrar possibilidades nessa direção, repercutindo em um trabalho educativo que permita aos estudantes da escola básica contestar os padrões corporais hierárquicos da sociedade no que diz respeito às discussões de gênero que emergem do ato de jogar.

Palavras-chave: Currículo. Educação física. Jogos eletrônicos. Gênero.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that aimed to analyze the educational contribution of electronic games in the Physical Education curriculum and in documents produced by professors from the UFPA Application School (EA-UFPA), with a view to searching for possibilities of transversality with the theme and gender education. The adopted methodology was the documental analysis with two investigative stages. In the first, the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Profile of the Physical Education Discipline of EA-UFPA were analyzed. In the second, the plans and activity records of 07 Physical Education teachers working at the school in the period from 2014 to 2020. The document analysis in its first stage showed the absence of a more in-depth and critical view of BNCC under electronic games and the gender theme, respectively. Analyzes of the Physical Education curriculum at EA-UFPA, showed that the document introduces electronic games as a sub-unit of game content and conceives gender as an important theme to be addressed in intersection with Physical Education knowledge at school. The data analyzed in the second investigative stage revealed the systematization of works with electronic games in various contents by teachers of Physical Education at EA-UFPA. However, despite the school curriculum potentially indicating the proposition of activities with the gender guiding axis, the data analyzed in the planning points to the absence of systematizations that directly associate the object of knowledge electronic game and the aforementioned theme. The results achieved, therefore, place electronic games as an important object of knowledge in school Physical Education and an instrument conducive to formative work with gender issues through educational games (Serious Games and exergames). This indicates the need for the curriculum, in its different decision-making instances, to glimpse possibilities in this direction, reflecting on an educational work that allows students at the basic school to challenge the hierarchical body patterns of society with regard to the gender discussions that emerge from the act to play.

Keywords: Curriculum. Physical education. Electronic games. Gender.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação das categorias do jogo	24
Quadro 2 – Classificação dos jogos educacionais ou Serious Games	32
Quadro 3 – Levantamento de trabalhos que se aproximam da temática “jogos eletrônicos” e “gênero”	54
Quadro 4 – Disposição das unidades temáticas da Educação Física na BNCC e o objeto de conhecimento jogos eletrônicos.....	78
Quadro 5 – Temas geradores no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA, na educação infantil	82
Quadro 6 – Temas geradores no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA, no Ensino Fundamental I e II	82
Quadro 7 – Apresentação dos tipos de documentos, conteúdos de ensino e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes	85

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Segmentos com maior crescimento e investimento que influenciam no aumento significativo de jogos eletrônicos para dispositivos móveis.....	29
Figura 1 – Jogos eletrônicos na Área de Linguagens na BNCC	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EA-UFPA	Escola de Aplicação da UFPA
USP	Universidade de São Paulo
NES	Nintendo Entertainment System
PC	Personal Computer
RATIO	Ratio Studiorum
EUA	Estados Unidos da América
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 JOGO: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL E CONTEMPORÂNEA.....	22
2.1 Abordagem conceitual, características e a ludicidade presente no fenômeno jogo.....	22
2.2 Sociedade contemporânea e jogos eletrônicos virtuais	27
2.3 Os jogos eletrônicos na Educação Física escolar	36
3 GÊNERO: UM JOGO POLÍTICO, HISTÓRICO E SOCIAL	40
3.1 Gênero e relações de poder	40
3.2 Gênero e educação	43
3.3 Gênero e relações de poder na Educação Física escolar	49
3.4 A pesquisa sobre gênero e jogos eletrônicos.....	52
4 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA	59
4.1 Currículo e educação: notas para introduzir a discussão	59
4.2 Teorias curriculares: concepções e perspectivas	62
4.3 Currículo e Educação Física	68
4.4 Os jogos eletrônicos virtuais e a temática de gênero na BNCC e no currículo de Educação Física da EA-UFGA.....	72
4.4.1 Jogos eletrônicos na BNCC: mapeando e discutindo os dados encontrados.....	74
4.4.2 Mapeando os jogos eletrônicos no componente curricular Artes na BNCC	77
4.4.3 Mapeando os jogos eletrônicos no componente curricular Educação Física na BNCC.....	77
4.4.4 O lugar da temática “gênero” na versão final da BNCC	79
4.4.5 Os jogos eletrônicos e a temática “gênero” no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFGA	81
5 O LUGAR DOS JOGOS ELETRÔNICOS NO CONJUNTO DE DOCUMENTOS DE PLANEJAMENTOS DOCENTES DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA DA EA-UFGA ENTRE OS ANOS DE 2014 E 2020	84
5.1 Constatações gerais sobre o uso dos jogos eletrônicos por docentes de Educação Física da EA-UFGA	87
5.2 Planejamentos de docentes de Educação Física: atividades com os jogos eletrônicos na EA-UFGA	90
5.3 Ausência de narrativas de gênero nas atividades com jogos eletrônicos.....	93

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	.96
REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, muitas tecnologias encontram-se tão incorporadas na vida cotidiana que deixam de ser percebidas, entretanto, é preciso um olhar mais atento sobre o uso das tecnologias e suas transformações no contexto escolar, principalmente na relação instituição e sociedade, implicando a possibilidade de alteração das práticas pedagógicas.

Partindo do pressuposto de que as tecnologias estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, penetrando sobremaneira nossas vidas, nas dimensões do trabalho, do lazer, do estudo e moradia, cabe à produção de conhecimento na contemporaneidade investigar os diversos efeitos da inserção das tecnologias na sociabilidade humana.

É importante ressaltar que o jogo é uma atividade que transcende o universo das práticas corporais. Manifestando-se como uma dimensão fundamental da ação humana e não devendo ser analisado de forma simplista, o jogo está diretamente ligado ao desenvolvimento civilizatório e às relações humanas estabelecidas em cada contexto histórico (HUIZINGA, 1980; BENJAMIN, 2012; CAILLOIS, 2017).

Para Santos (2012), a compreensão de jogo pelos indivíduos se dá a partir de suas concepções de mundo e de suas transformações na relação indivíduo e sociedade. Dessa forma, o jogo não traz em si uma neutralidade, mas representa as relações estabelecidas pela realidade na qual está inserido. Para nós, professores, esse elemento é fundamental, pois reforça a tese da imbricação constante entre jogo e cultura (HUIZINGA, 1980).

Em se tratando dos jogos eletrônicos – objeto temático central deste trabalho dissertativo –, é inegável sua considerável influência no brincar de uma parcela significativa de crianças e adolescentes, sendo necessário que tais tecnologias sejam abordadas de maneira crítico-reflexiva na ambiência escolar pelas diferentes áreas do conhecimento (PINHEIRO; BENVENUTTI; FAVRETTO, 2020).

Desse modo, concebidos a partir dos avanços técnico-científicos na sociedade contemporânea e considerados um desdobramento do fenômeno cultural jogo, os jogos eletrônicos modificam as relações estabelecidas entre jogo e jogador, à medida que a busca pela resolução de problemas no ato de jogar se torna cada vez mais complexa e desafiadora.

Segundo Gee (2009), os jogos eletrônicos demandam que o jogador consiga articular diversos conhecimentos para a resolução de um problema. O jogador é posto no contexto de interação com a narrativa do jogo e, de acordo com suas decisões, a narrativa muda. Ainda conforme o autor, o espaço escolar deve ser um local que valoriza a interação e a produção dos alunos, principalmente na hora de compor o currículo que estudam.

Para Fardo (2013), os *games* se apresentam com muitas potencialidades de aplicação em diversos ambientes, pois as linguagens dos jogos eletrônicos são populares e eficazes na resolução de problemas. No entanto, os jogos eletrônicos necessitam ser investigados de forma crítica à luz de suas vantagens e desvantagens e das transformações que trazem no cotidiano de crianças e adolescentes, sendo importante desvelar as relações de cultura-saber-poder que se estabelece no cenário envolvente dos *games*.

Nesse contexto, a pesquisa visa discutir a relação entre o ensino dos jogos eletrônicos na Educação Física e a possibilidade de uma educação de gênero na escola. Assim, por via de um conjunto de documentos, que dizem respeito tanto à política educacional brasileira como à sistematização de professores de uma escola pública federal do Estado do Pará, propomo-nos a realizar uma análise sobre o lugar dos jogos eletrônicos no componente curricular Educação Física.

Do ponto de vista das justificativas formais para a escolha do estudo na Escola de Aplicação da UFPA (EA-UFPA), destacamos o fato de que, desde o ano de 2014, os jogos eletrônicos estão contemplados no currículo oficial¹ da escola para o sétimo ano do Ensino Fundamental. Além disso, convém ressaltar que a instituição dispõe de equipamentos tecnológicos como o *XBox 360*² e uma coleção de jogos para *Kinect*, com a finalidade de serem utilizados por docentes de Educação Física.

Há outros indícios importantes para estudo na EA-UFPA, pois, na escola, desenvolveu-se o projeto de extensão intitulado “Esportes e novas tecnologias: o uso de simuladores esportivos (jogos eletrônicos) como ferramenta na formação cidadã”, de Santos (2014 a 2015). O projeto tinha como objetivo investigar as representações sobre o fenômeno esporte de crianças, adolescentes e docentes, com intuito de ampliar tais concepções por meio da utilização de recursos tecnológicos voltados ao esporte (jogos eletrônicos de última geração: *Nintendo Wii* e *Xbox* com *Kinect*).

Destacamos também as recentes pesquisas de Furtado, Monteiro e Vaz (2019) e Furtado e Borges (2020b), as quais indicam que, no Ensino Médio, as novas tecnologias e os jogos eletrônicos estão presentes de diferentes formas nas práticas de escolarização dos

¹ Os jogos eletrônicos foram oficialmente inseridos no currículo em 2014, no entanto, dados documentais evidenciam que desde 2010, os jogos eletrônicos eram experienciados na prática pedagógica do Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos, por meio do uso de celulares e Nintendo wii.

² Cabe destacar que os equipamentos tecnológicos como, X- box 360 e a coleção de jogos, foram adquiridos para a escola no ano de 2014, mediante aprovação de um projeto de intervenção metodológica, intitulado “Esportes e novas tecnologias: o uso de simuladores esportivos (jogos eletrônicos) como ferramenta na formação cidadã” - Autoria do Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos.

docentes deste nível de ensino da EA-UFPA.

Além das motivações e sinalizações acadêmico-científicas e da própria especificidade da EA-UFPA enquanto instituição federal de ensino que oferta Educação Básica, existe um envolvimento ainda mais estreito da autora deste estudo com a temática e a referida escola. Inicialmente, a autora trabalhou na escola como professora substituta por dois anos, entre 2014 e 2016, e atualmente atua como professora efetiva. Logo, ao presenciar, na prática, as aulas, ela ficou bastante surpresa com a motivação e maior interação dos alunos quando estavam em contato com os jogos eletrônicos.

Essa maior interação pode ser explicada pelo trabalho de mapeamento coordenado por professores da Universidade de São Paulo (USP) sobre a indústria brasileira e global de jogos digitais, realizado em 2014, no qual se constatou que a quarta atividade mais praticada por crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos é o jogo digital. Segundo a pesquisa, 35% das crianças jogam diariamente; 45% jogam uma ou duas vezes por semana; e 19% jogam uma ou duas vezes por mês. As crianças que jogam pertencem a todas as classes sociais (FLEURY; NAKANO; CORDEIRO, 2014).

Nota-se que os jogos eletrônicos, portanto, despertam grande interesse de diferentes faixas etárias e podem provocar a criação de diferentes narrativas a partir das relações estabelecidas dos personagens no jogo, potencializando construções de valores, sentidos e significados que podem ser reproduzidos na sociedade contemporânea. Para Alves e Praseres (2009), os jogos eletrônicos constituem um fenômeno cultural na sociedade atual, sendo necessária a construção de diferentes olhares, pois tais mídias podem atuar como elementos mediadores do processo de construção de distintos conceitos, inclusive conceitos que podem reproduzir relações históricas de poder e subalternidade. Segundo Moita (2004, p. 7),

Os games são espaços de configuração de relações de poder compartilhados por crianças, jovens e adultos que precisam de um estudo mais aprofundado, de forma a compreender as novas formas de relação, as novas formas de vida social, para que seja possível traçar medidas capazes de contribuir para a formação de uma sociedade mais humanizada.

Cabe destacar ainda a presença dos jogos eletrônicos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada em 15 de dezembro de 2017. No componente curricular Educação Física, os jogos eletrônicos constam como objeto de conhecimento da unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, previsto para ser tematizado no sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, conforme a BNCC, precisam ser trabalhadas as seguintes habilidades:

(EF67EF01) – Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e 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. (BRASIL, 2018, p. 231).

A BNCC inclui os jogos eletrônicos no currículo da Educação Física na perspectiva da experimentação, fruição e valorização das vivências e significações trazidas pelos alunos. No entanto, pautada em pressões neoconservadoras, a Base suprime a temática de gênero e orientação sexual (SÜSSEKIND, 2019).

Nesse contexto, nossa pesquisa se propõe a traçar um caminho de comprometimento social e político na desconstrução de assimetrias nas relações de gênero que ocorrem no seio da escola, e, a partir do conteúdo jogo eletrônico, identificar intervenções docentes que estejam na contramão de práticas utilitárias e subservientes de uma educação neoliberal, justificando assim sua relevância social.

A relevância acadêmica do estudo reforça a necessidade de se compreender os jogos eletrônicos e sua interseção entre o currículo e os discursos e as práticas possíveis de serem reforçados ou ressignificados, além de abrir espaços de discussões e trocas de conhecimentos e experiências entre a Educação Básica e a Universidade.

A pesquisa apresenta, como impacto positivo para a Educação Básica, a promoção de discussões que possam qualificar o ensino da Educação Física na escola básica, por meio de um currículo que vislumbre a integração de saberes e promova a equidade de gênero e a desconstrução de modelos estereotipados e conservadores das relações de gênero que se perpetuam na escola. De forma oportuna, destacar a ação prática de professores significa dar voz a experiências que, muitas vezes, são silenciadas no campo social.

À vista disso, temos como problema de pesquisa: Como os jogos eletrônicos se apresentam no currículo e nos planejamentos de docentes de Educação Física da EA-UFPA e qual sua contribuição tendo em vista a educação de gênero na escola?

Como objetivo geral, buscamos analisar a contribuição educativa dos jogos eletrônicos no currículo de Educação Física e em documentos produzidos por docentes da EA-UFPA, considerando a busca de possibilidades de transversalidade com a temática educação de gênero. Os objetivos específicos da investigação são:

- Discutir a problemática de gênero na Educação Física escolar, suas manifestações

mediadas por jogos eletrônicos e suas implicações na sociedade contemporânea;

- Identificar como as categorias “jogos eletrônicos” e “gênero” se apresentam na literatura acadêmica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil entre os anos de 2009 e 2019;
- Compreender o lugar dos jogos eletrônicos e do gênero na BNCC e no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA;
- Analisar a abordagem dos jogos eletrônicos em planejamentos e registros de atividades de professores de Educação Física da EA-UFPA, bem como as possibilidades de transversalidade com a temática educação de gênero.

Do ponto de vista metodológico, destacamos que traçar os rumos de uma pesquisa não é tarefa fácil se compreendermos que, nesse momento, assumimos a responsabilidade de informar coerentemente ao leitor as escolhas feitas no decorrer da investigação, com o objetivo de fundamentar teoricamente a postura que adotamos no processo. Para Booth, Colomb e Williams (2005), a pesquisa se configura como uma ação intencional do pesquisador, que consiste em reunir materiais e informações necessárias para a resposta provisória de alguma inquietação.

Com base nisso, em sua condução metodológica, de acordo com Severino (2016), caminhamos na mediação entre a pesquisa exploratória, que visa sistematizar e organizar informações sobre um determinado objeto de estudo, e a pesquisa explicativa, que se caracteriza pela análise mais aprofundada e reflexiva a respeito do problema levantado. Nesse sentido, visamos reunir informações sobre a relação entre jogos eletrônicos e gênero em documentos curriculares da área da Educação Física, para assim, a partir dessas informações, direcionarmos uma análise que possa indicar limites e possibilidades a respeito do ensino dos jogos eletrônicos, projetando uma educação de gênero na escola básica.

A partir do problema de pesquisa levantado, assumimos a abordagem qualitativa da ciência que, segundo Minayo (2004), diz respeito a uma perspectiva que preza pelo campo das ações e dos significados, que não podem ser meramente quantificados e transformados em estatística, mas que, por serem produções intencionais dos sujeitos, precisam incorrer em apreciações que reconheçam as dimensões valorativa e simbólica.

No que tange à natureza das fontes utilizadas para a abordagem do objeto, esta pesquisa é de caráter documental (SEVERINO, 2016), sendo assim, temos o intuito de dar voz aos documentos curriculares da Educação Física. Para Minayo (2004), os documentos manifestam ideias, saberes e fazeres diferenciados num determinado contexto sócio-histórico.

Em consonância com a pesquisa documental, fizemos uso da técnica de pesquisa da documentação, que, para Severino (2016), refere-se a todo registro, sistematização de dados e informações providos de documentos e colocados em condições de análise pelo pesquisador.

Ao se realizar a análise documental, torna-se necessário considerar que os escritos podem revelar diversos significados. Por ser uma produção humana, precisa ser considerado o contexto em que foi produzido, bem como é fundamental que tenhamos conhecimento da potência dos documentos para o estudo de qualquer realidade. Por isso, “nessa condição, transforma-se em fonte durável de informações sobre os fenômenos estudados” (SEVERINO, 2016, p. 133).

Para a presente pesquisa, trabalhamos com dois tipos de documento. Primeiramente, fizemos uso do texto da BNCC, devido ao caráter normativo desse documento de orientação curricular. Nosso objetivo foi analisar como esse documento tem concebido os temas “gênero” e “jogos eletrônicos” em geral, e na Educação Física em particular.

Do ponto de vista dos documentos curriculares mais específicos do *lócus* de estudo, analisamos tanto o perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA, produzido em 2014, quanto um conjunto de documentos que nos foram disponibilizados por docentes da escola e que evidenciam a utilização dos jogos eletrônicos com fins educacionais. Assim, chamaremos essas fontes de documentos de planejamento e registros de atividades dos docentes da EA-UFPA. São eles:

- ✓ Planos de Ensino;
- ✓ Planos de Aula;
- ✓ Ficha de acompanhamento de aprendizagem;
- ✓ Programações realizadas pela Equipe de Educação Física, nas quais foi identificada a inserção dos jogos eletrônicos.

Acreditamos que tais escolhas documentais podem dar respostas aos objetivos propostos pela pesquisa. Com os documentos que registram as ações de planejamento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, poderemos melhor visualizar o lugar dos jogos eletrônicos e do tema do gênero nas aulas de Educação Física da EA-UFPA.

A fim viabilizar a análise, sistematizamos um protocolo de análise documental, dividido em duas partes para, assim, categorizar os dados obtidos:

- a) Primeira parte do protocolo: dados relativos à identificação dos documentos (tipos de documento, localização temporal, estrutura);
- b) Segunda parte do protocolo: dados relativos à identificação do lugar dos jogos eletrônicos nos documentos elencados, ou seja, as possibilidades educacionais identificadas com os jogos eletrônicos e suas intencionalidades pedagógicas.

No processo de coleta dos documentos com docentes de Educação Física da EA-UFPA, percorremos etapas. Primeiramente, ocorreu o mapeamento de todos os professores de Educação Física que exerceram suas funções na EA-UFPA, tanto professores efetivos como docentes substitutos atuantes no período de 2014 a 2020. Nesse mapeamento, totalizamos 17 professores.

Posteriormente, enviamos mensagens via *e-mail* a esses docentes, solicitando o compartilhamento de registros de experiências com os jogos eletrônicos, documentados nos seus planos de ensino, planejamentos de unidade ou de aula, projetos de pesquisa ou nos jogos internos. Caso não houvesse problema em socializar e evidenciar tais experiências na EA-UFPA, informamos aos docentes que os documentos seriam utilizados para fins acadêmico-científicos na presente pesquisa.

Do total de 17 docentes mapeados, obtivemos o retorno de 07. À medida que fomos recebendo os documentos, realizamos o *download* e, posteriormente, direcionamos para uma pasta de arquivo, tendo o cuidado de identificá-los conforme o ano de sua produção, para melhor procedermos na fase de organização e análise dos dados.

Importante destacar que, no dado recorte temporal de 2014 a 2020, a equipe de professores de Educação Física sofreu um fluxo significativo entre professores efetivos, substitutos e outros em processo de aposentadoria. Logo, mesmo com o envio para todos os professores dos diferentes estágios da carreira, os docentes que enviaram documentos foram, em sua maioria, efetivos, que se encontram em exercício atualmente.

Delimitado o percurso metodológico do presente trabalho, apresentaremos, neste momento, seu conteúdo. Em seu corpo, a pesquisa se encontra estruturada em seis seções, contando introdução e considerações finais. Nelas, pretendemos levar o leitor inicialmente a compreender o fenômeno jogo e a gênese de tal debate; posteriormente, fundamentamos o termo gênero como uma categoria analítica, identitária e política, para assim adentrarmos os estudos sobre currículo, Educação e Educação Física Escolar, a fim de levar o leitor a refletir sobre o lugar do jogo eletrônico e da temática de gênero no currículo de Educação Física escolar, bem como a respeito das relações de gênero que se manifestam nas atividades

educativas com esse fenômeno contemporâneo.

O debate originário do jogo, encontrado em campos da Filosofia, Sociologia e Antropologia, encontra-se na seção 2 do trabalho. Nesta, traçamos uma discussão a partir de três eixos temáticos que dialogam entre si: abordagem conceitual e lúdica do fenômeno jogo; os jogos eletrônicos na sociedade contemporânea; e sua manifestação na Educação Física escolar.

Na seção 3, adentramos o debate sobre gênero, buscando, com esta categoria analítica, identitária e política, discutir o masculino e o feminino como construções sociais e históricas. Nela, construímos um enquadramento teórico com base em três eixos: gênero e educação; gênero e relações de poder na Educação Física escolar; e a realidade da pesquisa sobre o gênero e jogos eletrônicos, em alusão à discussão acerca dos jogos eletrônicos realizada na seção anterior.

Compreendido o fenômeno jogo a partir de diferentes óticas, assim como o termo “gênero” e sua capacidade de explicar desigualdades e relações de micropoderes no universo do masculino e do feminino, a seção 4 se debruça nos estudos sobre o currículo em Educação e Educação Física. Nesta, propusemo-nos a entender qual a concepção de política curricular – em especial, brasileira – relativa à materialização do debate de gênero nas escolas do país e à abordagem dos jogos eletrônicos. Finalizamos a seção analisando o perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA no que concerne à presença dos jogos eletrônicos e à temática de gênero.

A seção 5 analisa documentos (planejamentos, planos de aula etc.) disponibilizados por docentes de Educação Física da EA-UFPA. Contendo os resultados principais da pesquisa, esta seção se propõe a compreender o lugar dos jogos eletrônicos e do debate de gênero, por meio dele, no conjunto dos documentos analisados. Sua finalidade é analisar, em um primeiro plano, como o jogo eletrônico é utilizado nas atividades pedagógicas do componente curricular e, em um segundo momento, como se apresentam as narrativas de gênero nessas mesmas atividades.

A última seção é dedicada às considerações finais, em que resgatamos os principais resultados obtidos e as reflexões finais referentes ao objeto da pesquisa.

2 JOGO: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL E CONTEMPORÂNEA

A compreensão do tema central da presente pesquisa – os jogos eletrônicos na Educação Física escolar – está condicionada à abordagem teórica das características do fenômeno jogo. Em função disso, dividimos a seção em três tópicos. Nossa intenção nela é oferecer ao(à) leitor(a) a oportunidade de refletir sobre as funções educativas que permeiam os jogos eletrônicos na era contemporânea e, em especial, na escola.

O aporte teórico mobilizado no primeiro tópico inclui autores clássicos como Huizinga (1980) e Caillois (2017). Neste item, pretendemos tratar conceitualmente o fenômeno jogo e suas características na sociedade e na cultura humana.

O debate contemporâneo proposto no segundo tópico busca, principalmente em Moita (2004) e Paull Gee (2009), referenciais para discussão dos jogos eletrônicos na atual sociedade da informação, com enfoque particular nos princípios dos jogos educacionais *Serious Games*, possíveis de serem trabalhados na Educação Física escolar.

O tópico teórico seguinte centra esforços, finalmente, na discussão dos jogos eletrônicos no componente curricular Educação Física na escola, enfocando nas particularidades de trato a esse fenômeno (conteúdo, recurso didático etc.) e na necessidade de serem utilizados em perspectiva crítica no contexto escolar.

2.1 Abordagem conceitual, características e a ludicidade presente no fenômeno jogo

Tradicionalmente, existe uma associação do jogo com as áreas da Educação e da Educação Física. Na Educação, em geral, o jogo é concebido como uma ferramenta, ou melhor, como um meio para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, afetivas etc. (KISHIMOTO, 2011). Não tão distante dessa discussão, o jogo na área da Educação Física tem sido debatido tanto como uma atividade que compõe o universo da cultura lúdica das crianças (FREIRE, 1994), como um conteúdo do componente curricular Educação Física, que deve ser socializado nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica (DARIDO, 2011; BREGOLATO, 2007; NEIRA, 2008).

Reiteradamente, o que pouco se discute nas áreas acima citadas é que o debate originário do jogo se encontra em campos da Filosofia, Sociologia e Antropologia. Nesse sentido, a seguir, apresentaremos as ideias sobre o jogo do filósofo Schiller (1995), do historiador da cultura Huizinga (1980) e do sociólogo Caillois (2017).

Schiller (1995) avança nos debates kantianos e ressalta que o jogo é uma atividade intrínseca ao ser humano, e é através do jogo que os sujeitos encontram o equilíbrio diante de sua natureza emocional, com necessidades físicas da sensibilidade (pulsão sensível) e a natureza da racionalidade (pulsão formal). O jogo permitiria a relação entre pulsão sensível e pulsão formal, produzindo o que Schiller (1995) denominou de “impulso Lúdico”.

O “impulso Lúdico”, no qual atuam juntas as pulsões sensível e formal, tornará contingentes tanto nossa índole formal quanto material, tanto nossa perfeição quanto nossa felicidade (SCHILLER, 1995, p. 75). A imaginação seria um importante catalisador no desabrochar do indivíduo ao encontro de seu equilíbrio entre o sensível e reflexivo dentro de cada um de nós. Partindo do pensamento que o jogo faz parte da natureza humana, podemos afirmar que ele é um fenômeno interdisciplinar³. Assim, a Filosofia, a Sociologia, a História, a Psicologia, a Educação e diversos ramos da ciência buscam compreender o ato de jogar (KISHIMOTO, 2011).

Em uma das mais clássicas obras já escritas sobre o jogo, *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, Huizinga (1980) defende que o jogo antecede a cultura, pois, segundo o autor, é uma atividade compartilhada entre os animais e a cultura, ou seja, não é uma característica exclusiva da espécie humana. Huizinga (1980) define jogo como uma atividade exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, porém, absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo. É acompanhado de um clima de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana, que pode ser intitulada como “não séria” e exterior à vida habitual, sendo ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.

Ressaltamos que, apesar de Huizinga (1980) concordar que são muitas as características que ligam o jogo aos domínios da estética, que vai desde a vivacidade dos jogos primitivos até o ritmo e harmonia dos jogos mais complexos, não seria possível afirmar que a beleza seria intrínseca ao jogo. Para o autor, as reflexões devem se ancorar na perspectiva que

[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da

³ Pois interage mutuamente com outros campos do saber e diferentes disciplinas (JAPIASSU, 1979). De acordo com o autor, a interdisciplinaridade permite às disciplinas influenciarem e serem influenciadas por outras. Nesses termos, o jogo enquanto fenômeno que faz parte da natureza humana contribui com o conhecimento de outros campos e vice-versa.

vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características. (HUIZINGA, 2000, p. 9).

O Antropólogo Roger Caillois, que contribuiu de forma significativa para os estudos dos jogos, reconhece o pioneirismo de Huizinga e sua importância em abrir caminhos de estudos no campo. No entanto, para Caillois (2017), o jogo não seria anterior à cultura, mas caminharia simultaneamente com ela, gerando numerosas relações de interdependência singulares a cada cultura e época. O jogo possui o seu desenvolvimento independente da vida diária, ocorrendo paralelamente e com suas características peculiares.

Nesse contexto, Caillois (2017) exemplifica sua compreensão formal de jogo, categorizando-o como uma atividade livre, separada da rotina diária, com certo grau de incerteza, improdutividade, que ocorre sempre com a presença de regras e de forma fictícia. Ele propõe uma classificação baseada em quatro categorias que considera fundamentais por apresentarem aspectos socializantes e necessários à vida coletiva, e serem instintos humanos que provocam o ato de jogar. Para o autor, cada uma das categorias do jogo, dada a sua amplitude e estabilidade, adquiriu direito de cidadania na vida coletiva (CAILLOIS, 2017). Assim, destacamos, no quadro abaixo, as quatro categorias elencadas pelo autor.

Quadro 1 – Classificação das categorias do jogo.

Classificação	Características
AGÔN (Jogos de competição)	Rivalidade entre jogadores Aprimoramento de habilidades Competições desportivas em geral Requer perseverança e disciplina
ALEA (Jogos de Sorte)	A cargo do destino a vitória Não depende de perseverança e disciplina dos jogadores. Possui riscos e lucros Refere-se a todos os jogos de roleta de loteria
MIMICRY (Jogo de imitação ou Simulacro)	Jogos de representação, imitação, disfarce Prazer de ser outro personagem Desenvolvimento constante da imaginação Jogos teatrais, baile de máscaras, carnavais, imitações infantis
ILINX (Jogos de vertigem)	Jogos que buscam a perda do ponto de equilíbrio do jogador A sensação irregular dos movimentos Desfrute a aproveitamento dos momentos de vertigem

Fonte: Elaboração da autora, com base em Caillois (2017).

As diferentes categorias dos jogos e suas possíveis relações se materializam como elementos que interferem diretamente nos costumes da sociedade em que estão inseridos. Podem agregar um equilíbrio entre a razão e a emoção ou serem corrompidos com a quebra tênue da barreira que separa o jogo da realidade, corrompendo a natureza do próprio jogo.

Como ressalta Caillois (2017), é importante compreender o limiar que separa o jogo como uma experiência intensa e significativa do instituto que extravasa e o contamina com a vida real, sem reconhecer os seus limites de tempo, espaço e término.

A contaminação do jogo pode levar a consequências psicológicas desastrosas para os jogadores. A corrupção do Agôn pode levar à ganância obsessiva e frenética; do Alea, aos excessos de credices supersticiosas, expressando medos e inseguranças na vida diária; do Mimicry, à perda de identidade, alienação e convicção de ser o personagem que imita; e do Ilinx, à busca permanente pela vertigem, embriaguez, entorpecimento. Como destaca Caillois (2017, p. 37):

É de salientar que nem para o agón, nem para alea, nem para o mimicry a intensidade do jogo é causa de desvio prejudicial, que é sempre o resultado de uma contaminação com a vida corrente. Revela-se quando o instinto que comanda o jogo extravasa os limites rigorosos de tempo e de lugar, sem prévias e imperiosas convenções. É lícito jogar-se tão a sério quanto se queira dar o máximo e arriscar toda a fortuna e, até, a vida, mas é necessário poder parar no limite anteriormente fixado e saber regressar à sua condição habitual, exatamente aquela em que as regras do jogo, libertadoras mas restritivas, já não vigoram.

É importante compreender que as pulsões elementares que regem os jogos (competição, busca de oportunidade, vertigem, simulacro) são características psicológicas dos indivíduos que estão atreladas à sua natureza sensível e encontram o seu ponto de equilíbrio com a natureza formal por meio do jogo, que, pela via da imaginação, descobre um caminho possível para experiências existenciais, produção de conhecimento e enriquecimento das diversas culturas.

O espírito do jogo é essencial à cultura. Concordamos com o pensamento de Caillois (2017) quando ressalta que as diferentes culturas praticam uma diversidade de jogos que se entrelaçam com hábitos diários da sociedade, uma vez que definir unicamente a cultura por seus jogos seria perigoso e enganoso. No entanto, é possível compreender, em uma certa sociedade, valores e traços culturais de diferentes grupos sociais pela preferência dada a uns ou outros jogos.

Os jogos aparecem margeando a sociedade e ajudam na coexistência e riqueza das diferentes culturas. Essa diversidade de jogos encontrada em diversos grupos sociais cria um conjunto de possibilidades e realizações que podem ser compartilhadas entre os sujeitos, de forma a reconhecer e respeitar a pluralidade cultural existente em uma sociedade.

Acreditamos que as características psicológicas dos jogos são universais e inerentes ao ser humano, o que difere são os valores que cada grupo social atribui a esse fenômeno. Para

Levi-Strauss (1970), no jogo, o princípio da igualdade é universal, pois parte da concepção que as regras são as mesmas para os competidores. Todavia, as diferenças aparecem no decorrer dos jogos atreladas à sorte ou ao talento de cada jogador. Por sua vez, no caso do ritual, é o inverso, as diferenças são delineadas entre o profano e o sagrado, consistindo em passar todos para o lado ganhador, por meio de episódios com o cunho verdadeiramente estrutural. Na sociedade industrializada, os jogos competitivos prosperam, enquanto os ritos e mitos, à maneira da bricolagem, decompõem e recompõem conjuntos acontecimentais (LEVI-STRAUSS, 1970).

Na virada do século XX para o século XXI, com o desenvolvimento tecnológico e a produção cada vez mais acelerada de produtos que simbolizam tal desenvolvimento e atendam aos interesses de mercado mundial e globalizado, os hábitos da sociedade contemporânea foram se modificando, a partir dos objetos concretos que ressignificam a cultura dessa sociedade. Uma sociedade marcada pela influência do consumo de equipamentos de última geração, que trazem um leque de facilidades e possibilidades de vivenciar experiências que aguçam a curiosidade do ser humano.

No entanto, os acessos a esses equipamentos e aos sofisticados recursos tecnológicos estão atrelados às condições financeiras dos indivíduos. Ainda assim, segundo um levantamento de dados sobre a indústria brasileira e global de jogos digitais realizado em 2014 por professores da USP, constatou-se que a quarta atividade mais realizada por crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos é jogar Jogos digitais. Segundo a pesquisa, 35% das crianças jogam diariamente; 45% jogam uma ou duas vezes por semana; e 19% jogam uma ou duas vezes por mês. As crianças que jogam pertencem a todas as classes sociais (FLEURY; NAKANO; CORDEIRO, 2014).

Com base nisso, o próximo eixo de discussão se refere aos jogos eletrônicos. Esses ajudam a construir a teia cultural dos mais diversos jogos que os diferentes grupos da sociedade contemporânea agregam valores, preservando, de forma estrutural, as características fundamentais dos jogos. Agregando conhecimento a partir de elementos concretos do mundo sensível, nota-se que os jogos eletrônicos despertam o grande interesse de diferentes faixas etárias, bem como podem provocar a criação de variadas narrativas a partir das relações estabelecidas dos personagens no jogo, potencializando construções de padrões, sentidos e significados que podem ser reproduzidos na sociedade contemporânea.

Para Alves e Praseres (2009), os jogos eletrônicos se constituem um fenômeno cultural na sociedade atual, sendo necessária a construção de diferentes olhares, pois tais mídias

podem atuar como elementos mediadores do processo de construção de distintos conceitos, inclusive aqueles que podem reproduzir relações históricas de poder e subalternidade.

2.2 Sociedade contemporânea e jogos eletrônicos virtuais

A sociedade contemporânea, expressa em um mundo de profundas e aceleradas transformações tecnológicas, teve seu auge nos últimos 30 anos do século XX e início do século XXI com o desenvolvimento da linguagem digital, o qual marcou a revolução das tecnologias da informação e comunicação na década de 70. Tal mudança possibilitou a convergência de diversas tecnologias; microeletrônica, informática, telecomunicações, nanotecnologia, engenharia genética. Estas, para Santomé (2013), promoveram aplicações práticas em todos os setores de nossa vida, tais como saúde, comércio, indústria, transporte, lazer e tempo livre.

As profundas transformações tecnológicas causaram um rompimento de fronteiras temporais e espaciais, uma oferta em massa de informações ao maior número de pessoas. Entretanto, torna-se importante ressaltar que foram criadas outras fronteiras, reconhecidas como novas formas de exclusão social. Analisa Santomé (2013) que todas as tecnologias funcionam como um mecanismo de inclusão, porém, convertem-se simultaneamente em recursos de exclusão numa sociedade direcionada pela lógica de mercado e por políticas neoliberais no cenário contemporâneo.

É nesse contexto de queda e levantamento de novas fronteiras e, ao mesmo tempo, de possibilidades de interligação e valorização de diversas culturas que a sociedade se vê num mundo gerado de várias transformações e revoluções, que nos levam a questionar a própria noção de razão, nacionalidade e progresso para o bem-estar da sociedade (SANTOMÉ, 2013).

Para Silva (2015), é paradoxal que, na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que se destaca a diversidade cultural, conviva-se com o fenômeno de homogeneização cultural, evidenciando que os processos culturais são perpassados por questões de poder. Desse modo, quem tem acesso às tecnologias e sabe manuseá-las é contemplado com inúmeras possibilidades de acesso a informações e realizações de tarefas que realmente podem beneficiar a inclusão social. No entanto, excluem grupos que não possuem possibilidades financeiras e hábitos culturais para delas se beneficiarem.

É nesse âmbito que o lazer passa a ser fabricado e subjetivado pelo mercado de entretenimento, o qual, nos últimos 40 anos do século XX, foi marcado por significativos avanços tecnológicos.

Destacamos o mercado dos jogos eletrônicos que, desde a década de 60 do século XX, quando foi criado o primeiro *console* pelo engenheiro Ralph Baer, sinalizou as profundas e significativas mudanças nas décadas posteriores em relação à dinâmica do lazer de crianças e adolescentes. Na década de 70, grandes empresas, como a *Megnavox* e *Atari*, saíram à frente no lançamento de *consoles* com versão doméstica, que permitiram a utilização de diversos jogos eletrônicos. Contudo, foi na década de 80 que a *Nintendo* lançou a *Nintendo Entertainment System* (NES), *console* que alavancou o universo de jogos eletrônicos, inicialmente criado pelos americanos e japoneses, expandindo-se mais tardiamente para Inglaterra, França, Alemanha e Suíça. Ásia e outras regiões buscaram garantir seu espaço diante das lideranças dos Estados Unidos da América (EUA) e do Japão na produção de jogos eletrônicos (FLEURY; NAKANO; CORDEIRO, 2014).

Em meados do século XXI, com o aumento da produção e popularização de computadores, celulares e a expansão das redes de *internet*, houve um grande avanço no mercado de jogos eletrônicos, produção de *consoles* e lançamento de jogos para computadores, com uma maior qualidade e complexidade na execução de tarefas e interconectando pessoas do mundo todo (TELLES, 2015). Os *smartphones* também abriram novas possibilidades de uso dos jogos digitais, antes restritos aos *consoles*, e permitiram a incorporação de milhões de jogadores de diferentes perfis etários e sociais.

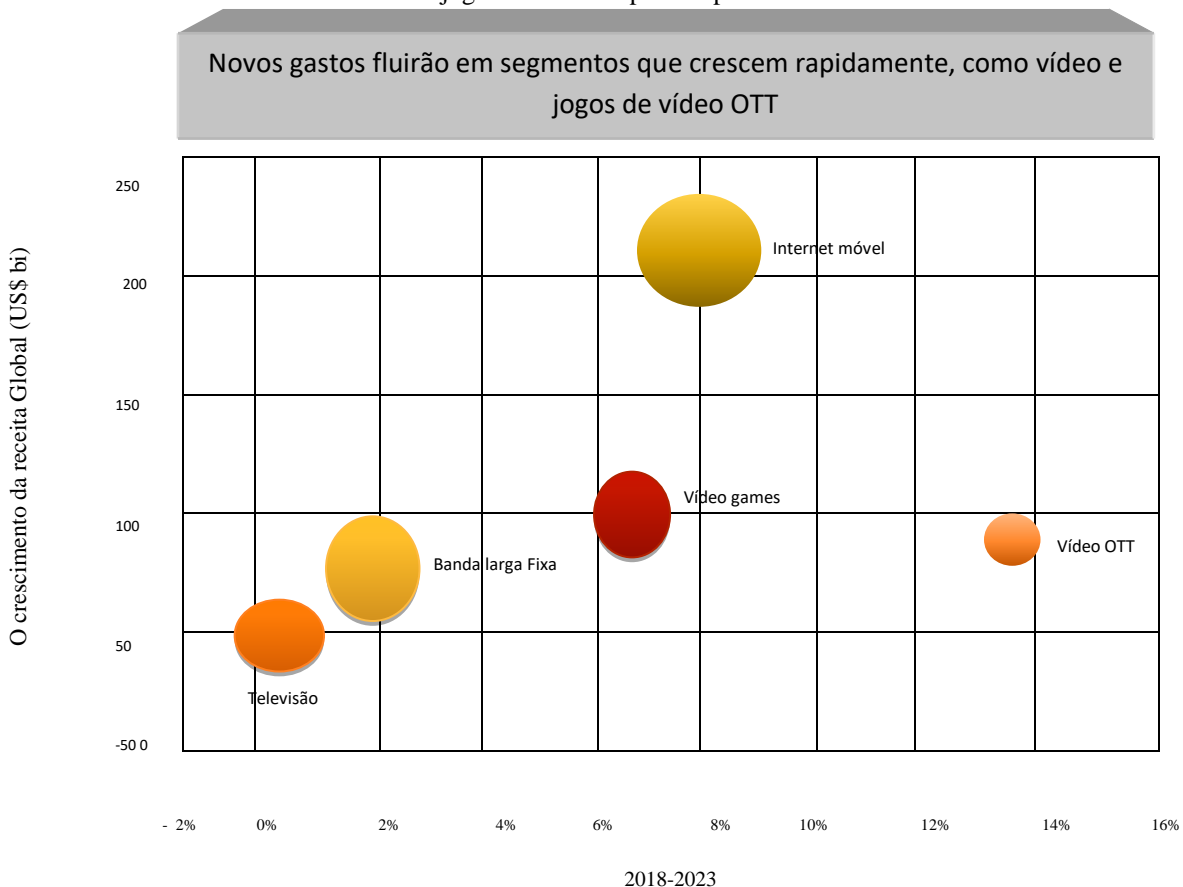
Segundo o mapeamento realizado por Fleury, Nakano e Cordeiro (2014), a indústria global de jogos eletrônicos movimentou, em 2013, 65,7 bilhões de dólares, com estimativas, em 2018, de 110 bilhões de dólares. No Brasil, o crescimento se deu por volta dos 844 milhões de dólares. Dados da *PwC Global Entertainment & Media Outlook* (2019) indicam que as receitas se mantiveram em ascensão, considerando que, desde 2017, houve uma superação da receita dos jogos *online* e dos jogos digitais para dispositivos móveis, em detrimento dos jogos para *consoles*, com um crescente avanço do mercado chinês, tendendo a superar os países da América do Norte até 2023.

É importante perceber que a ascensão dos jogos eletrônicos para dispositivos móveis, os chamados jogos casuais e sociais, se dão por serem mais simples, com um menor custo e uma abrangência de público bem maior. Já os jogos para *console* e Computador pessoal (PC) são mais sofisticados, com alto valor de produção, mas que possuem um público fiel, um mercado consolidado, porém, uma produção limitada.

Outro avanço que se configura para o setor é a próxima geração de padrão de comunicação 5G⁴, que deve suceder o padrão 4G ao longo dos anos, com perspectivas de uma melhor funcionalidade em relação ao 4G, possuindo velocidade até 100 vezes mais rápida e prometendo resultados de redes móveis com maior rendimento e menor tempo para um sinal e uma resposta, um consumo de energia reduzido e conectividade maciça para dispositivos móveis.

Estimulado pela perspectiva 5G, a *Google* lançou, em 2019, sua plataforma de jogos Stadia nuvem e de telecomunicações, incluindo a AT & T, SK Telecom, Verizon e Vodafone, que assinaram parcerias com outros fornecedores de jogos em nuvem. Segundo o gráfico abaixo, os investimentos fluirão em segmentos que crescem rapidamente.

Gráfico 1 – Segmentos com maior crescimento e investimento que influenciam no aumento significativo de jogos eletrônicos para dispositivos móveis.



Fonte: PwC Global Entertainment & Media Outlook 2019-2023. Disponível em: www.pwc.com/outlook.

⁴ Cabe destacar controvérsias a respeito do padrão 5G, pois, apesar de prometer uma revolução em termos de velocidade, ele trabalha com ondas eletromagnéticas chamadas de milimétricas, ou seja, este tipo de onda não consegue “caminhar” por longas distâncias, aumentando consideravelmente a exposição das pessoas a campos de radiofrequência eletromagnética.

As novas tecnologias na contemporaneidade alteram, de forma significativa, o acesso às informações, as relações interpessoais, a rotina das instituições e, principalmente, a dinâmica com o mundo do trabalho, que requer trabalhadores capazes de operar com diferentes sistemas de conhecimento e propor soluções inovadoras e criativas. Ademais, é importante percebermos o predomínio das expressões culturais dos países dominantes e o caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos⁵, pois as formas de entretenimento e lazer incorporadas globalmente partem das grandes potências que dominam o mercado, que atua nas cifras dos bilhões de dólares.

O segmento educacional desperta interesses e lucros da indústria de tecnologias de informação e comunicação, porém, Santomé (2013) ressalta que o foco das indústrias tecnológicas se concentra na produção de *Hardware* e na preocupação bem menor em gerar *Software* especificamente para o uso educacional. Tanto na Educação Básica quanto na formação profissional, o cenário evidencia o interesse voltado ao fornecimento de computadores, em detrimento da formação de professores para o uso das tecnologias e de programas que contribuam efetivamente no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, os *Softwares* educacionais, como o próprio nome direciona, foram criados para a inserção no ambiente educacional. Assim, tanto os programas usados para os processos administrativos escolares como para os processos de ensino-aprendizagem são denominados *softwares* educacionais, sendo classificados como: software aplicativo e software educativo.

O *software aplicativo* tem como finalidade gerir as tarefas corporativas da Instituição. Pode ser entendido, de maneira mais técnica, como um programa de computador utilizado para processamento de dados, ou seja, desenvolvido para cumprir funções específicas, facilitando as vidas das pessoas. Para melhor compreendermos, destacamos alguns tipos de *software* aplicativo, de acordo com Kampff (2006):

- *Software* corporativo: este tipo de sistema é desenvolvido para realizar uma função específica da instituição. É também conhecido como *software* de gestão, sendo muito útil para automatizar processos, reduzir custos e otimizar o tempo;

⁵ Diz respeito ao abandono de valores, práticas e características provenientes da modernidade. Segundo Eagleton (2005, p. 27), “[...] quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo”. De acordo com Moreira (1997, p. 10), são características do pós-modernismo: “a) o abandono das grandes narrativas; b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; c) a rejeição da ideia de utopia; d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; f) a celebração da diferença”.

- Suíte de aplicativos: consiste em inúmeros aplicativos que compõem os sistemas citados acima, como pacote Office, Iwork, entre outros.
- Aplicativos de celular: podem ser utilizados para tarefas sérias, instalados em *tablets*, *smartphones* etc. Eles consistem em reprodutores de áudio, leitores de livros, bloco de notas, entre outros.

O *software educativo* tem como foco principal a facilitação do processo de ensino aprendizagem, devido ao trabalho com diferentes habilidades, em propostas que podem ser lúdicas e envolventes, desenvolvendo, com isso, a construção de conhecimento relativo aos conteúdos disciplinares. Com referência ao *software educativo*, destacamos, como exemplo, segundo Kampf (2006):

- Editores Gráficos: são *softwares* para edição de imagens e podem realizar desde a criação de desenhos até a associação entre fotos e imagens. Eles permitem a criação de desenhos a partir de diversas ferramentas. A criatividade e a organização podem ser exploradas nesses softwares.
- Editores de texto: são programas que oferecem ferramentas variadas para que os alunos experienciem diferentes tipologias da escrita.
- Tutoriais: o conteúdo é apresentado ao aluno por meio de sons, imagens e animação com aplicações de questões, para que o aluno comece a construir seus conhecimentos.
- Simulação: o aluno terá a possibilidade de fazer testes obtendo resultados reais e em tempo real, os quais fazem com que ele perceba o quanto aquela ação produzida influenciou no resultado.
- Jogos Digitais Educacionais ou *Serious Games*: são jogos voltados para a aprendizagem das mais diversas situações, tendo como objetivo principal a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências para atuação em situações reais. No universo dos *Serious Games*, pode-se ter tanto jogos que foram criados com essa finalidade quanto qualquer jogo eletrônico comercial utilizado com uma proposta pedagógica. Destacam-se, no quadro 2 abaixo, os segmentos dos *Serious Games* (FLEURY; NAKANO; CORDEIRO, 2014).

Quadro 2 – Classificação dos jogos educacionais ou *Serious Games*.

Segmentos dos jogos	Descrição
Jogos Digitais Educacionais	<p>Jogos voltados para as instituições de ensino que agregam tecnologias com conteúdos disciplinares específicos. Como características específicas, temos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos que priorizam a <i>lógica do conteúdo</i>: as atividades são encadeadas e as respostas já são definidas, e o jogo permite avanços ou retrocessos apenas nos casos de acertos ou erros de respostas. • Jogos que utilizam a <i>Inteligência Artificial (IA)</i>: recebem informações do jogador que são processadas pelo sistema para avaliação de uma possível resposta de questões abertas. • Jogos que utilizam <i>simulação e desafios</i>: permitem uma maior interação com o usuário e melhor aproveitamento pedagógico.
Jogos Digitais para a Saúde	São jogos voltados para a melhora da saúde física e mental, com o cultivo dos hábitos alimentares, práticas de atividades físicas e melhora das funções cognitivas para as diferentes faixas etárias.
Jogos Digitais para Formação Profissional	São jogos voltados ao treinamento de profissionais para tomadas de decisões criativas e inteligentes em seu local de trabalho.
Jogos Digitais e simuladores para a Defesa	São jogos voltados ao treinamento militar e de segurança.

Fonte: Elaboração da autora, com base em Fleury, Nakano e Cordeiro (2014).

Na perspectiva dos *Serious Games*, estes podem ser também jogos eletrônicos da classe de entretenimento (comerciais), não educacionais; porém, utilizados numa proposta de aprendizagem (KLOPH, 2010), como ressalta Gee (2009) ao abordar os princípios de aprendizagem, baseando-se nos bons jogos eletrônicos.

Para Gee (2003), os bons jogos eletrônicos são complexos e desafiadores, promovendo em crianças e adolescentes, durante a jogabilidade, um processo de constante aprendizagem. Em Gee (2003, 2009), encontram-se 15 princípios de aprendizagem nos jogos eletrônicos, os quais estão destacados abaixo:

- **Identidade:** os bons jogos eletrônicos cativam por meio da identidade. Os jogadores se comprometem profundamente com o jogo, aprendendo e agindo por meio da identidade. Gee (2009) destaca que uma aprendizagem profunda em novas áreas requer uma nova identidade de compromisso de longo prazo.
- **Interação:** à medida que o jogador interage com os *games*, o jogo oferece um *feedback* e novos desafios ao jogador. Gee (2009) relaciona esse princípio com a aprendizagem mediante a relação de interação que deve existir entre os materiais pedagógicos (textos, livros), alunos e a realidade global.

- **Produção:** muitos *games* possibilitam aos jogadores redesenhar, por meio de suas atitudes, o final do jogo, criando diferentes profissões e novos roteiros (GEE, 2009). A relação proposta por Gee (2009) entre o princípio da produção e a escola parte da concepção de que os alunos poderiam ser mais bem engajados a um contexto mais participativo no ambiente escolar, além de protagonistas nas tomadas de decisões na construção do currículo que estudam.
- **Riscos:** para Gee (2009), os bons *videogames* estimulam os jogadores a arriscar, explorar o jogo e tentar novas possibilidades. As falhas são positivas e geram um *feedback* até o jogador encontrar estratégias para seu progresso. O autor relaciona esse princípio com o espaço escolar, pois, nesse ambiente, pouco se oferecem possibilidades ao aluno para explorar, arriscar e aprender com os erros.
- **Customização:** o princípio da customização permite ao jogador ter liberdade para ajustar o jogo ao seu estilo, desde características, habilidades e reações do seu personagem até o grau de dificuldades que necessita para aprender a jogar. A relação estabelecida por Gee (2009) entre o princípio da customização e a escola refere-se aos currículos escolares customizados, os quais deveriam possibilitar adaptações não apenas de um ritmo próprio, mas de intervenções verdadeiras entre o currículo e os interesses, desejos e estilos dos alunos.
- **Agência:** os bons *videogames* permitem que o jogador se sinta com propriedade, controle e agenciamento de suas tarefas. Gee (2009) destaca que tal sentimento é raro perceber nos estudantes no ambiente escolar. Dessa forma, alunos que possuem relação passiva com a produção do conhecimento dificilmente desenvolvem seus aspectos críticos e autônomos.
- **Boa ordenação dos problemas:** Gee (2009) aponta que, nos bons *videogames*, as dificuldades encontradas durante o jogo se apresentam em diferentes níveis, de modo que os problemas iniciais ajudem os jogadores a formularem hipóteses para resolução de problemas em graus maiores. A relação desse princípio com o espaço escolar, estabelecida por Gee (2009), destaca que é preciso refletir em como ordenar problemas em um rico espaço imersivo, como, por exemplo, uma sala de aula de Ciências.
- **Desafio e consolidação:** segundo Gee (2009), os bons *videogames* permitem que o jogador vivencie problemas desafiadores repetidas vezes até que as soluções se tornem rotineiras e consolidadas pela repetição. Posteriormente, esse sujeito resolverá

problemas mais desafiadores que os possibilitem integrar novos conhecimentos aos anteriores. No contexto escolar, os estudantes necessitam de um tempo para consolidar seus aprendizados e desafios, os quais garantam o domínio de habilidades escolares (GEE, 2009).

- “Na hora certa” e a “pedido”: para Gee (2009), os *games* disponibilizam informações verbais na “hora certa”, ou seja, na hora que os jogadores precisam usá-la, ou a “pedido”, quando o jogador solicita tais informações. Gee (2009) parte do princípio de que o conhecimento, no contexto escolar, não deve ser depositado nos alunos de forma desconexa, devendo ser disponibilizado a partir do referente princípio.
- Sentidos contextualizados: tal princípio destacado por Gee (2009) evidencia que os *games* conseguem ligar os significados das palavras aos tipos de ações, imagens, diálogos e experiências que a elas se referem e como tais sentidos podem variar. O autor ressalta que a escola deveria se apropriar de tal princípio para dar sentidos contextualizados ao processo de apreensão de novas informações.
- Frustração prazerosa: os bons *videogames* são desafiadores, porém, os desafios respeitam os limites dos jogadores por meio dos níveis que os jogos oferecem, promovendo, no jogador, um estado altamente motivador. Para Gee (2009), a escola deve respeitar os limites dos alunos e buscar estratégias desafiadoras para a construção do conhecimento.
- Pensamento sistemático: o referido princípio estimula o pensamento relacional. O jogador precisa pensar que situações futuras suas ações presentes podem desencadear. Gee (2009) ressalta que o pensamento relacional é crucial não apenas na escola, mas na sociedade complexa e global que vivemos.
- Explorar, pensar lateralmente, repensar os objetivos: Gee (2009) destaca que os *games* estimulam os jogadores ao ato de explorar o jogo em detalhes antes de mergulhar nele, bem como a pensarem lateralmente, não de forma linear.
- Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído: para Gee (2009), os *games* possuem as chamadas ferramentas inteligentes, que são os personagens virtuais com suas inúmeras habilidades, que compartilha com o jogador que deve aprender quando melhor usar tais ferramentas durante o jogo. Desse modo, podemos entender que há um compartilhamento de conhecimentos e habilidades para se avançar no jogo. Trabalhar em equipe, compartilhar conhecimentos e habilidades devem ser tarefas-chave no contexto escolar.

- Equipes transfuncionais: é um princípio percebido nos jogos com diversos jogadores, em que eles integram as suas diferentes habilidades para avançar no jogo, porque todos compreendem o suficiente das habilidades dos outros, tornando-os capazes de manter uma Compreensão Transfuncional (GEE, 2009).
- Performance anterior à competência: para Gee (2009), os *games* possibilitam que os jogadores demonstrem seus desempenhos antes mesmo de serem devidamente competentes, pois tal desempenho se ampara nas orientações de outros jogadores mais avançados, na estética do jogo e nas chamadas ferramentas inteligentes, anteriormente discutida. Tal princípio, por vezes, é investido na escola, que prioriza as competências sem dar espaço às possibilidades para os alunos demonstrarem seus desempenhos (GEE, 2009).

Ao observarmos os princípios destacados por Gee (2009), percebemos que há possibilidades de elencá-los e trabalhá-los no contexto escolar sem necessariamente envolver os jogos eletrônicos, utilizando-os para estruturar atividades com os alunos. A perspectiva de Gee (2009) corrobora a de Caillois (2017) na medida em que reconhece as amplas possibilidades de fruição que o jogo apresenta. Assim, quando Caillois pensa nos chamados instintos ou motivações dos humanos para o jogo, de certo modo, o autor está preocupado em identificar os grandes sentidos que a atividade lúdica possui para os sujeitos. No caso de Gee (2009), podemos dizer que os seus princípios dos bons jogos eletrônicos não somente incorporam a ideia de que, no jogo, podemos buscar competir, testar a nossa sorte, representar algo ou a sensação da vertigem, mas também pensam essas características do jogo em conexão com processos de desenvolvimento de potencialidades humanas, que, na educação, ocorre por via de aprendizagens.

Sem dúvida, identidade, interação, produção, risco, customização, agência etc., são princípios de aprendizagens que podem ser encontrados nos bons jogos eletrônicos com dinâmicas de sorte, disputa, imitação e vertigem. Aliás, essa é uma questão interessante para a educação escolar, quer dizer, para a reflexão sobre como características peculiares de qualquer componente curricular podem ser integradas em processos de aprendizagens que valorizem a formação reflexiva dos estudantes e não apenas o reconhecimento das estruturas que formam um determinado fenômeno da realidade.

Nessa perspectiva, os jogos eletrônicos podem representar uma importante ferramenta pedagógica, que permite uma nova interação dos estudantes com o saber, considerando que a geração de crianças e adolescentes da década de 90 do século XX em diante interage

precocemente com os avanços tecnológicos de uma forma naturalizada, como uma extensão de suas rotinas diárias.

As interações de crianças e adolescentes com esses artefatos culturais da sociedade contemporânea necessitam ser discutidos e debatidos nos diferentes espaços, inclusive na escola, como um importante objeto que, nesse ambiente, manifesta-se por meio dos celulares. Essa manifestação evidencia uma nova forma de jogar, proporcionada pelo avanço das tecnologias, a qual necessita ser mediada de forma crítica e democrática, na perspectiva de desconstrução de um viés homogeneizante de culturas dominantes.

2.3 Os jogos eletrônicos na Educação Física escolar

O debate referente às implicações da tecnologia na área da Educação Física não gozou de prestígio no Movimento Renovador nas décadas de 1970 e 1980. Contudo, existem clássicos estudos entre as décadas de 1990 e 2000 que começam a pensar sobre as influências e possibilidades de discussão sobre as novas tecnologias nas aulas de Educação Física.

Do ponto de vista de uma análise primária, é possível dizer que a recepção das mídias e das novas tecnologias no campo da Educação Física foi demasiadamente crítica. Nesse contexto, o estudo de Kesky (1995) teve tom provocativo ao dizer que as mídias e as novas tecnologias de comunicação começaram adentrar a área do esporte, especialmente o esporte de alto rendimento. Desse modo, as percepções dos sujeitos sobre as práticas corporais e esportivas tendem a ser formadas pelas representações midiáticas.

Ainda segundo Kesky (1995), a expansão dos eventos esportivos na televisão aberta e fechada fez com que cada vez mais a própria ideia e compreensão do fenômeno esportivo fossem reduzidas às formas de ser da mídia. Com isso, os sujeitos passaram a aprender sobre o esporte e as práticas corporais a partir dos valores e dos interesses da indústria do esporte, o que fatalmente poderia desembocar em uma geração de pessoas dominadas pelo espetáculo e pela fascinação do esporte, no sentido de Bourdieu (2004).

Buscando mediações entre a crítica teórica e as possibilidades didático-pedagógicas, Betti (2001) concorda com os apontamentos de Kesky (1995) sobre os impactos da mídia e das novas tecnologias na deformação do esporte e da Educação Física. Betti (2001) ressalta que, caso a escola não cumpra a função crítica de problematizar os elementos da vida social que fazem parte da rotina dos alunos, no caso específico das mídias, elas poderiam se transformar em inimigas da Educação Física escolar.

Apesar do pensamento polêmico de Betti (2001), o autor acredita na possibilidade de uma relação mediadora e formativa da Educação Física com as mídias e novas tecnologias. Para ele, o uso das novas tecnologias nas aulas de Educação Física poderia trazer benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo:

(1) motiva ao debate e à reflexão, por tratar de assuntos atuais e polêmicos, sobre os quais em geral os alunos já possuem informações; [...] (3) as produções audiovisuais conseguem dar destaque e importância para informações que às vezes o próprio professor transmite, mas não obtém repercussão satisfatória; (4) os vídeos podem sintetizar muito conteúdo em pouco tempo, e substituir com vantagem aulas expositivas ou textos escritos. (BETTI, 2001, p. 127).

Outro aspecto importante é que Betti (2001) compreende que, para além de aliadas do ponto de vista de um recurso metodológico, as mídias e as novas tecnologias devem ser tratadas como temas a serem discutidos, ainda mais pensando na influência que exercem no esporte contemporâneo. Em outros termos, os alunos devem aprender sobre o que fatalmente explicita a possibilidade de tratar as novas tecnologias como conteúdo nas aulas de Educação Física.

O trabalho de Feres Neto (2003) apresenta outro forte argumento para o trato das novas tecnologias nas aulas de Educação Física como conteúdo. Segundo o autor, inspirado em Lévy (1997), tem ocorrido, em nossa sociedade, um amplo processo de virtualização que modifica, cotidianamente, as formas de ser da realidade e dos fenômenos que a constituem. Assim, o esporte e as práticas corporais não podem mais ser compreendidos sem levarmos em consideração o seu processo de virtualização, ou seja, sem observarmos que o uso dos elementos virtuais faz parte da dinâmica esportiva, seja na esfera do alto rendimento, do entretenimento e lazer por via do esporte, seja na produção de *games* etc.

Nessa perspectiva, a síntese de Feres Neto (2003) é de que esse processo de virtualização do esporte e das práticas corporais deve ser tematizado na escola por fazer parte da própria dinâmica da sociedade contemporânea. Os alunos precisam aprender sobre, tanto na forma de experiências corporais quanto na discussão a respeito. Esse movimento de virtualização é notado também no universo do jogo, afinal, não é à toa que estudiosos têm considerado que os jogos eletrônicos, na verdade, expressam a forma de ser do fenômeno jogo nas sociedades industrializadas (RODRIGUES et al., 2013).

Segundo Medeiros (2013), estudos indicam que os jovens, ao experimentarem os *games* por meio da identidade de seus avatares, vivenciam um desligamento do mundo real e uma sensação de prazer e bem-estar em ser o outro. Le Breton (2012, p. 27) destaca que

A Cybercultura liberta o indivíduo da injunção identitária, dispensa-o de prestar contas, suspende sua identificação ontológica com o corpo. [...] Oferece para um único indivíduo a possibilidade de inúmeros outros corpos virtuais, fantasticamente livres das coações de uma identidade vinculada ao corpo real, a fim de endossar identidades infinitas segundo seus jogos de vídeos, suas participações nos universos virtuais, seu engajamento nos fóruns e salas de bate-papo virtual etc.

Nesse contexto, percebemos que os jogos eletrônicos são capazes de estimular emoções que os fazem sentir-se viver as aventuras de seus avatares, com isso, passam a despertar profundo interesse em indivíduos de diferentes faixas etárias. Tal interesse não gira em torno apenas do entretenimento, pois, segundo Azevedo (2004), no universo dos jogos eletrônicos, existem os cyberatletas, que, além de levarem muito a sério a competição, possuem patrocinadores, uma rotina de treinamento e disciplinamento intensos, cuidados com a alimentação etc. Seu foco reside nas competições mundiais, tais como as que rendem significativos valores financeiros aos atletas e seus patrocinadores.

Azevedo (2004) ressalta que a semelhança entre o esporte real e o que chama de esporte virtual, jogado pelos cyberatletas, são os mesmos trabalhados com qualquer atleta: ansiedade, motivação, tensão, aproveitamento do treinamento e qualidade da produção.

Percebe-se que vários autores, de diversas áreas do conhecimento, vêm estudando tal temática para tentar analisar os jogos eletrônicos por diferentes prismas, entre eles, destacam-se: Gee (2009), Moita (2004), Alves (2004) e Feres Neto (2003). Nesse cenário, Moita (2004) ressalta a importância de tentar desvendar o que há de possibilidades e novo nos *games*, alertando que os pesquisadores não podem ficar indiferentes à história dos *games* e seus reflexos na sociedade.

Nessa perspectiva, o debate sobre o uso dos jogos eletrônicos, quer seja como meio de entretenimento, estratégias pedagógicas, benefícios e malefícios a crianças e adolescentes, padronização do brincar da sociedade moderna, quer seja como uma futura profissão, deve fazer parte dos conhecimentos abordados no contexto educacional, visando promover uma leitura crítica e desmistificada do fenômeno.

Diferentes áreas do conhecimento no contexto da Educação Básica podem abordar tal temática. Entretanto, é importante resgatar que a versão homologada da BNCC, no ano de 2017, inclui os jogos eletrônicos como objeto de estudos da unidade temática “brincadeiras e jogos” no componente curricular Educação Física. O foco deste objeto está no desenvolvimento das seguintes habilidades, segundo Brasil (2018, p. 231):

(EF67EF01) – Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e 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.

Ainda assim, é importante considerar as significativas críticas em relação à ausência de informações sobre os critérios para escolha e organização dos objetos de conhecimento nos diferentes níveis de ensino. Como esclarece Neira (2018, p. 219):

No tocante à organização do documento, outra inconsistência percebida reside na variação dos critérios para definir os objetos de conhecimento. Além de dificultar a compreensão da proposta por parte de quem deverá implantá-la, essa opção contribui para fixar significados às unidades temáticas, reduzindo o espaço de negociação cultural. [...] Partindo do princípio que qualquer critério para definir os objetos de conhecimento pode ser questionado, diversificá-lo sem esclarecer, justificar ou fundamentar as escolhas pode ser comprometedor.

Para Neira (2018), a lógica adotada para distribuir os objetos de conhecimento na BNCC é incoerente; além disso, gera diversos questionamentos, tais como: Por que os jogos eletrônicos não são ofertados para as crianças de 1º e 2º ano? As crianças de 8º e 9º ano não jogam e não brincam?⁶

Nas reflexões travadas neste tópico, alertamos sobre a importância do professor de Educação Física reconhecer a responsabilidade de promover, no ambiente escolar, o acesso de crianças e adolescentes à cultura corporal, na perspectiva de uma leitura crítica, em que os alunos, segundo Neira (2018), entendam o que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica a partir da relação com o campo profissional, lazer, competição, saúde, religiosidade, estética etc. Desse modo, que os docentes compreendam a influência dos jogos eletrônicos no cotidiano de uma parcela significativa de crianças e adolescentes, junto à necessidade de tal debate de forma crítica no contexto escolar e não pela lógica de interesses de mercado e de organizações internacionais.

⁶ Trataremos tais questionamentos com maior atenção na quarta seção deste trabalho.

3 GÊNERO: UM JOGO POLÍTICO, HISTÓRICO E SOCIAL

O gênero, neste trabalho, compreende discussão temática necessária à análise de nosso objeto: os jogos eletrônicos na Educação Física e suas contribuições para a educação de gênero na EA-UFGA. Buscamos, com essa categoria analítica, identitária e política, discutir as construções sociais e históricas que abrangem o masculino e o feminino para, posteriormente, analisá-las no currículo de professores de Educação Física.

Para fundamentar a concepção de gênero que norteou o primeiro tópico teórico desta seção, utilizamos Scott (1995), Louro (2014), Goellner (2014) e Foucault (1987). As discussões presentes nas obras desses autores mostram que o gênero se refere a uma construção sociocultural e linguística, sendo ao mesmo tempo produto e efeito das relações de poder na sociedade.

O tópico seguinte apresenta discussão relativa à temática de gênero no histórico da educação, em particular a brasileira. Nossa intenção é refletir sobre a não neutralidade dos projetos educacionais (e de sociedade) e sua intenção em adequar corpos masculinos e femininos ao *status quo*, negando a estes a atitude de contestação das relações de poder.

O tópico 3.3, “Gênero e relações de poder na Educação Física escolar”, abarca discussões concernentes ao debate sobre gênero na especificidade do trabalho do componente curricular Educação Física na escola. Entre as reflexões propostas, estão: aulas mistas; a quebra da separação por sexo nas aulas; a segregação que ainda permeia as experiências educativas; a problematização das relações de gênero; e as aulas coeducativas como possibilidade crítica diante da necessidade de inclusão, nas aulas, de temas que retratem as relações de poder na sociedade.

O tópico 4.4 apresenta revisão acadêmica de literatura sobre jogos eletrônicos e gênero na pós-graduação brasileira entre os anos de 2009 e 2019. A análise dos trabalhos evidenciou uma carência de estudos acerca das duas temáticas e suscitou o pensamento a favor da abordagem de ambas no currículo da Educação Física escolar.

3.1 Gênero e relações de poder

O termo gênero, no sentido político, que parte da perspectiva de questionar o binarismo homem e mulher a partir de relações de poder, ganha força entre a metade da

década de 1980 e início da década de 1990. O termo é fruto da organização de movimentos feministas que percebiam a fragilidade do termo “mulheres”.

O gênero pode ser analisado a partir de diferentes concepções. Goellner (2014) evidencia um ponto consensual na compreensão de gênero, pois o termo se refere à “construção social do sexo”, vislumbrando o indivíduo como uma construção histórica e social, contrapondo-se à concepção binária do masculino e feminino, que se pauta em diferenças biológicas para manter relações hierárquicas de poder.

Joan Scott, com seus estudos que culminaram com a publicação, em 1989, do importante texto intitulado *Gender: a useful category of historical analyses*, tornou-se um importante referencial para demarcar gênero como categoria analítica e relacional, assim como uma forma de dar significado às relações de poder. Desse modo, ele pôs em xeque as bases do “determinismo biológico” que se valia para explicar as diferenças de classe, raça e sexo (GOELLNER, 2014).

Scott (1995) salienta que as identidades construídas socialmente pelos sujeitos estão encharcadas pelos símbolos, valores culturais e pelas instituições da sociedade em que os indivíduos estão inseridos, e ditam regras que influenciam relações de poder.

Apesar dos estudos iniciais de gênero estarem atrelados à denúncia da invisibilidade da mulher e de seus direitos diante do sistema patriarcal, é pertinente ressaltar que a figura de dominação masculina se relaciona com a construção social do “homem heterossexual” em relação aos grupos que historicamente são colocados à margem da sociedade. São sujeitos que estão inseridos nesse binarismo homem e mulher, com suas especificidades na construção de suas identidades, e devem ser considerados nas análises das relações de gênero.

Para Scott (1995), a categoria gênero é um instrumento na luta por uma sociedade mais igualitária, que só será vislumbrada a partir da busca por igualdades políticas e sociais na perspectiva do sexo, da classe social e da raça. Nesse contexto, torna-se relevante refletir a respeito das relações de gênero para além da polaridade masculino (dominante) e feminino (dominado), pois as identidades de gênero são construídas socialmente entre sujeitos históricos que podem manifestar, de diferentes formas, sua masculinidade ou feminilidade. Como afirma Louro (2014, p. 38):

Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de “gênero”. Na verdade penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica à medida que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidade e masculinidade de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são

representadas/os ou reconhecidas/os como “verdadeiras/ verdadeiros” mulheres e homens, fazem crítica a esta estrita e estreita concepção binária.

O posicionamento acerca da análise do gênero como uma categoria analítica e relacional implica pensar nas desconstruções e reconstruções de uma categoria em constante processo de mutação, a qual deve evidenciar essas transformações nas relações que se atrelam ao próprio processo de luta e desenvolvimento da sociedade.

As grandes transformações das relações de gênero e o papel de resistência e contestação redefiniram, na sociedade ocidental, significativos avanços, principalmente a ocupação de espaços institucionais extremamente dominados por homens com uma postura heteronormativa. Apesar de mudanças e avanços históricos, se considerarmos as dimensões relacionais que influenciam as relações de gênero na vida social, como classe, raça e etnia, perceberemos que a luta por espaços institucionais e respeito aos direitos de um homem negro, gay e pobre, e de uma mulher negra, lésbica e pobre, depende ainda de um longo caminho de buscas, resistências e afirmações.

Assim, compreende-se que o poder exercido por grupos dominantes gera um poder de resistência nos grupos dominados. Segundo Foucault (1987, p. 30),

esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança.

Paralelamente, os gêneros, por sua vez, conforme discute Louro (2014), afirmam-se nas e pelas relações de poder. Posto isto, pensar no gênero nos leva também a questionar as instituições sociais, em analogia à obra *Vigiar e punir*, de Foucault, na qual se evidencia que as punições nos presídios eram utilizadas para manter o poder vigente e domesticar os corpos. Nesse panorama, a escola funciona como uma instituição utilizada pelo Estado para moldar, nos corpos, a imagem do feminino e masculino. Aqueles que não se enquadrarem nos padrões hegemônicos sofrem diferentes formas de opressão, levando os sujeitos a sentirem-se em uma prisão imposta por uma sociedade que, genericamente, normatiza o lugar do outro e, por vezes, condenando-o ao ostracismo social.

As instituições e seus mecanismos de manutenção de poder tendem a tornar o sujeito submisso, produtivo, um corpo-objeto manipulável e dócil (FOUCAULT, 1987). As reflexões do filósofo francês nos levam a pensar nas diversas manobras estratégicas utilizadas em diferentes contextos históricos para definir o lugar dos sujeitos na sociedade: no processo de

educação, no trabalho, suas condutas, suas práticas esportivas e de lazer. Como define Louro (2014), no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades.

Segundo Meyer e Soares (2013), o corpo fabricado e ressignificado no contexto dessas redes de poder se constrói de forma conflituosa e dúbia no modo de viver, envolvendo momentos de disciplinamento, coerção, subordinação, saúde, gozo e prazer. No entanto, compreende-se que, nessa teia de relações, as tensões entre oprimido e opressor geram mais do que a subserviência, mas a necessidade de se contrapor, transformar e resistir ao sistema, gerando um poder ativista.

Evidenciamos que a compreensão que temos de gênero no referente trabalho parte da discussão de que gênero é uma construção sociocultural e linguística, produto e efeito das relações de poder, uma vez que estas são influenciadas, segundo Louro (2014), por marcadores sociais (classe, etnia, sexualidade etc.) e elementos que constituem complexas redes de domínio (instituições, discursos, códigos, símbolos, práticas).

Não obstante, o nosso olhar busca apreender essas relações de poder por meio dos elementos que constituem complexas redes: os jogos eletrônicos como uma prática que possui seus próprios códigos e símbolos, produzindo discursos na instituição escolar.

3.2 Gênero e educação

A história evidencia que a educação nasceu androcêntrica⁷ e privilégio de uma elite dominante. Traçamos um caminho de análise que evidencia a relação entre educação, gênero e poder a partir de um olhar atento para os períodos históricos que marcaram, na humanidade, a relação de gênero e educação até os dias atuais. Uma marca de relações assimétricas, principalmente quando lançamos nossas observações nas relações de poder que se configuram entre homens e mulheres, nos processos históricos de educação e disciplinamento.

O nascimento do Estado como base institucional e fundamental para os processos de regulação social, política e administrativa surgiu no contexto das primeiras civilizações, como no Antigo Egito. Tal regulação emerge com papéis bem definidos que evidenciam relações de poder entre homens e mulheres. No que diz respeito às suas atribuições sociais, os homens

⁷ Por “androcentrismo” entendemos a estrutura preconceituosa que caracteriza as sociedades de organização patriarcal.

são preparados para exercer funções públicas e administração da família, enquanto às mulheres é concedido o legado da vida doméstica e o cuidado dos filhos.

O antigo Egito é marcado por um grande desenvolvimento na arte, arquitetura e um destaque para a escrita hieroglífica, sendo ela somente prerrogativa dos escribas que eram do sexo masculino, além de responsáveis pelo registro de leis e ordens administrativas pelo Faraó. Como ressalta Aranha (2006), a escrita era um conhecimento separado para poucos, possuindo características sagradas e esotéricas. Conforme Braick e Mota (2000), a relação do homem com o sagrado no Egito antigo se relacionava à figura do Deus THOTH, que, segundo suas crenças, dominava a escrita, os cálculos e as atividades criativas.

Já para os gregos, na Antiguidade, a sua produção cultural expressa a importância que os gregos davam ao corpo masculino: um corpo forte, viril e corajoso, em detrimento da imagem do corpo feminino, frágil, belo, sedutor e materno (EYLER, 2014). Ao olhar para tais diferenças no processo educacional, Aranha (2006) destaca que, em Atenas, as crianças são mantidas em casa até os sete anos. No caso de serem meninos, são retirados do cuidado materno para o início de sua alfabetização, educação do físico e das artes. Na oportunidade de serem meninas, continuam sob os cuidados maternos, aprendendo a cozinhar, bordar, cuidar dos filhos, sendo-lhes permitidas a prática de atividades físicas e a participação em competições. Já na política, as meninas não tinham nenhum espaço.

Em Esparta, a preparação dos meninos para as atividades guerreiras era o objetivo principal, sendo ensinados por homens para seu pleno desenvolvimento, ao contrário das meninas, que se mantinham nos lares. Aranha (2006) destaca que os espartanos, diferentemente dos atenienses, eram educados num padrão intelectual elevado, entretanto, o foco deles era a preparação para guerra.

Os romanos acreditavam que só a disciplina e o treinamento intenso se configuravam o único caminho para a Educação dos jovens, com uma estrutura de base em que os homens conduziam as decisões políticas e familiares. Para Aranha (2006), era uma sociedade fortemente patriarcal, na qual o papel da mulher se ligava aos cuidados da prole e os homens das classes sociais mais altas eram educados com conhecimentos suficientes para se transformarem em oradores e líderes políticos.

Em Roma, a sociedade desvalorizava o trabalho pesado, por sua relação com os trabalhos forçados dos escravos, e expressava sua valorização pelo desenvolvimento do intelecto. No entanto, este era um privilégio aos homens da aristocracia (ARANHA, 2006). Na Idade Média, a dinâmica social, a política e a econômica se concentravam no campo aos

redores dos castelos. O acesso ao conhecimento e à escrita era prerrogativa apenas para os monges, homens separados pelo divino. As mulheres eram proibidas nos monastérios.

Nesse contexto, percebe-se que a igreja possuía o controle da educação na Idade Média. No filme “O Nome da Rosa”, de Jean-Jaques Annaud (1986), baseado no romance homônimo de Umberto Eco, é relatado o poder soberano dos monges, que detinham o conhecimento da escrita e eram autorizados a reescrever o conhecimento da doutrina pagã para aquilo que consideravam importante ao desenvolvimento da doutrina cristã. A relação poder, conhecimento e sagrado é destinado ao homem, bem diferente do que era destinado à mulher, pois sua presença nos monastérios era proibida, estando relacionada à impureza, ao pecado e à mácula, tal como evidencia a obra fílmica em ênfase. Assim, os clérigos eram autorizados a ministrarem aulas, em regime de isolamento, apenas para os seletos grupos do sexo masculino (crianças, jovens e adultos) das mais altas classes da sociedade.

Na Idade Moderna, os Colégios jesuíticos, entre os séculos XV e XVII, marcaram o período como um espaço de formação, disciplinamento e vigilância, com intuito de moldar meninos e meninas para o desempenho de papéis que lhes eram atribuídos pela sociedade. Tal concepção de Educação foi adotada no Brasil Colônia e se deu por meio da articulação colonização, catequese e educação. Os colonizadores precisavam inicialmente desenvolver um processo de aculturação e inculcação de sua cultura para, efetivamente, dominar as terras ricas em reservas naturais, entretanto, já habitadas por diferentes etnias, que possuíam seus costumes, as formas de manifestar suas crenças e as relações estabelecidas entre os sujeitos (SAVIANI, 2013).

Como relata Aranha (2006), em um primeiro momento, durante os séculos XVI e XVII, a educação é organizada, sobretudo, pelas ordens religiosas cuja importância advém da expansão da cultura europeia para as terras recém-descobertas. Para Saviani (2013), há uma estreita relação entre a catequese, a educação e o acultramento da colônia brasileira, que, no período da educação jesuítica, cumpriu seu papel.

Posteriormente, com a implementação do *Ratio Studiorum* (RATIO), que se configurava como um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos e tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas, a educação passou a ser conhecida na modernidade como pedagogia tradicional, dando início à consagração de uma educação de caráter excludente, elitista e universal (SAVIANI, 2013). Elitista e excludente porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo, do processo educacional, os indígenas, negros libertos, órfãos, filhos

bastardos e as meninas; universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem.

O contexto histórico da educação das meninas no Brasil, de acordo com Louro (1997), inicia-se nos conventos, pois seria o local mais apropriado para serem instruídas, disciplinadas e moldadas para um bom casamento e para a vida doméstica. O período compreendido entre o final do século XVI e a metade do século XVIII nos apresenta corpos de meninos e meninas sufocados e censurados pelo poder moralista e rígido das instituições escolares jesuíticas. Essas instituições se baseavam nos princípios cristãos e eram fortemente patriarcais, conforme o modelo que se legitimou para os europeus. Segundo Leal (2004), as sociedades patriarcais têm como característica principal a restrição máxima da atuação da mulher na sociedade, sendo necessário que essa mulher reconheça o poder do homem sob a família e seu papel na família e na sociedade em que vive.

Com as reformas pombalinas inspiradas nos ideais iluministas, instituiu-se o domínio do Estado na questão educacional, ocasionando um enfraquecimento do poder da igreja. Todavia, ao olharmos com atenção para as reformas inspiradas nos pressupostos iluministas, que se baseiam em uma educação para todos, o que se percebe ao interrogá-las é uma educação bem diferente para as elites e para os pobres, bem como um padrão bem definido de comportamentos e ofícios que deveriam ser repassados nas escolas para meninos e meninas. Os negros livres e libertos, segundo Beisiegel (1974), apesar de serem amparados pela reforma Leôncio de Carvalho para frequentarem os cursos noturnos, em diversas províncias, sofriam com poderosos mecanismos de exclusão e, em outras, nem se cogitava a presença de escravos.

Assim, percebemos os marcadores sociais como classe, gênero e etnia, definindo, de forma hierárquica e discriminatória, o lugar do sujeito na sociedade por meio do poder institucional da escola, materializado no conjunto de normas e regras a serem seguidas. Uma construção do sujeito essencialista, binário, heteronormativo e marcado pelo puritanismo burguês do século XIX e início do século XX. Uma educação a serviço da fabricação de corpos domesticáveis, dóceis e passíveis ao sistema. Como afirma Soares (2014), a educação geral e a educação do corpo, de modo bem específico e especializado, incidem diretamente sobre os corpos, transmitindo valores e normas, difundindo significados e sentidos que implicam a elaboração de comportamentos e atitudes aceitos socialmente.

Tivemos um momento marcado pela hegemonia e preponderância dos escolanovistas, que surgem, no início do século XX, evidenciando a modernização e trazendo uma concepção de escola moderna enraizada em princípios defendidos na Europa e EUA. Uma escola nova

que pudesse formar a população para o novo mundo que surgia, portanto, um sujeito capaz de lidar com o mundo da modernidade, integrado ao capitalismo industrial e suas exigências.

O período supracitado evidenciou que a educação não deveria ser fornecida de maneira igual, pois acentuava o dualismo escolar: uma escola para as elites e outra para o segmento popular operário. É importante ressaltar também que os papéis e as relações de gênero, até o final da década de 1950, estavam atrelados ao conservadorismo, definidos dentro de um conceito binário e heteronormativo.

O corpo estaria sendo forjado numa escola com um projeto societário bem construído, no entanto, a concepção dualista não daria conta de explicar as diferentes construções de homem e de mulher como sujeitos que constroem suas identidades de forma múltipla e contraditória, sendo influenciados por vários componentes, em que o corpo e as relações de gênero são socialmente produzidos dentro dos currículos escolares (ALTMANN, 2015).

A partir da década de 1960, houve uma maior abertura para um posicionamento de contestação das relações de gênero na sociedade. Na educação, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4024/61, destaca os fins da educação no art. 1º: “a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por fim: a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”.

Entretanto, com o golpe militar de 64, foi suprimida a liberdade democrática conquistada, pois o regime autoritário exigia corpos dominados e obedientes, diante da opressão e de claros exemplos de violação à dignidade e aos direitos do ser humano, utilizando o cárcere como instrumento de poder coercitivo do Estado. A resistência à opressão surgiu mediante vozes de homens e mulheres que se colocaram numa luta pelo retorno da democracia.

Com a queda do regime militar e a aprovação da Constituição de 1988, uma nova fase na educação brasileira surgiu. Segundo Louro (2014), essa fase seguiu com a aprovação da LDB, Lei nº 9.394/96, que, em seu art. 2º, “se baseia nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), não houve significativos avanços. Posteriormente, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), obtivemos avanços quantitativos consideráveis no acesso à escola pública. Contudo, as ações que visavam a implementação da qualidade não apresentaram resultados efetivos (DAVIES, 2016).

No Governo Dilma Rousseff (2011-2016), notável por ter a primeira mulher no cargo de presidente da República, houve um prosseguimento de ações do governo Lula, com ampliação de acessos das camadas populares às universidades públicas, investimentos na formação continuada de professores, mas com enormes lacunas nos avanços de uma Educação Básica de qualidade em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, que a própria escola, como instituição no processo histórico, ajudou a produzir (DAVIES, 2016).

As concepções educacionais vivenciadas historicamente no Brasil se materializaram em práticas pedagógicas com todos os seus elementos e códigos envolvidos para concretização de um projeto de sociedade, que serviu para submeter as normas e o pensamento dos sujeitos ao poder vigente. Como afirma Louro (2014, p. 61):

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos- tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

É importante ressaltar que essa transformação transcende a escola, porque somos constantemente influenciados pela cultura da sociedade que estamos inseridos. Podemos dizer que esta cultura se reproduz de diferentes formas: na escola, na igreja, na família, com os amigos. Assim, incorporamos valores, regras e significados sociais que influenciam as relações de gênero, as normas a serem seguidas e como podemos ou não manifestar essas tensões no corpo que se desdobram no gênero.

Segundo Soares (2014), partindo do pressuposto da existência e da importância das singularidades culturais, pensemos em quão profundos e extensos são esses processos (escolares ou não) que ensinam, sobretudo, a controlar nossas manifestações corporais. Nessa direção, sinalizamos que as políticas educacionais, com suas rupturas e continuidades, deixaram marcas nos corpos de meninos e meninas, que, por vezes, tentam controlar o que parece ser incontrolável e subversivo.

O processo educacional vem servindo para tornar o corpo de meninos e meninas adequados ao convívio social e apagar as possibilidades de uma natureza rebelde, na medida em que um corpo domesticável se torna mais seguro ao *status quo* do que um corpo que age sob uma base de contestação das relações de poder. O corpo vem sendo um lugar que pode revelar o trabalho de uma educação maciça, intensa e atenta ao que uma dada sociedade deseja mostrar (SOARES, 2014).

As análises acima nos mostram que os processos educacionais não são neutros e sempre possuem um projeto de sociedade e de padrões de comportamento dos sujeitos bem definidos.

3.3 Gênero e relações de poder na Educação Física escolar

Os estudos sobre gênero no campo da Educação Física no Brasil se deram entre a década de 80 e 90, atrelados ao campo da Educação e tendo como foco de análise, segundo Goellner (2014), a compressão dos estereótipos e papéis sexuais. Apesar do surgimento de outras vertentes de análise, atualmente este foco ainda se mantém.

Compartilhamos do pensamento de Goellner (2014) quando ressalta a fragilidade de compreendermos as relações de gênero a partir da concepção de “papéis” estabelecidos por uma dada sociedade, pois o campo de análise se limita à compreensão de determinados comportamentos impostos pela sociedade para o homem e para a mulher, deixando de lado, com isso, uma análise mais complexa de gênero.

A complexidade da análise de gênero compartilhada por muitos estudiosos está em entender que, dentro do universo masculino e feminino, há inúmeras formas de expressar o ser homem e o ser mulher. Além disso, as relações entre os mesmos grupos e grupos diferentes são atravessadas pelas complexas redes institucionais de poder que hierarquizam as relações de gênero.

Segundo Goellner (2014), uma visão que desconsidera a diversidade do sujeito reforça a existência binária e normatizadora do feminino e do masculino, limitando as variadas formas de vivenciar a plenitude do sujeito em diferentes contextos, inclusive nas práticas corporais. Compreendemos gênero a partir da concepção de Scott (1995), que o conceitua em duas frentes: como constitutivo das relações sociais em articulação com outras categorias; e como uma forma primária de dar significado às relações de poder, desdobrando caminhos em diversas áreas que pesquisam as relações de gênero, inclusive na Educação Física.

No contexto das aulas de Educação Física no ambiente escolar, é necessário que o professor desenvolva uma postura reflexiva das relações de gênero ao trabalhar os diversos conteúdos da cultura corporal, compreendendo que existem, entre os sujeitos, manifestações de poder com ações discriminatórias nas relações de gênero, estabelecidas no próprio grupo masculino e feminino e entre os grupos.

O desenvolvimento de intensos debates e pesquisas no campo da Educação Física que se deu entre o final do século XX e o início do século XXI corroborara, principalmente, o “fim” da separação de meninos e meninas nas aulas da referida área.

A quebra de separação por sexo nas aulas de Educação Física, trazendo o contexto das aulas mistas, ao mesmo tempo em que trouxe a possibilidade de uma maior interação entre os grupos, evidenciou os dilemas e conflitos das relações de gênero, que possuem diferentes e transitórias formas de expressar em seus corpos sua masculinidade e feminilidade (ALTMANN, 2015), pois, por vezes, crianças e adolescentes, sob a influência de instituições como família e igreja, apresentam resistência às práticas corporais que são atreladas ao sexo biológico dos indivíduos.

É bem possível encontrar, nas aulas de Educação física, docentes que acreditam estarem trabalhando em uma perspectiva mista, no entanto, assumem posturas que segregam os alunos e estimulam manifestações discriminatórias. Segundo dados de uma pesquisa realizada por Correia et al. (2017), com o intuito de analisar como a licenciatura em Educação Física está formando os futuros docentes para lidar com as relações de gênero na Educação Básica, os discentes estão sendo formados sem uma base sólida sobre uma análise crítica das relações de gênero, saindo dos cursos de formação de professores, por vezes, sem alicerce teórico, com referências apenas de suas próprias experiências, com marcas discriminatórias e equívocos conceituais.

De forma contrária, para Altmann (2015), o corpo e as relações de gênero são socialmente produzidos dentro dos currículos escolares, sendo o gênero um importante marcador social de diferenças nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, é necessário que o professor de Educação Física esteja preparado para problematizar as relações de gênero em suas aulas, buscando enfatizar a diversidade da construção do masculino e feminino para uma melhor convivência e quebra de estereótipos, a fim de vivenciarem os conteúdos da Educação Física de forma plena. Para tanto, torna-se pertinente buscar caminhos metodológicos que permitam ao professor, em meio à abordagem dos conteúdos inerentes à disciplina, ter condições de discutir temas sociais e historicamente discriminatórios, como classe, relações de gênero, etnia, entre outros.

Nesse contexto, um caminho possível seriam as aulas coeducativas, nas quais os professores, além de manterem os alunos/as juntos participando da prática pedagógica proposta, agem com uma postura reflexiva, incluindo em suas aulas temas que historicamente retratam relações de poder entre os sujeitos. Para Saraiva (1999), a coeducação traz para o

campo dos debates e vivências pedagógicas as questões de classe, de gênero e igualdade de direitos nas práticas corporais.

Ademais, frisamos que as aulas coeducativas não devem ser comparadas com as aulas mistas, que apenas unem alunos/as e não colocam como ponto de reflexão as questões de relações de gênero. Como destacam Costa e Silva (2002, p. 48),

a co-educação considera a igualdade de oportunidades entre os gêneros, porém, é importante destacar que escola mista não possui o mesmo significado da escola co-educativa. Neste sentido, para esclarecer os caminhos da co-educação em educação física, convém assinalar que esta disciplina não aborda a igualdade entre os sexos, e sim a equidade, tendo como objetivo criar um clima tal que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola para a formação do sexo feminino e do sexo masculino que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo.

Essa possibilidade permite ao docente preocupar-se em mostrar os diversos exemplos de protagonismo dos diferentes gêneros, ao mesmo tempo em que aos/às alunos/as é permitida a apropriação de uma abordagem pedagógica que desconstrua a visão de práticas reprodutoras de preconceitos e estereótipos, e que denuncie a ausência de uma ação reflexiva e transformadora dos docentes.

À vista disso, ressaltamos ser imprescindível que os professores compreendam que as aulas de Educação Física para diversos alunos de escolas públicas, por vezes, representam a única oportunidade de acesso aos conteúdos da cultura corporal. Assim, a prática pedagógica do professor pode proporcionar oportunidades de aprendizagem educativa que valorizem e respeitem a diversidade dos sujeitos, ao invés de tornar a experiência desigual e excludente, sob a perspectiva de gênero.

Além disso, é necessário que a proposta curricular das escolas e seu Projeto Político Pedagógico (PPP) apresentem preocupações, de forma documental, com as diversas formas de preconceito: gênero, sexualidade, classe social, relações étnicas, entre outras formas de opressão. Os professores precisam estar comprometidos com os conhecimentos densos de sua área e, paralelamente, abordar assuntos de interesse social, com o intuito de ressignificar sua prática e combater processos discriminatórios nas aulas. Para Louro (2010), os professores precisam manter os sentidos apurados para que sejam capazes de capturar as diferentes formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar.

A escola é um espaço que deve garantir a formação integral do sujeito sem qualquer tipo de discriminação, por isso, todos que a constituem devem se sentir representados. Nesse

contexto, a escola, como instituição, é responsável, entre outras instituições, pela construção de identidades sociais, sendo necessário que a gestão escolar e os professores tenham clareza com qual construção identitária estão comprometidos, isto é, com um sujeito homogêneo que nega e discrimina o outro por considerá-lo diferente, ou com um sujeito plural, com identidades transitórias e em constante mutação diante da história da cultura e das relações sociais.

Para Meyer e Soares (2013), a escola, de uma forma ou outra, produz significativo efeito na vida de crianças e adolescentes, marcas nos seus corpos e no desenvolvimento de capacidades motoras. São esses efeitos e marcas que serão reproduzidos dentro e fora da escola.

Acreditamos que o comprometimento social da Educação Física nessa escola que produz significados e marcas nos corpos dos estudantes parte em contextualizar as práticas corporais sob o olhar cultural, influenciado pelas relações de poder e pela desconstrução de padrões para que os sujeitos sejam respeitados e representados não como homogêneos, mas múltiplos. Que a escola seja principalmente capaz de provocar o pensamento reflexivo, político, histórico e cultural dos sujeitos, diante do que é proposto pela própria instituição por meio dos seus currículos, normas, símbolos e códigos, desenvolvendo sujeitos engajados contra qualquer tipo de desigualdade.

3.4 A pesquisa sobre gênero e jogos eletrônicos

Neste tópico, objetivamos realizar um diagnóstico acerca da produção acadêmico-científica sobre jogos eletrônicos e gênero nos programas de pós-graduação do Brasil. Pretendemos, com isso, analisar a relevância acadêmica atribuída à interseção dos dois temas, visando entender como se apresenta sua discussão.

Para atingir o objetivo proposto, foi realizado mapeamento de pesquisas que se interessaram na temática sobre identidade, relações de gênero e jogos eletrônicos. O percurso metodológico de levantamento e análise dos trabalhos considerou alguns critérios: um recorte temporal; a coleta em um banco de dados específico; e a inclusão de estudos em âmbito de pós-graduação em qualquer área do conhecimento.

Com base nisso, realizamos um levantamento de estudos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período que compreendeu os anos de 2009 a 2019. Os trabalhos foram buscados por meio de descritores associados diretamente aos temas pesquisados e próximos a eles. Dessa forma, os

descritores utilizados foram: “jogos eletrônicos”, “gênero”, “games”, “videogames”, “identidade”, “jogo virtual”, “jogos digitais”, de forma combinada.

Dos trabalhos relacionados ao objetivo do levantamento, obtivemos um total de seis (06). Sua seleção considerou a leitura do resumo, da introdução e dos objetivos. Dos seis selecionados, cinco (05) são dissertações de mestrado e uma (01) tese de doutorado. Esses trabalhos indicavam, em seus resumos, as relações entre os jogos eletrônicos e o gênero.

Ressaltamos que os primeiros resultados do levantamento indicam poucos trabalhos com as temáticas, evidenciando a necessidade de avançarmos nas pesquisas mediante o grau de influência que os jogos eletrônicos vêm exercendo na cultura infanto-juvenil. Observamos ainda que os estudos mencionados se encontram em programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, tais como: Administração, Sociologia, Educação, Linguagens, Comunicação, entre outros. Nenhum trabalho, no dado recorte temporal, foi realizado em programas de pós-graduação em Educação Física.

Com essa identificação, podemos inicialmente frisar que os jogos eletrônicos, na mediação com a temática da educação de gênero, configuram-se como um objeto passível a estudos sob diferentes enfoques teóricos e campos de conhecimento. Outro ponto é que a não presença de trabalhos produzidos na pós-graduação em Educação Física pode indicar dois fatos. O primeiro é que cada vez mais as discussões do campo pedagógico e sociocultural têm perdido espaço na pós-graduação em Educação Física no Brasil, dado o predomínio dos estudos com enfoques e matrizes teóricas e metodológicas direcionados pela subárea da biodinâmica (TELLES; LÜDORF; PEREIRA, 2017). O segundo aspecto, que, na verdade, é uma consequência do primeiro, aponta que muitos sujeitos com formação inicial em Educação Física conseguem legitimar seus estudos e pesquisas em outros campos, como é o caso da Educação e das Ciências Humanas.

A seguir, expomos uma síntese das dissertações e da tese estudadas, contendo o nome do autor(a), o título e o objetivo de estudo do trabalho, o programa de pós-graduação e o ano no qual foi produzido.

Quadro 3 – Levantamento de trabalhos que se aproximam da temática “jogos eletrônicos” e “gênero”.

Autor(a)	Título do trabalho	Objetivo do estudo	Programa de pós-graduação	Ano
Fernanda Andrade Ramos Propeck	A influência dos jogos eletrônicos e do gênero sobre o comportamento social dos jovens da geração y (Dissertação)	Verificar a influência dos jogos eletrônicos e do gênero sobre o comportamento social dos jovens da geração Y brasileira do ponto de vista da propensão a agir mais individualmente ou socialmente. E a forma como tal comportamento afeta os indivíduos no mercado de trabalho.	EBAPE/FGV	2010
Micheline Dayse Gomes Batista	Second life: corpo e identidade no mundo virtual (Dissertação)	Estudar as novas configurações que o corpo humano assume no ciberespaço e que questões isso traz para pensarmos as identidades dos sujeitos no mundo contemporâneo.	PPGS/UFPE	2010
Marcia Duarte Medeiros	Jogos eletrônicos, mundos virtuais e identidade: o si mesmo como experiência alteritária (Tese)	Compreender o papel das mediações tecnológicas na constituição das subjetividades em diálogo com aspectos da cultura (digital) e da sociedade (de consumo) contemporâneas.	PPGEP/UFC	2013
Flávio Soares Bezerra	Identities e poderes no <i>World of Warcraft</i> (Dissertação)	Analisar questões sobre identidade e poder no jogo <i>World of Warcraft</i> , produzido pela Blizzard Entertainment (2004-2016).	PPGL/ UFS	2016
Aline Rodrigues Malta	Games e gênero: as contribuições de jogos eletrônicos na formação de pedagogos (Dissertação)	Analisar a contribuição deste recurso tecnológico para a sensibilização sobre a identidade de gênero no curso de Graduação de Pedagogia.	PPGEM/UFPE	2016
Mayara Araújo Caetano	Performances de gênero nas relações entre jogadores e avatares: dinâmicas com o game Rust (Dissertação)	Observar que sentidos os jogadores constroem por intermédio dos avatares.	PPGCI/UFRGS	2017

Fonte: Elaboração da autora (2021).

O trabalho intitulado *A influência dos jogos eletrônicos e do gênero sobre o comportamento social dos jovens da geração y*, de Propeck (2010), menciona que o estudo remete à atitude dos jovens brasileiros da geração Y diante dos jogos eletrônicos e à maneira como tal atitude afeta suas relações sociais e no mercado de trabalho. Essa pesquisa teve por

objetivo verificar a influência dos jogos eletrônicos e do gênero sobre o comportamento social dos jovens da geração Y brasileira, do ponto de vista da propensão a agir mais individualmente ou socialmente, e a forma como tal comportamento afeta os indivíduos no mercado de trabalho.

A autora argumenta, ao longo do seu trabalho, que os membros da geração Y são indivíduos que nasceram entre os anos de 1982 e 2000 e são vistos como uma geração que tem bastante conhecimento de tecnologias, que utiliza para aprendizagem e obtenção de informação, além de possuir o hábito de jogar jogos eletrônicos. Em suas análises, Propeck (2010) evidenciou que não houve influência do hábito de jogar sobre o comportamento social dos jovens da geração Y, ou seja, os jovens, independentemente de serem jogadores ou não, possuem o mesmo perfil e não agem mais individualmente ou socialmente em seu ambiente familiar ou de trabalho. Em relação ao gênero dos jovens da geração Y estudados na pesquisa, a autora ressalta que teve um efeito em seu comportamento social, pois homens e mulheres possuem diferentes pontos de vista no que se refere ao local de trabalho, ao tempo de lazer, às vitórias pessoais e à lealdade.

A dissertação *Second life: corpo e identidade no mundo virtual*, de Batista (2010), buscou compreender como os jogadores percebem seus corpos e traços identitários por meio de avatares. Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo estudar as novas configurações que o corpo humano assume no ciberespaço e que questões isso traz para pensarmos as identidades dos sujeitos no mundo contemporâneo. Para dar conta do objetivo, o autor partiu da experiência de um jogo de computador, o *Second Life* (SL). Batista (2010) sustenta, em suas análises, que as experiências corporais no ciberespaço ora reproduzem padrões de beleza dominantes (magreza para mulheres e músculos para homens), ora dão asas à imaginação dos usuários do que não podem ou não querem viver no mundo *off-line*.

O autor destaca ainda que as entrevistas com 16 jogadores (SL) evidenciaram que, apesar da liberdade imaginativa proporcionada pelo avatar, os jogadores transferem traços de suas vidas para seus personagens e vice-versa, ou seja, o virtual abre espaço para o jogo de identidades. O jogo de identidades que acontece no mundo virtual proporciona ao jogador esse brincar de ser quem ele não é, pois, quando criamos um avatar, podemos ser quem desejamos, com diferentes características e um nome que pode se tornar conhecido por outros jogadores. Dependendo do jogador, ou atletas dos *games*, isso demanda envolvimento emocional, tempo de dedicação e recursos para melhorar a cada dia.

A tese intitulada *Jogos eletrônicos, mundos virtuais e identidade: o si mesmo como experiência alteritária*, de Medeiros (2013), procurou entender os mecanismos relacionados

às questões da identidade e subjetividade, enfocando jovens indivíduos inseridos em uma cultura lúdica tecnológica. Para tanto, a autora lança como questão inicial: “como se constitui as identidades de jogadores sob a mediação do avatar como representação de si? Ou seja, como a experiência de viver ‘outro’, sendo ele mesmo, em jogos eletrônicos constitui as identidades de seus jogadores?” (MEDEIROS, 2013, p. 5).

Medeiros (2013) traça, em suas análises, que o uso de avatares para jogar pode ser uma forma de desligamento consciente da normalidade, proporcionando ao indivíduo uma situação de bem-estar. A experiência de ser outro (avatar) traz para si atributos físicos e subjetivos desejáveis, tais como beleza, boa forma, liberdade, felicidade, *status* e diferenciação social, medo e confronto, e não apenas possibilidades catárticas (ALVES, 2005) ou apaziguadoras de desejos. Jovens jogadores se inserem em uma instância veiculadora de ideais e estilos de vida que participam ativamente de seus processos de individuação e constituição da subjetividade. Ademais, a autora indica a necessidade de estudos que examinem o impacto dessas experiências em outras esferas relacionais da vida dos jogadores, assim como abre caminho para pesquisas sobre o uso de *games* como instrumentos de formação de cidadãos engajados criticamente em relação ao outro, a si mesmo e à sociedade.

O trabalho intitulado *Identidades e poderes no World of Warcraft*, de Bezerra (2016), teve como foco contribuir para estudos relacionados aos jogos eletrônicos, analisando aspectos de um jogo eletrônico *on-line*, *World of Warcraft*, que se envolve no processo de construção de identidades dos jogadores e nas relações de poder percebidas através do jogo. Nessa perspectiva, Bezerra (2016) definiu como objetivo analisar questões sobre identidade e poder no jogo *World of Warcraft*, produzido pela Blizzard Entertainment (2004-2016).

Em suas considerações finais, a pesquisa aponta que as relações identitárias entre jogador e personagem são intensas. Com isso, a moldagem recíproca das identidades nos diferentes espaços oferece dois entendimentos: 1º. O jogador passa por um profundo aprendizado, com acesso a uma cultura global e local, alterando suas práticas enquanto indivíduos; 2º. Os jogadores aprendem a ser, junto a todo o conjunto de técnicas dirigidas à prática de jogar e aos conhecimentos produzidos através do debate com outros jogadores, além daquilo que surge no contato com seus pares e com as narrativas do jogo. O aprender a ser tem, por fim, imbuído em seu processo, o reconhecimento das diferenças e das semelhanças que permitem a construção de novos “eus” (BEZERRA, 2016).

Quanto ao poder, o autor ressalta que são notáveis o seu exercício através da rede mundial de computadores e o acesso (ou rejeição) à informação e aos (bancos de) dados. O jogo analisado é permeado de mecanismos disciplinares e mantenedores do discurso. Os

jogadores respondem por um número, em um espaço onde eles podem ser vigiados durante todo o tempo de jogo, sentenciados e punidos de maneira exemplar.

A dissertação *Games e gênero: as contribuições de jogos eletrônicos na formação de pedagogos*, de Malta (2016), visou analisar as contribuições dos jogos eletrônicos para a sensibilização sobre as discussões de identidade de gênero no curso de graduação em Pedagogia. A autora sustenta, em suas análises, que os jogos eletrônicos favorecem o processo de ensino-aprendizagem e a discussão sobre diferentes temáticas. Em suas avaliações conclusivas, Malta (2016) evidencia a possibilidade do uso dos jogos eletrônicos não somente na formação dos profissionais da educação, mas junto aos alunos em fase inicial de formação, a fim de promover discussões sobre gênero, sexualidade e outras formas de diversidade.

O trabalho *Performances de gênero nas relações entre jogadores e avatares: dinâmicas com o game Rust*, de Caetano (2017), pretendeu desenvolver o conhecimento sobre jogos eletrônicos, relacionando-se com as questões de gênero e sexualidade. Para tal, traçou como problema de pesquisa: “que sentidos os jogadores constroem sobre gênero e sexualidade através dos avatares?” (CAETANO, 2017, p. 25).

Os resultados da pesquisa indicam a predominância da heteronormatividade na construção e na percepção de gênero e sexualidade dos participantes nos jogos eletrônicos. Os participantes que se identificam com o gênero masculino são mais restritos a identificar-se com imagens de gênero correspondente, enquanto as participantes mulheres são mais disponíveis para controlar imagens de gênero distinto. Caetano (2017) ressalta que tanto homens como mulheres demonstraram incômodo com a nudez do corpo dos avatares que controlaram em *Rust*, sobretudo quando os avatares eram masculinos, a representação da sexualidade presente nos jogos eletrônicos foi considerada pouco inclusiva e algumas estratégias para melhor representá-la foram sugeridas pelos participantes da pesquisa.

Notamos que as pesquisas traçam uma teia, a qual demonstra a relação do jogador com o seu avatar, constituindo um processo de construção de suas identidades reais e virtuais. As diferenças de comportamento entre os gêneros aparecem durante o jogo; há possibilidades de reproduções heteronormativas ou ruptura de tais padrões pelos jogadores. Portanto, os jogos eletrônicos podem contribuir como uma ferramenta significativa para levantar debates sobre gênero, sexualidade, entre outras formas de diversidade.

Concluimos que os estudos analisados demonstram a notável inserção das novas tecnologias na sociedade contemporânea. Sendo assim, para o campo da produção de conhecimento, considera-se que os principais avanços dessas produções podem ser

relacionados ao campo de debate que versa sobre a identidade do sujeito contemporâneo, que se modifica por via da experiência com as novas tecnologias. Além disso, alguns estudos discutem a temática dos jogos eletrônicos com uma interface mais próxima da temática de gênero, com foco na identificação e reflexão sobre os padrões sociais reproduzidos nessas atividades, assim como nos processos de subjetivação e padronização de comportamentos que ocorrem por intermédio dos jogos eletrônicos.

No que diz respeito ao debate educacional, podemos dizer que toda essa discussão sobre o sujeito moderno, que se modifica na mediação com as tecnologias, é fundamental para pensarmos a educação do nosso tempo. Isso porque, cada vez mais, as crianças e jovens que frequentam a escola estão em contato e formam sua personalidade por via de um conjunto ininterrupto de mensagens produzidas no campo das novas tecnologias.

Contudo, somente o trabalho de Malta (2016) discute os jogos eletrônicos na perspectiva pedagógica, com foco em suas potencialidades para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de formação de professores. Outra notável contribuição de Malta (2016), e isto é o que mais aproxima a referida dissertação com o nosso estudo, é que se buscou refletir sobre as possibilidades de os jogos eletrônicos, na formação inicial de pedagogos, sensibilizar criticamente os estudantes para a temática da identidade de gênero.

Nesse sentido, e reforçando nossa maior aproximação conceitual e de objetivos com a discussão de Malta (2016), buscaremos realizar um movimento de identificação a partir de um conjunto de documentos, dos modos como professores do componente curricular Educação Física da EA-UFGA abordam os jogos eletrônicos. Além disso, procuraremos entender se existe algum indicativo de uma educação de gênero por meio desse objeto de conhecimento/ferramenta de ensino.

Assim esclarecidos, consideramos que a presente pesquisa cumpre a demanda de pensar os jogos eletrônicos e a educação de gênero dentro do universo da Educação Física escolar, uma vez que, como observado no levantamento realizado, este é um campo do conhecimento carente de mais estudos e sistematizações sobre a temática em âmbito de pós-graduação no Brasil.

A seção seguinte se debruça sobre os estudos curriculares em Educação e Educação Física, aproximando a discussão e a análise referentes aos jogos eletrônicos na BNCC e no currículo de Educação Física da escola *lócus* da pesquisa, a EA-UFGA.

4 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, tendo em vista a reflexão sobre a organização da experiência escolar, em especial no componente curricular Educação Física, discutiremos a categoria currículo. Cabe dizer, em acordo com os objetivos deste trabalho, que inicialmente abordaremos as características do currículo e suas teorias, para, posteriormente, centrarmos esforços nas discussões específicas do currículo de Educação Física na BNCC e na EA-UFPA.

A análise empreendida na BNCC e no currículo de Educação Física da EA-UFPA (eixo 4.4) expressa nossos primeiros resultados por meio de fontes documentais. Através do mapeamento dos termos “jogos eletrônicos” e “gênero” nos dois documentos, obtivemos uma noção da abordagem dada por eles aos dois temas, com repercussão direta nas práticas curriculares de professores de Educação Física.

4.1 Currículo e educação: notas para introduzir a discussão

Partimos da compreensão de currículo como uma construção social, que se materializa num dado contexto histórico, político, econômico e cultural, e seus arranjos estão atrelados aos embates de poderes que buscam definir a função da própria escola e a forma particular de enfocá-la num dado momento histórico e social. Podemos dizer, então, que pensar o currículo como construção social significa refletir sobre maneira a respeito do sentido da educação em cada sociedade e contexto cultural. No currículo, expressam-se visões de mundo, sociedade, sujeito e prática educativa. Qualquer discussão no campo do currículo enseja decisão e tomada de posição, por isso mesmo, reforça o pressuposto da impossibilidade de sua neutralidade na educação (FREIRE, 2003).

O currículo está carregado de valores e pressupostos passíveis à decifração, às interrogações, aos questionamentos, pois o conhecimento nele imposto traça um projeto determinado de educação e sociedade. Como refletem Moreira e Silva (1999), o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (que, na escola, quase sempre chamamos de conteúdo), mais sim uma construção imersa em relações de poder, as quais buscam produzir identidades particulares e sociais próprias aos interesses temporais do projeto societário e de educação dominantes.

A discussão mais específica sobre currículo evidencia que não cabe tratá-lo como algo dado ou como uma realidade objetiva e imutável, isento de questionamentos. Agindo dessa forma, estaríamos legitimando interesses e valores de grupos dominantes que regem o

processo educativo. Esse é o caso, por exemplo, das lutas durante os processos de implementação das políticas de currículo. Grosso modo, quase sempre a discussão se orienta contra os sentidos dessas políticas que tendem a privilegiar os grupos dominantes.

Sacristán (2000) destaca que o sistema educativo serve a determinados interesses concretos que se refletem no currículo, e a escola, em geral, adota uma posição seletiva diante da cultura que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. Cada sentido que o currículo assume parte de sua relação com o contexto no qual está envolvido. Para Sacristán (2000), o currículo pode ser analisado a partir de alguns âmbitos: social, projeto educativo, campo prático e atividade acadêmica.

Do ponto de vista da função social, o currículo passa a ser uma ponte entre a escola e a sociedade, e, por meio dele, a escola contextualiza, produz e reproduz elementos de sua cultura. Nesse sentido, é possível pensar que, para além de uma instituição de reprodução e inculcação da cultura dominante na forma de ideologia (BOURDIEU; PASSERON, 2014), a escola, como instituição de mediação entre sujeito, cultura e sociedade, pode também produzir mensagens críticas e organizar a experiência escolar de forma não reprodutora, ainda que seja aceitável a tese de que existe certo condicionamento dos grupos dominantes sobre os rumos da educação escolar.

Na perspectiva de projeto ou plano educativo, o currículo é a expressão formal e material das orientações para a prática pedagógica, que deve conter, sob determinado modelo, seus conteúdos, suas orientações e sequências pedagógicas para que seja efetivada a experiência dos estudantes com a própria cultura humana. Cabe destacar que os materiais pedagógicos são mediadores decisivos na escola, caracterizados como artifícios do que interessa e como se apresenta essa cultura no ambiente escolar. Para Moreira (1995), é necessário trabalhar em duas direções, tanto na criação de materiais específicos, como na atuação na revisão dos conteúdos, dos exemplos, das ilustrações, nos livros disponibilizados, pois tais materiais costumam ser fonte de visões etnocêntricas e desvalorizadoras da experiência cultural de grupos sociais historicamente oprimidos⁸.

Concebido como um campo prático, o currículo supõe a possibilidade de estudar a realidade da prática, os discursos sobre a interação entre a teoria e a prática em educação, os territórios de intersecção de práticas diversas. O currículo também pode assumir o significado

⁸ No recente debate educacional, existe todo um campo de estudos preocupado em estudar os históricos processos de negação e ocultação da experiência de vida de diversos grupos sociais, que se aprofunda também na educação. Em Mota Neto (2015) e Walsh, Oliveira e Candau (2018), o leitor poderá encontrar mais reflexões a respeito.

de uma área de estudo e produção de conhecimento, sendo concebido como um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas. Ou seja, o currículo, para além de uma demanda da prática educativa, deve ser entendido como um dos campos de estudo da Educação.

Segundo Sacristán (2000), o conceito de currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento educacional. Nesse contexto, Sacristán (2000) destaca as fases de objetivação do currículo, expressas no processo de seu desenvolvimento: o currículo prescrito; o currículo apresentado aos professores; o currículo moldado pelos professores; o currículo em ação; o currículo realizado; e o currículo avaliado.

O currículo prescrito caracteriza-se pelas prescrições e orientações normativas sobre o conteúdo da educação escolar, principalmente para a escolaridade obrigatória. Todo sistema educativo tem seus documentos normativos e, em geral, nessa dimensão, estamos falando de processos legais que orientam o que se ensina na escola.

O currículo apresentado aos professores é o meio elaborado por diferentes instâncias que traduzem o currículo prescrito, que realizam uma interpretação dele para orientar a atividade educativa na prática, a exemplo dos livros-textos. Assim, estamos falando de um processo inicial de adequação da política geral para o conhecimento escolar.

O currículo moldado pelos professores configura-se como a tradução do professor ou de um grupo de professores a qualquer proposta administrativa, ou do currículo elaborado pelos materiais, guias e livros-textos. Seria o currículo traduzido e moldado a partir da bagagem cultural dos professores, para intervir nas configurações dos significados das propostas curriculares. Esse processo se mostra tão necessário, pois, ainda que possamos falar que a educação escolar trabalha com uma noção de formação básica e geral (por vezes entendida como conteúdos universais), este processo não pode ser arbitrário ao ponto de negar a existência de particularidades culturais e as possibilidades dos sujeitos se organizarem e darem novos significados à experiência escolar.

O currículo em ação diz respeito à prática real, o elemento onde o currículo se transforma em método, guiado pelos esquemas teóricos e práticos dos docentes, nos quais sustentam a ação pedagógica e podemos perceber o significado real do que são as propostas curriculares.

Já o currículo realizado, que se apresenta enquanto resultado do currículo em ação, pode ser considerado como os efeitos ocultos da prática, que são os mais diversos, a saber: cognitivo, afetivo, social, moral, corporal etc. Cabe destacar que as consequências do

currículo se refletem nas aprendizagens dos alunos, no ambiente familiar, social, e afeta até mesmo os professores, em sua atividade e construção de identidade profissional.

O currículo avaliado são as diversas formas de controle exteriores impostas aos professores. Conseqüentemente, tais estratégias, por vezes, mantêm uma constância de ressaltar determinados componentes curriculares em detrimento de outros, o que acaba impondo critérios para o ensino do professor e para aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, devemos procurar entender o currículo em cada uma de suas esferas de transformação, buscando sempre manter uma visão integral do processo de concretização curricular. Ao abordamos, inicialmente, as múltiplas faces e os significados do currículo em interface com a educação em sentido amplo, evidenciamos que eles não demonstram precisamente o que é esse objeto educacional. Concordamos com Silva (2003) quando expressa que, para compreender o currículo, é necessário olhar atentamente para as formas como é definido nas teorias curriculares.

4.2 Teorias curriculares: concepções e perspectivas

A perspectiva da preocupação com temas curriculares se deu no século XX, mais precisamente nos EUA, nos anos 20. Destaca-se que o fator primordial para os interesses inerentes ao tema estava ligado ao período que grupos, atrelados à administração do sistema educacional, vislumbravam a necessidade de ajustar a escolarização da população a funções precisas que teriam que desempenhar a nova ordem, as novas necessidades da economia e do mercado de trabalho.

É nesse contexto que, em 1918, Bobbit lança o livro *The Curriculum*, que seria considerado um marco inicial nos estudos especializados do currículo e providencial aos interesses de uma escolarização de massa, com objetivos claros de oferecer habilidades necessárias para formar trabalhadores especializados para os setores produtivos.

Em meio à concepção de eficiência de Bobbit, surgem vertentes consideradas progressistas, como a liderada por John Dewey, que pensava a educação de forma democrática e a organização curricular a partir da valorização dos interesses e das experiências das crianças e jovens. Em Dewey, a aprendizagem era concebida como um processo contínuo e não uma preparação para a ocupação profissional na vida adulta, bem como a escola era entendida como um espaço de vivência direta de princípios democráticos praticados de forma cooperativa e criativa (SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

Dewey (1979) esforça-se para pensar formas em que a educação possa não somente

partir ou considerar a experiência dos estudantes no processo de aprendizagem, mas que ela possa ser a própria vida ou uma extensão dela. Tal concepção, no plano do debate das teorias educacionais e curriculares, pode ser entendida como uma oposição às ideias mecanicistas e fragmentadas da prática educativa. Contudo, nos meandros do século XX, as ideias de Dewey foram alvo de críticas de diversas ordens, entre as quais, destacamos a de Arendt (2005), que afirma que o projeto educacional do autor, ao privilegiar o protagonismo da ação da criança em relação ao seu processo de conhecer, desconsidera a função de autoridade do professor na diretividade da prática de ensino.

Tanto o modelo tecnicista de Bobbit quanto o modelo progressivista de Dewey contestaram a concepção e a organização curricular clássica, alegando, de um lado, sua notória inutilidade para a vida moderna e para as novas exigências das atividades laborais; e, de outro, seu distanciamento da psicologia e experiência infantil. O contexto da escolarização de massas contribuiu decisivamente para que o currículo clássico fosse extinto, principalmente pelo fato deste se encontrar restrito à escolarização das elites, atingindo, portanto, um grupo minoritário (SILVA, 2003).

A partir desse cenário, o currículo passou a ser concebido como um “processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2003, p. 12). Essa noção tradicional de currículo passou a ser tomada como verdade absoluta e inquestionável para o sistema educativo e, conseqüentemente, para as práticas escolares.

Os modelos tradicionais de currículo passaram a ser contestados inicialmente na década de 1960 com o surgimento dos diversos materiais que criticavam as teorias tradicionais, mas é somente na década de 1970 que tais modelos são definitivamente questionados de modo mais enfático. De acordo com Silva (2003), os movimentos de renovação das teorias curriculares se deram em diversas partes do mundo, influenciados por diferentes movimentos, principalmente “o movimento de reconceptualização” estadunidense, a “Nova Sociologia da Educação” na Inglaterra, os escritos de Althusser, Bourdier e Passeron, Boudelat e Establet e as obras de Paulo Freire.

Cabe destacar que o movimento de reconceptualização estadunidense era fundamentado na filosofia marxista. Esse movimento se preocupava com a investigação das relações do currículo com a estrutura social de classes, com interlocução com a cultura, o poder, a ideologia e com o controle social. Entretanto, o maior foco de análise consistia em identificar a quem o currículo servia, e como seria possível desenvolvê-lo a favor das classes e grupos oprimidos. Dessa forma, discute-se o que contribui no currículo para a reprodução de

desigualdades sociais, identificando e valorizando as contradições e as resistências presentes neste processo (MOREIRA; SILVA, 1999).

Já a Nova Sociologia da Educação, com surgimento na Inglaterra, buscou seus fundamentos na Sociologia, almejando uma nova Sociologia do conhecimento, que consistia em “destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (SILVA, 2003, p. 66). A Nova Sociologia da Educação estava preocupada com as conexões entre a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento escolar e com os princípios de distribuição dos recursos financeiros e sociais. Seu foco incidia nas relações entre currículo e poder; mais precisamente, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder.

O referido panorama apresentado brevemente evidencia a existência de correntes teóricas sobre o currículo, que abordaremos a partir da perspectiva adotada por Silva (2015), o qual entende as “teorias do currículo” atreladas à noção do discurso. Nesse panorama, as diferentes formas de conceituar o currículo dependem do enfoque teórico adotado, de modo que cada teoria se debruça na busca por respostas para os questionamentos sobre: O que é o currículo? O que deve contemplar um currículo escolar? Quais conhecimentos devem compor um currículo? A quem serve um currículo escolar? O que pode um currículo escolar? Como são produzidos os sentidos de um currículo?

Conforme Silva (2015), existem três perspectivas de teorias curriculares: a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica.

As teorias tradicionais concebem o currículo como um corpo de conhecimento predeterminado, estável e imutável. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser visto como um agente organizador e transmissor dessa cultura incontestável, desinteressada e com pretensões de objetividade. É possível identificar essas teorias com o discurso da neutralidade científica, típico do que Adorno (2020) denominou de racionalidade instrumental. Quer dizer, uma razão que opera apenas com fins em si mesmo, com um emaranhado de procedimentos técnicos desconectados do seu contexto social e cultural.

Na teoria tradicional, o currículo se configura a partir de um enfoque técnico, voltado para questões de procedimentos e métodos. A ordem, a racionalidade, a eficácia e a eficiência são termos que caracterizam essa teoria, com ênfase e valorização no planejamento, na implementação e no controle dos currículos. Nos termos de Candau (2012, p. 15), não é que a educação e, conseqüentemente, o currículo devam esquecer os procedimentos técnicos e objetivos e focar apenas nos seus objetivos políticos e sociais, “no entanto, quando essa dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo”.

A questão “o que ensinar” já está postulada; resta apenas, segundo a teoria tradicional, a preocupação em “como organizar” o conteúdo de ensino, de maneira a discutir apenas as melhores e mais eficientes formas de organizar e transmitir o conhecimento postulado. Nas palavras de Sacristán (2000), o gestor pensa, planeja e decide, e o professor executa, de acordo com os moldes de qualidade estabelecidos externamente ao processo. Neste, são necessários instrumentos que regulem o comportamento pedagógico, visando garantir o cumprimento do currículo imposto.

Cabe destacar que conceber o currículo pautado nas teorias tradicionais inviabiliza a ideia de um professor ativo, com independência docente e autonomia no exercício de sua prática educativa.

Como refletimos anteriormente, na década de 1970, as Teorias Tradicionais do Currículo passaram a ser criticadas devido à sua abordagem tecnicista, que tendia a reduzir o currículo a uma lógica técnico-operacional, não explicando ou não dando a devida consideração à realidade dos fenômenos curriculares. Sendo assim, dificilmente poderia contribuir para mudá-la, porque ignoravam que o valor real do currículo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado (SACRISTÁN, 2000). Foi nesse âmbito de profunda inquietação que surgiram as Teorias Críticas do Currículo.

Em meio às transformações, revoluções e protestos dos mais diferentes movimentos sociais e culturais em diversos locais, as teorias críticas colocaram em xeque os fundamentos das teorias tradicionais. Enquanto as teorias tradicionais defendiam um posicionamento neutro, desinteressado e científico, as teorias críticas apresentavam-se em total oposição a tal pensamento curricular, argumentando que não há neutralidade e posicionamento desinteressado em nenhuma teoria.

As questões, segundo o enfoque das teorias críticas do currículo, ultrapassam o desenvolvimento técnico de como fazer um currículo na perspectiva tradicional e se voltam em compreender o que o currículo faz, mediante arranjos e escolhas estabelecidas por grupos dominantes, as relações de poder que se estabelecem nesse campo.

Apple (2008), em seus estudos das relações entre currículo e poder, levantou questionamentos sobre os conhecimentos que são ensinados nas escolas e quais os interesses e as funções sociais atrelados ao conhecimento transmitido nesse espaço educacional. Além disso, o referido pensador reflete sobre a forma de organização e seleção de certos conhecimentos em detrimento de outros, e como este processo ajuda a reproduzir as diferenças de classes.

Nas análises de Apple (2008), as formas de impor uma determinada seleção e

organização do conhecimento contribuem para manter relações históricas de poder e de classe. O currículo é visto como uma construção social, atravessado por relações de poder que vão dando-lhe forma e conteúdo para cumprir um determinado fim.

Nesse contexto, o currículo se configura como um objeto de poder, ideologia e cultura, que atua para legitimar os interesses do capital no processo de reprodução e produção de conhecimentos necessários à manutenção das estruturas econômicas, políticas e culturais dominantes. Essa produção se configura no conhecimento técnico dentro da abordagem tecnicista; por essa razão, para que as lideranças políticas, econômicas e culturais se mantenham no poder, envolvem-se num “trabalho intelectual” que visa legitimar as compreensões dominantes de uma dada leitura da história (APPLE, 1999).

Nas reflexões sobre o currículo, Silva (2015) destaca que a questão não é saber qual conhecimento é considerado verdadeiro, mas sim tornar evidentes as formas pelas quais determinados conhecimentos são legitimados em detrimento de outros. Podemos dizer que os conhecimentos privilegiados no currículo traduzem a concepção de sociedade que defendemos, pois, segundo Forquin (1993), é necessário reconhecer que toda educação é sempre educação de alguém e por alguém. Isso supõe, necessariamente, a transmissão e aquisição de alguma coisa, que, em geral, diz respeito a conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores que constituem o que se chama precisamente de conteúdos da educação.

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo nunca é neutro e, segundo Sacristán (2000), a própria existência de um sistema educacional valida a materialização do currículo que assume o papel de regular o consumo cultural, os saberes que devem ou não ser ditos como válidos no contexto escolar. Consequentemente, o conhecimento privilegiado por esse currículo traduz o modelo de cidadão esperado para uma dada sociedade e um dado contexto histórico, político, social e econômico.

A contribuição dos conhecimentos advindos da teorização crítica do currículo serviu para estabelecer uma ruptura ao entendimento tradicional deste. O currículo, na perspectiva crítica, é decisivamente entendido como espaço de poder e de construção social. No entanto, as “teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram” (SILVA, 2003, p. 148), pois a análise das relações de poder em que o currículo está envolvido se descentraliza e outras questões passam a ser consideradas. Entre essas questões, estão os papéis da linguagem e do discurso enquanto constituintes do currículo, complementando o entendimento dos processos de dominação e da concepção de identidade cultural e social focados na raça, etnia, gênero e sexualidade.

É justamente no cenário de transição entre a Modernidade, iniciada com o Renascimento e o Iluminismo, e a Pós-modernidade, iniciada na metade do século XX, que emergem as inquietações e os objetos de análise do pensamento pós-crítico. Os pós-modernistas questionam as pretensões de saber do pensamento moderno, bem como as noções de razão, racionalidade e progresso, com a tecnologia nem sempre sendo vista como algo para o bem-estar da sociedade.

No pensamento pós-crítico, emerge o movimento pós-estruturalista, o qual traça um caminho de questionamentos em torno da pretensão estruturalista de identificar estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas, as concepções binárias que sustentam relações de oposição, as chamadas asserções de verdade e de narrativas universalizantes, o racionalismo e o realismo que o estruturalismo resgata do positivismo e do cientificismo das ciências humanas (SILVA, 2015). Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo, não sendo uma característica natural, mas sim discursivamente produzida.

O Pós-estruturalismo fundamentado em Foucault, Derrida, Deleuze, entre outros, lança também seus olhares para as estruturas de saber e poder, dando ênfase à indeterminação e incerteza sobre o conhecimento. Destaca-se o processo como algo que se tornou verdade, questionando as concepções de masculino/feminino; branco/negro; heterossexual/homossexual; científico/não científico em relação aos conhecimentos que compõem o currículo.

No entanto, é importante sublinhar que tanto os estruturalistas como os pós-estruturalistas criticam a perspectiva do sujeito racional, autônomo, centrado e soberano da modernidade. Além das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, outras vertentes de pensamento também servem de referências para o desenho das teorias pós-críticas do currículo, como os Estudos Feministas, os Estudos Culturais, o Multiculturalismo, o Pós-colonialismo, os Estudos Étnico-raciais e a Teoria *Queer* (LOPES, 2013; SILVA, 2015).

Em meio às perspectivas nas quais as teorias pós-críticas se desenvolvem, elas apresentam como ponto comum a valorização da subjetividade, a ênfase nas relações sociais e a descentralização das grandes narrativas e dos discursos unificadores, bem como a afirmação da identidade e da diferença (PACHECO, 2000). Por isso, ressalta-se que, a partir das teorias críticas e pós-críticas, não podemos ver o currículo como algo inocente e desinteressado, mas como uma arena em constante disputa.

As reflexões expostas até o presente momento nos fazem refletir sobre a abrangência e complexidade dos estudos sobre o currículo e os fatores condicionantes que o afeta, resultado

do entendimento de currículo como uma construção cultural, o qual transmite, de forma selecionada e reelaborada, elementos da cultura. Os conhecimentos selecionados, as competências, os valores e crenças que constituem os conteúdos são frutos das relações de poder, nas quais as culturas hegemônicas legitimam e excluem saberes de diferentes grupos sociais. Silva (1995) reafirma a necessidade de se compreender o currículo como parte de uma luta entre discursos de dominantes e subordinados, que trazem implicações práticas para o modo como os professores acolhem as experiências e consideram ou não a voz dos alunos.

Para delimitar melhor o campo da experiência do currículo escolar que centraremos nossa reflexão, no tópico seguinte, discutiremos alguns aspectos específicos do componente curricular Educação Física. Isso nos leva, na presente pesquisa, à necessidade de refletirmos a respeito de alguns elementos da história da Educação Física enquanto componente curricular e sua relação contemporânea com o campo do currículo.

4.3 Currículo e Educação Física

Pode-se considerar, como marco da constituição histórica da Educação Física escolar no Brasil, a fundação, em 1837, do colégio Pedro II, que incluiu aulas de ginástica em seu currículo; e, posteriormente, a Reforma Couto Ferraz, que incluiu a ginástica como matéria obrigatória no ensino primário e a dança no ensino secundário (MARINHO, 2010).

No entanto, é no ano de 1882, com o parecer nº 224, que a Educação Física foi referendada enquanto componente curricular. O parecer instituiu a reforma do ensino primário e integrou ao currículo escolar a disciplina Educação Física. Nesse cenário, deu-se a estreita relação entre ginástica e Educação Física, pautada no discurso de construir corpos saudáveis, adequados à demanda da época (GORDO; SANTOS; MOREIRA, 2014).

A partir desse período, no final da década de 1930 do século XX, legitimaram-se, através da ginástica, a concepção médico-higienista e a valorização de hábitos de higiene e saúde, que tinham por objetivo, por meio do exercício físico, valorizar o desenvolvimento do físico e da moral (MARINHO, 2010). Esses objetivos estavam atrelados à nova conjuntura econômica e política brasileira.

Cabe destacar que a Educação Física, bem como outras disciplinas no contexto da história da Educação brasileira, trilhou caminhos de ideologias dominantes (SOARES, 2007). Tanto a escola tradicional como a Escola Nova possuíam interesses educacionais com a referida área. A escola tradicional, representada pelas escolas religiosas, acolhia a Educação Física com objetivos de promover a disciplina e a saúde; já o movimento realizado pela

Escola Nova a valorizava como elemento da educação integral.

Betti (1991) destaca que foi essa aglutinação de interesses políticos, econômicos, militares e educacionais que criou condições para que se generalizasse, por meio da constituição de 1937, a obrigatoriedade da Educação Física nos currículos escolares. Podemos dizer que, até a metade do século XX, por conta da implantação do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, o foco para a Educação Física era voltado para o contexto médico-militar.

O contexto do pós-guerra e dos anos posteriores, principalmente nos anos 1960, caracterizou-se pela ampliação dos movimentos sindicais, operários e sociais; pela crescente nos debates ideológicos; pelo cenário de enorme crescimento econômico, acelerada urbanização e revolução tecnológica; fatores que mudaram a vida cotidiana e embalsamaram a ideologia nacional desenvolvimentista. Diante disso, o golpe militar de 1964 buscou silenciar os debates ideológicos e culturais que estavam em curso, com a Educação Física, até o final da década de 1970 do século XX, passando a assumir o esporte como referência fundamental para o planejamento curricular (BRACHT, 1997).

Cumprir frisar que o intuito para a esportivização dos espaços escolares se configurava como parte de um projeto educacional tecnicista, que visava abolir um comportamento mais crítico da juventude, por meio de estratégias como: a retirada da Filosofia, a inserção da Educação Moral e Cívica, a censura a livros e o afastamento de professores críticos (DARIDO, 2003; CASTELLANI FILHO, 2007).

Em consonância com Darido (2003), pode-se dizer que, até a década de 1970, a Educação Física escolar se apoiava quase que exclusivamente no valor educacional do esporte, tendo como foco a melhoria da aptidão física dos alunos e a iniciação esportiva. No entanto, com o enfraquecimento do regime militar, os educadores exilados começam a retornar para o Brasil (os primeiros mestres em Educação Física são formados pela USP), culminando em um cenário marcado por inúmeras críticas às vertentes tecnicistas, biologicistas e esportivistas.

Nesse contexto, delinear-se as tendências atuais da Educação Física escolar, propiciando uma mudança de paradigma que apontava para a não fragmentação do ser, mas para uma compreensão integral de ser humano e de educação, como uma experiência profundamente humana atrelada à cultura (MOREIRA, 2006).

Faz-se necessário ressaltar que, mesmo após a década de 1980, a Educação Física continuou sendo vista como uma mera atividade realizada na escola. Significativos avanços só foram alcançados a partir da promulgação da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, na qual a disciplina passou a ser reconhecida como componente

curricular obrigatório, integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população (BRASIL, 1998). Ainda assim, a lei não é tão precisa no que diz respeito à legitimidade da Educação Física, pois, mesmo sendo componente curricular obrigatório da Educação Básica, a referida lei não diz ser ela obrigatória em todos os níveis de ensino e modalidades da educação brasileira.

Apesar de Furtado e Borges (2020a) destacarem que legalidade não é sinônimo de legitimidade quando se pensa em educação escolar e componentes curriculares, é inegável que a lei máxima da educação brasileira, de certa forma, possibilitou reconhecer que o componente curricular Educação Física possui um objeto de estudo e conhecimentos específicos presentes nos esportes, jogos, lutas, ginástica, dança, bem como na capoeira e conhecimentos sobre o corpo (MOTA; VENÂNCIO, 2008). Convém dizer que a lei veio como um fôlego para intensificar um sentido para a Educação Física, pois orienta que tal componente curricular não pode mais permanecer isolado de outros (no sentido de mera atividade), precisando ser inserido dentro do projeto pedagógico de cada escola. Aliás, de acordo com Caparroz (2007), essa sempre foi a maior reivindicação do campo crítico da Educação Física brasileira que se formou a partir dos anos 1980.

Destacamos também a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCNEF) no ano de 1997, que evidenciaram uma concepção de Educação Física escolar que buscou incorporar reflexões sobre o sentido cultural, social, político e econômico das práticas corporais, pensando sua inserção num projeto pedagógico mais abrangente. Nos PCNEF (1998), os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do “fazer”, do compreender e do sentir com o corpo.

Já na LDB, no Art. 26, a ideia de que seria necessária uma base comum de conhecimentos para organizar a experiência escolar já aparece prevista. No entanto, a atual BNCC, que se configura como um documento normativo que orienta as aprendizagens comuns que serão propostas nos currículos das escolas públicas e privadas, ofertadas para crianças e adolescentes na etapa de Educação Básica, só foi aprovada no ano de 2017, inicialmente para Educação Infantil e Ensino Fundamental; e, posteriormente, em 2018, para o Ensino Médio.

É importante perceber que as políticas educacionais e de currículo se entrelaçam com os interesses políticos e econômicos de organizações mundiais. Com foco nas demandas do

capital mundial e dos reformadores⁹ empresarias da educação (FREITAS, 2014), desenvolvem-se projetos pedagógicos para os países periféricos com discursos de ensino e educação de “qualidade para todos”. No caso da BNCC, para as escolas brasileiras, como reflete Macedo (2019), uma das estratégias utilizadas para legitimar os conhecimentos propostos é recorrer à consultoria de pesquisadores estrangeiros, reduzindo um amplo e complexo diálogo com a comunidade acadêmica local e se configurando como estratégia de colonização. Macedo (2019, p. 10) destaca que

tal estratégia ajuda também a criar um imaginário de que, em diferentes partes do mundo, todos surfam felizes essa onda, na qual vamos chegando atrasados e de que, por isso, precisamos correr. O problema é que recorrer a essas sabências internacionais têm, também, o potencial de reduzir o debate, na medida em que se pode escolher os interlocutores.

Cada passo para a elaboração das versões da BNCC se travava de embates e relações de poder, mediante os fatores políticos, sociais e econômicos de cada momento histórico. Desse modo, a BNCC, norteada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, busca orientar e regular os conhecimentos considerados essenciais (habilidades e competências) que todos os educandos deveriam desenvolver em diversas áreas ao longo da Educação Básica.

É fato que a BNCC não é currículo, mas não podemos negar que ela pretende definir o que, o como e, principalmente, o para que a escolarização deve proceder. Desse modo, o documento reflete suas concepções por meio das orientações institucionais que influenciam o trabalho docente, funcionando, por vezes, como um documento de regulação.

Como já anunciava Freire (2008), o neoliberalismo, ao adentrar a educação, opera com uma lógica fatalista e mistificadora da história, na qual pouca ou nenhuma “utilidade” tem a formação que visa tornar o sujeito capaz de pensar sobre o mundo que vive, mas sim se pensa no sujeito devidamente treinado para viver em um mundo cada vez mais incerto e que restringe a sua vocação ontológica. A partir de termos como habilidades, competências, funcionalidades etc., cada vez mais a educação tem sido entendida como treinamento por parte das políticas de currículo.

⁹ Nas palavras de Freitas (2014, p. 1109), “*Corporate reformers*” – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais”.

Cabe refletirmos criticamente, nas entrelinhas, uma vez que os documentos curriculares agem como aparato de legitimação de discursos curriculares, e, no contexto da BNCC, se levarmos em conta quais grupos empresariais estavam atrelados a sua elaboração (Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Movimento Todos pela Educação, entre outros), perceberemos que os discursos projetados e sustentados levam para conceber aprendizagem com objetivo de alcançar competências funcionais para a reprodução do *status quo*, ou seja, uma proposta embasada em uma concepção utilitarista da aprendizagem.

No entanto, concordamos com Laclau (2011) na medida em que ele ressalta que o nosso compromisso é com a democracia e com a diferença. Assim, temos que criar formas de manter a luta política como possibilidade, buscando preservar a autonomia das escolas, os processos pedagógicos inovadores e a diversidade regional.

É preciso compreender a tamanha influência que os saberes ofertados nas instituições escolares podem exercer nos indivíduos. Segundo Sacristán (2000), esses saberes têm consequências tanto no seu desenvolvimento pessoal quanto em suas relações sociais, e no *status* que o indivíduo possa conseguir no contexto profissional.

Concebidos os documentos curriculares para além de textos neutros e descritivos sobre conteúdos, torna-se essencial analisar como são tratados, na BNCC e no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA, os temas “jogos eletrônicos” e “gênero”, avaliando suas potencialidades e limitações. Apesar de o documento transparecer que foi fruto de um processo coletivo e democrático, autores como Lima e Hypólito (2019) denunciam que ações neoliberais e neoconservadoras foram mobilizadas de forma articulada para garantir seus próprios interesses quanto às definições curriculares.

4.4 Os jogos eletrônicos virtuais e a temática de gênero na BNCC e no currículo de Educação Física da EA-UFPA

Do ponto de vista legal, é importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a atual BNCC (BRASIL, 2018) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) preveem a preparação e atribuição de docentes para o uso das tecnologias no ambiente escolar.

A utilização qualificada das tecnologias e do conteúdo das mídias, enquanto recursos aliados ao desenvolvimento do currículo, contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital, bem como de utilização crítica das tecnologias da

informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

- I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;
- II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola. (BRASIL, 2013, p. 136).

No que tange à temática de gênero, destacamos sua menção no que se considerou um dos primeiros documentos de concretização curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998). Cumpre evidenciar também que, até na segunda versão da BNCC, do ano de 2017, encontramos referências à temática, tal como apresentado a seguir.

Em primeiro plano, temos o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual evidencia que

Na condução desse trabalho, a postura do educador é fundamental para que os valores básicos propostos possam ser conhecidos e legitimados de acordo com os objetivos apontados. Em relação às questões de gênero, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos. (BRASIL, 1998, p. 84).

Na perspectiva da BNCC, destacamos a competência geral de número 9, com menção especial à competência específica de número 8 do componente curricular Educação Física, as quais, na segunda versão do documento, faziam menção à temática gênero:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, 2017, p. 19).

Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião. (BRASIL, 2017, p. 181).

Nesse contexto, ao olharmos para os PCN's e para a versão da BNCC homologada em 20 de dezembro de 2017, voltada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, vislumbramos meios legais/normativos para o uso crítico das tecnologias e abordagem das questões de gênero no contexto escolar. No entanto, desde 2014, a sociedade brasileira é assolada com uma crescente onda de conservadorismo e intolerância, que se exacerbaram com

a eleição do presidente Jair Bolsonaro, em 2018, suscitando, assim, ataques a temas tão necessários para serem discutidos nas instituições educativas.

Cabe então olharmos para as diversas normativas e legislações que apontam para o uso crítico-reflexivo, bem como para o avanço da formação inicial e continuada de docentes, perspectivando a utilização das novas tecnologias e da abordagem crítica da educação de gênero na escolarização básica, a fim de investigar processos práticos de como os textos normativos têm sido traduzidos nos contextos reais de ensino.

Por isso, é fulcral observarmos os avanços e contradições das diversas normativas e legislações, com o propósito de analisar e problematizar o conflito de interesses que se materializam em documentos normativos, que se constituem como um referencial para reformulação e implementação de currículos e projetos pedagógicos. Tais documentos normativos, por vezes, pretendem modificar ou solidificar situações estabelecidas, nas quais determinados conteúdos são legitimados no currículo e outros não.

No interior dessa análise, investigamos menções referentes a termos específicos na BNCC (BRASIL, 2018) e no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA (2014), com o objetivo de analisar como são tratados em tais documentos os temas “jogos eletrônicos” e “gênero”. De antemão, lançamos a seguinte questão: os documentos apontam elementos básicos para os educandos entenderem as referidas temáticas a partir da cultura na qual se vive e na qual o aluno terá de se localizar?

A metodologia de análise dos documentos seguiu os seguintes passos: leitura e releitura detalhada da BNCC e do perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA; identificação, a partir dos descritores “gênero”, “jogo eletrônico” e seus cognatos (jogos virtuais, jogos tecnológicos), das informações contidas nos documentos, com marcações e anotações das ideias preliminares aos referentes temas; elaboração de quadros, em que codificamos as unidades temáticas aos seus contextos e organizamos em grupos que congregavam significados similares para melhor compreender os sentidos; e discussões e análises a partir dos referenciais teóricos, com intuito de identificar e problematizar as referentes temáticas.

4.4.1 Jogos eletrônicos na BNCC: mapeando e discutindo os dados encontrados

Em perspectiva introdutória, cabe o destaque aos aspectos organizacionais do primeiro documento analisado. A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta competências gerais que estão distribuídas em áreas de conhecimento, e competências específicas por componentes

curriculares. Os componentes curriculares possuem unidades temáticas que se desdobram nos objetos de conhecimento, em que apontam para um conjunto de habilidades¹⁰. Nesse sentido, uma análise prévia dessa estrutura organizacional nos evidenciou intenções de regular as aprendizagens, por meio do enfoque dado às competências e habilidades específicas de cada componente curricular.

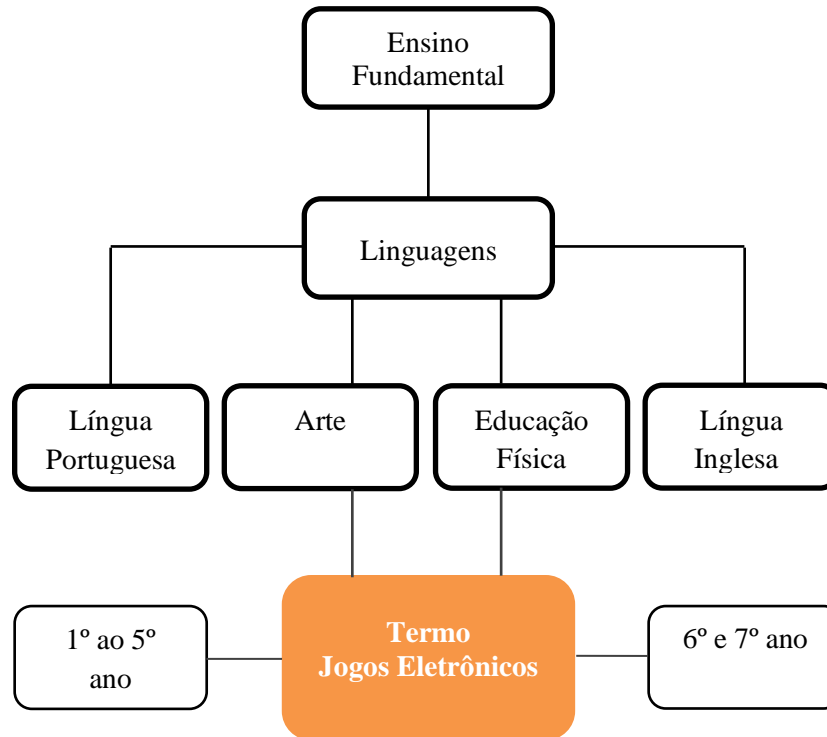
Corroboramos o pensamento de Betti (2018) quando afirma que as competências e habilidades padronizadas na BNCC, que supostamente devem ser adquiridas pelos estudantes durante a escolarização básica, fazem parte de uma trama que, por meio das avaliações em larga escala, pode culminar na fruição de um projeto Global de BNCC. No caso específico da Educação Física, o autor reforça que a Base é problemática quanto ao estabelecimento de critérios para a seleção dos objetos de conhecimento para cada nível de ensino. Centramos, por ora, na análise do objeto de conhecimento jogo, em específico, os jogos eletrônicos.

As menções referentes ao termo “jogos eletrônicos” e seus cognatos aparecem na BNCC proposta para o Ensino Fundamental, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente na Arte e na Educação Física, componentes curriculares da referida área, juntamente com Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Na Educação Física, os jogos eletrônicos aparecem para o sexto e sétimo ano; e, no ensino de Artes, do primeiro ao quinto ano. Ou seja, verifica-se que o lugar destinado aos jogos eletrônicos na BNCC se evidencia em dois componentes curriculares inclusos numa mesma área. Apesar de suas singularidades e especificidades, o trabalho integrado e interdisciplinar de ambos no que diz respeito aos saberes do corpo e da cultural corporal de movimento indica a existência de possibilidades de práticas pedagógicas na escola, sobretudo com os jogos eletrônicos. O fim deste trabalho, por sua vez, pode estar na provocação de discussões e oferta aos educandos de diferentes experiências e exposição de entendimentos na contemporaneidade.

¹⁰ Em Neira (2018), o leitor poderá encontrar uma descrição mais detalhada de aspectos como estrutura e concepção de competências e habilidades da BNCC.

Figura 1 – Jogos eletrônicos na área de Linguagens na BNCC.



Fonte: Elaboração da autora (2021).

Cabe pontuar que, apesar das brincadeiras e jogos serem uma unidade temática legitimada no componente curricular Educação Física, o fenômeno jogo deveria ser mais bem conceituado, problematizado e experienciado. Causa-nos estranheza os jogos eletrônicos aparecerem com menor frequência na BNCC, sendo propostos apenas para o 6º (sexto) e 7º (sétimo) ano, ao contrário das Artes, componente no qual os jogos eletrônicos marcam presença do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano.

A partir dessa análise, algumas questões mostram-se pertinentes: por qual razão ou justificativa epistemológica os jogos eletrônicos se encontram apenas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental no componente curricular Educação Física? As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental não podem ter contato formativo com esses tipos de jogos? Do mesmo modo, por qual razão as brincadeiras e jogos da cultura popular, de matriz indígena e africana e do mundo estão ausentes nos anos finais do Ensino Fundamental?

Os questionamentos lançados se mostram válidos à medida que a literatura sobre jogos eletrônicos na Educação Física mostra que a formação educativa por meio e com esses jogos abarcou diferentes faixas etárias e níveis de ensino (DA SILVA; SILVA, 2017; VIEIRA et al., 2014; COUTO; PEREIRA, 2015).

Nesse sentido, observamos que o foco direcionado aos jogos eletrônicos nesses dois

componentes curriculares são diferentes. Com maior frequência nas Artes, aparecem como uma ferramenta para a contextualização de outros saberes, numa perspectiva utilitarista; em outro momento, na Educação Física, como elemento da cultura e um fenômeno a ser estudado, passando a ser um objeto de estudo. Essa proposta de discussão e estudo, no entanto, limita-se a poucos alunos no universo do Ensino Fundamental.

4.4.2 Mapeando os jogos eletrônicos no componente curricular Artes na BNCC

Percebemos que os jogos eletrônicos no componente curricular Artes, apesar de serem propostos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, na BNCC, são mencionados especificamente no campo das artes integradas, e aparecem como diferentes tecnologias e recursos digitais a serem explorados para viabilizar o processo de criação artística: uma perspectiva funcional para outros fins.

Tal lugar dado aos jogos eletrônicos no campo das Artes os legitima apenas enquanto ferramenta pedagógica para a produção artística e não possibilita compreendê-los como um fenômeno cultural, que envolve um aprendizado específico sobre seu contexto histórico e suas classificações, a fim de propiciar reflexão crítica e sistematização de conceitos que levem as melhores escolhas, por meio de alunos e professores, na direção da viabilização da produção artística.

4.4.3 Mapeando os jogos eletrônicos no componente curricular Educação Física na BNCC

Identificamos que, na BNCC, na área de Educação Física, os jogos eletrônicos aparecem como parte da cultura corporal de movimento, sendo objeto de estudo da unidade temática brincadeiras e jogos. É importante notar que, especificamente na Educação Física, os jogos eletrônicos são vislumbrados como um objeto de estudo, com valor em si, devendo ser trabalhado e concebido como um conhecimento cultural da escolarização básica. No que diz respeito às habilidades que traçam os objetivos das aprendizagens para os alunos na BNCC com os jogos eletrônicos, mencionamos:

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e 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. (BRASIL, 2018, p. 233).

No entanto, como conteúdo a ser trabalhado, faz-se importante evidenciar a fragilidade da proposta na BNCC. O documento sugere que os jogos eletrônicos sejam um tema abordado para as crianças do sexto e sétimo ano somente, sem extensão para o quarto, quinto, oitavo e nono anos. Além disso, não há justificativas para sua não inclusão nos anos referidos, impossibilitando a inclusão de crianças nas novas formas de lazer que a cultura tecnológica oferece. Se analisarmos criteriosamente essa divisão estabelecida na BNCC, observaremos que o documento indica a abordagem das práticas corporais, dispostas em unidades temáticas de forma diferenciada, como se pode verificar no quadro 4:

Quadro 4 – Disposição das unidades temáticas da Educação Física na BNCC e o objeto de conhecimento jogos eletrônicos.

Unidades temáticas	Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Objeto de conhecimento
Esportes	1º ao 9º ano	-
Ginásticas	1º ao 9º ano	-
Danças	1º ao 9º ano	-
Lutas	3º ao 9º ano	-
Práticas corporais de Aventura	6º ao 9º ano	-
Brincadeiras e jogos	1º ao 7º ano	Jogos eletrônicos (6º e 7º)

Fonte: Elaboração da autora, conforme disposto na BNCC (BRASIL, 2018).

Os dados no quadro 4 evidenciam que o esporte, a ginástica e a dança aparecem em todos os anos, tanto iniciais como finais do Ensino Fundamental, com exceção das lutas que não são abordadas no primeiro e no segundo ano. Já as práticas corporais de aventura aparecem apenas para os dois últimos blocos dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto as brincadeiras e jogos não se apresentam no último bloco dos anos finais, oitavo e nono anos. Por fim, o objeto de conhecimento “jogo eletrônico”, abordado exclusivamente na unidade temática brincadeiras e jogos, aparece somente para as crianças do penúltimo bloco dos anos finais do Ensino Fundamental (sexto e sétimo anos).

É inegável reconhecer que os avanços científicos e tecnológicos trouxeram mudanças no entretenimento de uma parcela significativa de crianças e adolescentes, proporcionando a esse grupo de sujeitos o acesso cada vez mais prematuro aos mais diversificados jogos eletrônicos, seja por meio do celular, *tablet*, *consoles* ou computadores.

A imersão de crianças e adolescentes de diferentes idades em práticas com jogos eletrônicos, por consequência, nos leva a questionar: a abordagem dessa temática apenas no sexto e no sétimo ano na BNCC responderia às necessidades sociais da atualidade, na perspectiva de uma construção crítica do conhecimento, com vistas à superação da reprodução? Concordamos com Betti (2018, p. 165) quando destaca a falta de zelo com a

temática. Segundo ele, “[...] no último ciclo aparecem repentinamente os ‘jogos eletrônicos’, sem qualquer tipo de consideração sobre eles, o que é lamentável, pela importância que têm tais jogos nas culturas infanto-juvenis” (BETTI, 2018, p. 165).

A preocupação acenada por Betti (2018) se fundamenta na forma como a temática foi proposta de forma isolada para o penúltimo bloco das séries finais do Ensino Fundamental. Isso impossibilita a organização de uma sequência interpretativa e compreensível no decorrer dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, para que os alunos apreendam de forma crítica e contextualizada esse objeto de conhecimento.

Nesse sentido, em acordo com Neira (2018) e Betti (2018), ressaltamos que as imprecisões sobre o objeto de conhecimento “jogos eletrônicos” na BNCC, com efeito, expressam uma gama de problemáticas relativas à compreensão da Educação Física pelo documento. Embora a Base reconheça as práticas corporais como objeto de estudo e a interlocução desse objeto com a dimensão da cultura, percebemos lacunas e ausência de critérios quanto à organização do conhecimento das práticas corporais no documento em questão. O que mais nos preocupa é que, dada a magnitude da BNCC, caso os sujeitos atuantes na formação inicial e continuada de professores e as escolas não produzam críticas e alternativas, a tendência é termos construções curriculares ainda mais problemáticas.

No caso específico dos jogos eletrônicos, não queremos negar o significado que tem, ao campo da Educação Física brasileira, um documento nacional de orientação curricular citar o referido tema como um objeto pertencente à escolarização básica da juventude, ainda que de modo sucinto. Todavia, nossos questionamentos dizem respeito aos critérios e à forma de organização desse conhecimento, que, a nosso ver, não foram devidamente explicados, mas que, no campo da tradução pedagógica nas escolas, podem ganhar novos significados.

4.4.4 O lugar da temática “gênero” na versão final da BNCC

A legitimidade das escolas no tratamento de temáticas sociais, com as quais os alunos se veem confrontados no seu dia a dia, embasa-se na Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, o qual ressalta as relações dos conteúdos curriculares com os valores fundamentais aos interesses sociais. Entretanto, é a partir dos PCN’s (BRASIL, 1998) que se vislumbra o reconhecimento das temáticas “orientação sexual” e “gênero”, inseridas em um conjunto de temas possíveis de serem discutidos nos currículos de diferentes áreas.

Entretanto, principalmente nas últimas duas décadas, com o crescente avanço de grupos neoliberais e neoconservadores sob o discurso pautado nos valores da família

tradicional, tipificando aquilo que Santos (2010) denominou de fascismo social, temos presenciado uma verdadeira cruzada de questionamentos, em geral, fundamentos em inverdades pseudocientíficas sobre a temática de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Esse cenário atual materializa o que Apple (1999, p. 67) já pontuava sobre tais grupos:

Poderosos grupos dentro do governo, da economia e dos movimentos sociais “populista-autoritários” conseguiram redefinir – não raro com grande retrocesso – os termos do debate nas áreas da educação, da previdência social e outras áreas do bem comum. O propósito da educação está sendo mudado [...] Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os neoconservadores. Seus interesses concentram-se muito pouco na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola “ideais”.

Nesse contexto, as análises apresentadas nessa parte do escrito se referem à BNCC com a inclusão da etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Nosso objetivo foi identificar, na versão final da Base, a proposta para a legitimação da temática de gênero nas instituições educativas.

Inicialmente, mapeamos, no texto da BNCC, a palavra “gênero”. Feito isso, encontramos 64 referências à palavra na área de Linguagens, mas especificamente no componente curricular Língua Portuguesa, referindo-se à categoria das diferentes linguagens constituídas pela oralidade, escrita e outras práticas de linguagem contemporâneas que circulam em diferentes esferas (gênero textual; gênero literário; gêneros verbais e híbridos; gêneros digitais; gêneros discursivos; gêneros musicais).

Adicionado a isso, na referida versão da Base, não encontramos a relação do termo “gênero” com o conceito teórico proposto em nossos estudos. Isso quer dizer que não identificamos qualquer menção sobre gênero que possibilite aos professores condições para discutirem essa temática enquanto construção social e cultural, sem ataques descabidos a professores, alunos e gestão escolar.

Destaca-se também que, ao revisitarmos a versão anterior da BNCC (BRASIL, 2017) e olharmos sua versão final (BRASIL, 2018), a sensação é a de que o documento passou cuidadosamente por um crivo moralizador, com intenções explícitas de retirar qualquer trecho que faça alusão às possibilidades de a temática de gênero ser legitimada e inserida nas práticas curriculares, a fim de permitir a crianças e adolescente refletir sobre as diversas formas de preconceito que giram em torno da construção do masculino e feminino, bem como sobre a marginalização imposta pela sociedade para os que não se encaixam em tais padrões.

Preocupa ainda que, com a retirada de temas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, entre outros, novamente, no campo da discussão curricular, retrocedamos para concepções tradicionais, uma vez que presenciamos que a versão final da BNCC pensa os objetos de conhecimento, as habilidades e as competências como alguma coisa que pode ser ensinada e desenvolvida desvirtuada das questões de poder, da cultura, da política, da economia e do corpo.

Com a retirada da temática referente ao gênero e outras importantes questões socioculturais de sua versão final, a BNCC, embora fale em democracia e justiça social, quando pensa e descreve o que se deve ensinar para as crianças e a juventude brasileira, concebe os conteúdos apenas como um emaranhado de informações a serem assimiladas pelos estudantes. Por isso mesmo, ela reforça a ideia de educação como treinamento, com fins técnicos e objetivos, tal como já mencionamos anteriormente a partir de Candau (2012) e Freire (2003, 2008, 2017). Além disso, a partir do momento que se escolhe não ampliar a noção de currículo, o documento corrobora o histórico processo de opressão sofrido por diversos grupos sociais na modernidade.

Sendo assim, cabe refletirmos se nos termos de Marx e Engels (2007) e Adorno (2009) não seria ideológico o discurso que, ao falar de democracia e justiça social nas suas disposições práticas, oculta um conjunto de saberes e experiências que já são excluídos da sociabilidade moderna.

4.4.5 Os jogos eletrônicos e a temática “gênero” no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA

No perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA¹¹, o jogo eletrônico aparece como subunidade da unidade temática “jogo”, a ser trabalhado a partir do tema gerador “Corpo e Novas Tecnologias” somente para as turmas do oitavo ano (8º ano) do Ensino Fundamental.

Cabe destacar a presença dos jogos eletrônicos como subunidade no currículo de Educação Física da EA-UFPA, quase meia década antes de sua sistematização na BNCC. Isso mostra o caráter de relevância dado a esse conhecimento pelo currículo da escola, prevendo a prática educativa dos jogos eletrônicos em um contexto no qual o uso das tecnologias passou

¹¹ O documento disponibilizado e analisado é datado do ano de 2014. Não encontramos, até a presente análise, um perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA atualizado, o qual registre documentalmente os avanços das ações propostas nos documentos disponibilizados pelos professores participantes desta pesquisa.

a incorporar a realidade da geração de jovens da sociedade contemporânea (VAGHETTI et al., 2012).

Quanto aos temas geradores anteriormente referidos, no desenho curricular, identificamos que foram propostos diversos temas geradores para todas as turmas, nos diferentes níveis de ensino. No entanto, os objetivos destacados no documento, para cada subunidade, pouco se articulam com os temas geradores.

Destacamos, abaixo, os principais assuntos elencados como temas geradores encontrados no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA. Priorizamos, nos quadros 5 e 6, somente os temas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, uma vez que, para o Ensino Médio, o documento destaca diversos subtemas e não identificamos um tema gerador para a origem deles.

Quadro 5 – Temas geradores no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA, na Educação Infantil.

NÍVEL DE ENSINO: Educação Infantil	
Turmas	Tema Gerador
Educação Infantil I	Explorações: meu corpo e o espaço
Educação Infantil II	Explorações: meu corpo e o tempo

Fonte: Elaboração da autora, a partir do perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA.

Quadro 6 – Temas geradores no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA, no Ensino Fundamental I e II.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental I e II		
Anos/Tema Gerador		
1º Ano/Meu corpo entre corpos: a interrelação eu e o(s) outros(s)	2º Ano/Corpo e movimentos historicamente construídos	3º Ano/Corpo nutrição e saúde individual
4º Ano/Corpo e meio ambiente	5º Ano/Corpo e ética	6º Ano/Corpo e gênero
7º Ano/Corpo e sexualidade	8º Ano/Corpo e novas tecnologias	9º Ano/Corpo e sociedade

Fonte: Elaboração da autora, a partir do perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA.

Essa rede temática proposta pelo perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA pode vislumbrar uma intencionalidade no trabalho pedagógico em perspectiva crítica. Isso é possível de ocorrer na medida em que tais temas podem gerar diversos subtemas, ampliando debates que podem suscitar análises coletivas imergidas na realidade local, nacional e internacional, de tal modo que os alunos compreendam a sua própria realidade, suas contradições, limites e possibilidades, além de interferir em tal contexto de forma crítica.

Quanto aos temas geradores, destacamos principalmente quatro: “Meu corpo entre corpos: a interrelação eu e o(s) outros(s)”;

e novas tecnologias”. Esses possuem um potencial para a identificação de contradições sociais e formas de preconceito e de opressões culturais, econômicas, étnicas, de sexo, entre outras, aproximando-se de uma tendência crítica e pós-crítica no campo do estudo curricular (SILVA, 2003).

Nesse contexto, podemos inferir que vastas podem ser as possibilidades de experiências pedagógicas com as diversas temáticas, inclusive com a temática de gênero. Tais possibilidades vão desde seu trato, previamente sistematizado como tema de discussão associado aos conteúdos trabalhados, até o surgimento de questões decorrentes da prática.

É importante destacar que os temas geradores têm a possibilidade de apresentar a realidade concreta dos alunos ao traçar uma relação dialética entre o contexto local, global e os conhecimentos historicamente acumulados. No entanto, não identificamos no documento o desdobramento nem aprofundamento das potencialidades dos temas geradores nas unidades e subunidades propostas. Os temas não se desdobram em subtemas e seus objetivos gerais e específicos pouco se atrelam a eles no documento.

Ainda que todos os temas geradores apresentados dialoguem sobretudo com os avanços constantes nos PCN's de 1998, não temos indicativos mais precisos de como esses temas se desdobram nas práticas de ensino-aprendizagem por via dos conteúdos da cultura corporal de movimento. O que é possível inferir é que existe o indicativo de que os temas devem ser abordados, contudo, eles não se conectam diretamente com os objetos apresentados no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA.

5 O LUGAR DOS JOGOS ELETRÔNICOS NO CONJUNTO DE DOCUMENTOS DE PLANEJAMENTOS DOCENTES DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA DA EA-UFPA ENTRE OS ANOS DE 2014 E 2020

Apresentaremos, nesta seção do trabalho, os resultados coletados a partir de informações obtidas durante o processo de organização e análise do segundo grupo de documentos¹². Os dados foram organizados com o intuito de permitir inicialmente uma análise global e, posteriormente, um olhar mais minucioso nas particularidades do fenômeno, para então evidenciarmos a relação das informações coletadas e as análises realizadas à luz dos referenciais teóricos.

O conjunto de documentos referentes ao segundo grupo deles, analisado por este trabalho, inclui planejamentos e registros de professores de Educação Física da EA-UFPA entre os anos de 2014 e 2020.

Uma breve contextualização histórica da EA-UFPA mostra que ela foi criada em 7 de março de 1963 e direcionada exclusivamente aos filhos de funcionários da Universidade Federal do Pará, sendo que foi apenas há 17 anos que passou a atender à comunidade carente de seu entorno, um bairro periférico da cidade de Belém.

Em 2009, com a resolução nº 661/2009, a EA-UFPA aprovou seu regimento, que tem como meta transformar a escola em um campo de estágio para os estudantes de licenciatura, com intuito de contribuir com a formação de professores com habilidades didáticas e profissionais, bem como promover aos alunos da Educação Básica condições de desenvolver autonomia intelectual, criatividade, inovação e consciência cidadã.

Atualmente, a EA-UFPA possui aproximadamente 1500 alunos e um corpo docente qualificado, além de infraestrutura fora do padrão escolar paraense, com espaços como laboratórios e complexo esportivo, localizado no pavilhão de Educação Física, local no qual são realizadas as práticas pedagógicas dos professores. Neste último, encontra-se a sala de lutas/jogos para o desenvolvimento de atividades com jogos eletrônicos e equipamentos de jogos, como *X-Box* e *data show* (muito raros e até inexistentes na maioria das escolas públicas devido, principalmente, ao alto custo). Isso qualificou efetivamente a EA-UFPA como um ambiente propício à realização desta pesquisa com docentes de Educação Física.

¹² No primeiro grupo, foram analisados a BNCC e o perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA. Os resultados da análise estão dispostos na seção anterior.

Com base na contextualização acima, inicialmente, o leitor poderá observar, no quadro 7, uma apresentação geral das informações obtidas pelos sujeitos da pesquisa, 07 professores de Educação Física da EA-UFPA.

No referido quadro, para posterior análise, apresentamos o tipo de documento de cada docente, o ano de sua produção, a turma/nível de ensino em que o trabalho foi desenvolvido, a descrição dos conteúdos programáticos desenvolvidos e os recursos pedagógicos utilizados. Para fins de preservação do anonimato dos professores, durante a exposição e reflexão sobre os documentos, usaremos as seguintes terminologias: professor A, professor B, professor C, professor D, professor E e professor F.

Quadro 7 – Apresentação dos tipos de documentos, conteúdos de ensino e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes.

Prof.	Tipo de Documento	Ano	Turma	Conteúdo Programático	Recursos Pedagógicos
A	Ficha de acompanhamento de aprendizagem	2014	2º A/EM	Conteúdo Planejado para o Bimestre Dança: Dança (fenômeno cultural, carreador dos hábitos de um povo). Dança folclórica e dança contemporânea (diferenciação). Danças do leste europeu. Características culturais dos países da antiga Iugoslávia e Rússia. Novas tecnologias e o universo da dança.	Apostila com o tema: Dança Europa: uma análise da cultura. <i>X-Box</i> e o Jogo <i>Just Dance</i> 2014 com as músicas <i>Isidora</i> e <i>Moskau</i> .
B	Plano de Ensino	2015	2º A/EM	Unidade Dança: Subunidade: Dança Europeia 1.1 Aspectos Históricos e culturais da dança. 1.2 Conceitos e Classificações; 1.3 Os benefícios da dança na diversificação de novas formas de movimentação corporal (utilização do jogo eletrônico <i>Just Dance</i> 2014). 1.4 O Estudo das danças folclóricas europeias e suas manifestações culturais.	Apostila Utilização do jogo eletrônico <i>Just Dance</i> 2014 para a unidade 1.3.

C	Planejamento do conteúdo lutas	2018	2º A/EM	<p>Conteúdo/tema: Lutas Aula1: Práticas corporais e Luta. Aula 2: Jogos de curta distância, qualidades físicas nas lutas e atividade de avaliação. Aula3: Jiu-Jitsu. Aula 4: Luta marajoara. Aula 5: Boxe. Aula 6: Lutas de longa distância. Aula 7: Orientação para seminário. Aula 8: Apresentação dos seminários. Aula 9: Arte marcial/defesa pessoal. Aula 10: Prova.</p>	Nessa aula, nos utilizamos do recurso tecnológico do <i>X-Box</i> para a prática do boxe no campo virtual e a realização do confronto. A ideia é que os alunos possam experimentar as situações de confronto e os movimentos básicos do boxe no campo das novas tecnologias.
C	Planejamento do conteúdo esporte	2019	2º A/EM	<p>Conteúdo/tema (Esporte) Aula1: Introdução ao esporte Aula 2: Práticas corporais adaptadas. Aula 3: Esportes Adaptados/Vôlei Sentado. Aula 4: Esportes de Marca – Atletismo. Aula 5: Esportes de Marca – Provas de pista e de campo do atletismo. Aula 6: Esportes de Marca – Provas de pista e de campo do atletismo Aula 7: Esportes de Marca – Provas de pista e de campo do atletismo. Aula 8: Seminários sobre esporte.</p>	<p>Exposição de materiais teóricos x experiências práticas (relação teoria e prática)</p> <p>O uso do <i>X-Box</i> para realizarmos as provas de pista e de campo do atletismo (aula 06).</p>
D	Plano de aula	2019	1º e 2º A/EFI	<p>Tema: A Dança e a cultura lúdica através dos jogos eletrônicos Unidade I: A dança da gente: Construindo o conhecimento sobre a dança: conceitos, classificações e possibilidades didático-pedagógicas. Eixo II: (Des) Construindo Conceitos e características da dança através dos Jogos Eletrônicos: O <i>'just dance'</i> em ação.</p>	<p><i>Data show</i></p> <p><i>X-Box</i></p> <p><i>Jogo Just Dance</i></p>
D/E/F	Plano integrado de curso	2019	1º/ 2º/ 3º/ 4º/ 5º A/ EFI	<p>Eixo temático: A dança da gente ✓ Conceito e contextualização histórica e cultural das danças brasileiras/amazônicas; ✓ Expressão corporal e ritmo; ✓ Danças brasileiras/amazônicas selecionadas coletivamente.</p>	<p><i>Datashow;</i></p> <p>Caixa de som com cabos;</p> <p><i>X-box;</i></p> <p>Tatames e</p>

					colchonetes; Berimbau; pandeiro; caxixi; caixotes de madeira; pneus; <i>Skates; Slackline;</i> Cordas; Bolas de Manbol; Raquetes; Petecas; Badminton; Bolas de Handebol; Bolas Futsal; Bola de borracha; Cones.
F	Quadro de Atividades do 36º Jogos internos da Escola de Aplicação da UFPA Ensino fundamental I	2019		Atividades Propostas para jogos Internos: <i>Just Dance</i> Luta Marajoara Circuito de Parkour Corridas de Estafeta Atletismo Jogos Cooperativos Corrida de Aventura Futsal Manbol Queimada	

Fonte: Elaboração da autora (2021).

5.1 Constatações gerais sobre o uso dos jogos eletrônicos por docentes de Educação Física da EA-UFPA

Ao mapearmos o lugar do termo “jogos eletrônicos” (ou de seus cognatos: *X-Box*, *Jogo Just Dance*, Novas tecnologias) nos documentos disponibilizados, constatamos que, desde 2014, existe o uso oficial dos jogos eletrônicos nos mais diferentes conteúdos (CAMUCI; MATTHIESEN; GINCIENE, 2017) abordados pelos docentes de Educação Física da EA-UFPA.

Nesse contexto, ao olharmos o quadro 7, percebemos que os docentes atribuem abordagens diversificadas com os jogos eletrônicos; além disso, tal contexto pode potencializar um ambiente com práticas inovadoras e formativas com os temas da cultura corporal de movimento. Logo, é preciso destacar que o fato de ocorrer sistematização curricular das práticas corporais, intencionalidade pedagógica, processo de avaliação e diversificação dos conteúdos aproxima a intervenção dos docentes da EA-UFPA daquilo que Bracht (2018) denomina de inovação na Educação Física escolar.

Em continuidade à análise do quadro 7, percebemos a frequência do aparecimento dos jogos eletrônicos como uma ferramenta pedagógica para dinamizar o conteúdo dança ou como um tema específico do conteúdo “jogo”, que aparentemente foi abordado pelo

professor. Tais observações podem ser evidenciadas ao quantificarmos que, dos 06 (seis) docentes, 05 (cinco) (A, B, D, E, F) abordam o jogo eletrônico como recurso didático para o conteúdo dança, sendo que os docentes A e D apresentam não apenas como um recurso didático, mas como uma unidade temática. A exemplo disso, podemos citar o tema “Novas tecnologias e o universo da dança”, descrito no campo Conteúdos Planejados para Bimestre Dança, do professor A, abordado para os alunos do segundo ano do Ensino Médio; e o tema “A Dança e a cultura lúdica através dos jogos eletrônicos”, abordado pelo professor D para os alunos do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental.

Na esteira da discussão de Huizinga (1980) e Caillois (2017) sobre a natureza do jogo, é compressível que, na educação, a experiência lúdica efetivada na forma de jogos e brincadeiras possa ser utilizada como ferramenta pedagógica. Vale pensarmos que se o jogo é alguma coisa que o sujeito tende a realizar com prazer, fruição e plenitude, é salutar que a educação escolar também faça uso de estratégias que remetam à experiência lúdica no ensino dos conteúdos programáticos. Na Educação Física, tais questões ganham contornos ainda mais complexos, na medida em que, tanto no campo teórico quanto nas políticas de currículo, os professores têm sido desafiados a pensar o jogo também como um campo de conhecimento da cultura corporal de movimento.

Retornando aos meandros dos dados, o professor C evidencia a possibilidade de utilização dos jogos eletrônicos tanto no conteúdo lutas quanto no “recurso tecnológico do *X-Box* para a prática do boxe no campo virtual e a realização do confronto”, bem como no conteúdo esporte o “*uso do X-box* para realizarmos as provas de pista e de campo do atletismo”. Neste caso, nitidamente, o professor faz uso do jogo como uma ferramenta de ensino, ainda que não possamos descartar a hipótese de que, por via dos jogos virtuais tematizados para ensinar os conteúdos lutas e esporte, os alunos não possam ter aprendido também sobre o jogo em si.

Tal questão depende sobremaneira da diretividade pedagógica do professor, pois, conforme com Rufino e Darido (2011), as separações entre os conteúdos da Educação Física são mais didáticas do que propriamente epistemológicas. Com isso, uma aula com a unidade esporte pode perfeitamente abordar e inter-relacionar este conteúdo com o tema jogo, bem como com as lutas ou com todos os outros conteúdos do universo das práticas corporais.

É importante ressaltar que, segundo os documentos analisados, os docentes utilizam jogos do tipo comercial com uma proposta pedagógica que se enquadraria no universo dos *Serious Games*, que podem ser tanto jogos que foram criados com essa finalidade quanto qualquer jogo eletrônico comercial utilizado com uma proposta pedagógica (FLEURY;

NAKANO; CORDEIRO, 2014). Nesse contexto, Gee (2009) destaca que a utilização dos bons jogos eletrônicos, ou seja, os jogos complexos e desafiadores, pode promover em crianças e adolescentes, durante a jogabilidade, um processo de constante aprendizagem, capaz de representar uma nova alfabetização que transcenda o ato de ler e escrever. Como destaca Gee (2009, p. 20), “no mundo moderno, a língua não é o sistema comunicacional apenas importante. Hoje imagens, símbolos, gráficos, diagramas, artefatos e muitos outros símbolos visuais são particularmente significativos”.

Mencionamos ainda que os docentes, ao tematizarem o jogo, a dança, as lutas e o esporte, apropriam-se de diferentes recursos didáticos, inclusive dos jogos eletrônicos, que potencializam e decodificam o fenômeno nas mais diferentes formas. Essa perspectiva corrobora a ideia de Gee (2009) quando ressalta que uma prática social sempre envolve o reconhecimento de várias maneiras distintas de agir e interagir, valorizando, sentindo, sabendo e usando vários objetos e tecnologias que constituem a prática social.

Outro aspecto interessante é que, desde 2014, os jogos eletrônicos vêm sendo utilizados na EA-UFGA como ferramenta pedagógica para promover o desenvolvimento de habilidades específicas ou de ambientes lúdicos de aprendizagem, enquadrando-se na modalidade denominada *Exergames* (EXG) ou *Games* Ativos, os quais apresentam, como principal característica, a interação do movimento humano com a dinâmica do *game* ou por meio do mapeamento real e da virtualização dos movimentos do jogador, sendo possível controlar o jogo. Baracho e Lima (2012) ressaltam que os *exergames* proporcionam aos jogadores o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, por meio da realidade virtual e de tecnologias de mapeamento dos movimentos corporais.

Entre os *exergames* mais conhecidos no mercado de entretenimento, que são o *Nintendo Wii*, *X BOX* e *Play Station*, percebemos que os docentes da EA-UFGA se utilizam do *X BOX 360*, que foi lançado em 2010 e revolucionou a categoria, por disponibilizar o sensor de movimento (Kinect), permitindo, assim, a interação com o *game* sem a necessidade dos dispositivos de controles físicos. Nesse contexto, identificamos que os docentes utilizam, na modalidade dos *exergames*, jogos que fazem bastante sucesso entre o grupo infanto-juvenil, como o *Just Dance*, que possui como atrativa a relação entre as músicas de diversas regiões, dança e o jogo, ou seja, promovendo um ambiente de aprendizagem que entrelaça ludicidade, jogo e diversas manifestações corporais representadas pela dança.

Essa questão de diversificação das formas de ensino e das experiências com o corpo, por via das novas tecnologias na forma de jogos eletrônicos, é um aspecto que coaduna com a tese de Caillois (2017) de que o jogo tenderá sempre a se relacionar com a cultura de sua

época. Por isso mesmo, em uma sociedade que cada vez mais expande (mas não democratiza) o uso das tecnologias, é natural pensar que este empreendimento também passaria a atuar no corpo e no movimento.

5.2 Planejamentos de docentes de Educação Física: atividades com os jogos eletrônicos na EA-UFPA

Sobre o conteúdo do quadro 7, o professor A utilizou o jogo *Just Dance* em 2014, especificamente as músicas Isidora e Moskau, que expressam características culturais dos países da antiga Iugoslávia e Rússia. É importante destacar que a apostila com o tema “Dança Europa: uma análise da cultura” buscou evidenciar o maior número de informações possíveis em relação às duas músicas do *game*, como o contexto histórico e cultural delas, suas letras, autores e localização geográfica. Sendo assim, percebemos que o referido professor integrou as músicas do jogo eletrônico, bastante conhecidas pelos adolescentes, à apostila proposta para o conteúdo dança, criando um contexto de apropriação da música que seria vivenciada pelos alunos, tanto pelo jogo como pela apostila. Tal integração da teoria com os elementos vislumbrados pelos alunos durante a experimentação do jogo corrobora o pensamento de Alves e Praseres (2009), que destacam os jogos eletrônicos como um novo meio de narrar histórias e veicular informações que podem potencializar aprendizagem.

Já o professor B, de acordo com o quadro 7, utilizou o jogo eletrônico *Just dance* 2014 para abordar, de forma bem específica, a Unidade 1.3, identificada como: “Os benefícios da dança na diversificação de novas formas de movimentação corporal”. Neste tópico, o referido professor também utilizou com seus alunos uma apostila com a temática: “Os *games* eletrônicos de dança e suas possibilidades para prevenir o ganho de peso em crianças e adolescentes”. A apostila fornecia dados de estudos que relacionavam o uso de *videogames* de dança interativos em programas de intervenção para prevenir ou tratar a obesidade infantil.

Pelos documentos, não identificamos que o professor B utilizou alguma música específica do *Just Dance*, mas que o *game* seria trabalhado e integrado às discussões da apostila. Nesse contexto, é importante destacar que, na apostila, encontramos um dado de pesquisa de Vagheti e Botelho (2010), os quais analisam que a oferta de jogos possibilita um *feedback* de desempenho e habilidades crescentes, podendo manter elevado o valor reforçador da atividade, em comparação com um jogo estático ao longo do tempo. Os autores destacam também que o jogo de dança interativo é relativamente novo, e o valor de reforço pode diminuir à medida que a novidade passa. Tal afirmação corrobora um dos principais

princípios destacados por Gee (2009), que seria a interação, pois, à medida que o jogador interage com os *games*, o jogo oferece um *feedback* e novos desafios ao jogador. Tal princípio, para Gee (2009), relaciona-se com a aprendizagem, mediante a relação dos materiais pedagógicos ofertados pelo professor, aluno e a realidade global.

O professor D também utilizou o jogo *Just Dance* no conteúdo de dança, destacado por ele como Eixo II: “(Des) Construindo Conceitos e características da dança através dos Jogos Eletrônicos: O ‘just dance’ em ação”. Ao analisarmos o documento, evidenciamos que o professor D teve como objetivo principal, segundo um trecho retirado do próprio documento:

Apresentar características e movimentos da dança a partir dos jogos eletrônicos, mais especificamente o Just dance, entendendo que esses jogos podem ser instrumento para a aprendizagem de outros conteúdos, neste caso a dança. Suscitando debates necessários no campo da educação física e aproximando os alunos do conteúdo dança através de um fenômeno moderno que são os jogos eletrônicos.

Nesse contexto, destacamos que o professor D utilizou o *Just Dance* na perspectiva de explorar o repertório de músicas e estilos de dança, para, com isso, alcançar seu objetivo, utilizando assim o jogo como ferramenta pedagógica e relatando, no documento, as possibilidades de trabalho com os jogos eletrônicos para abordar outros conteúdos.

Podemos destacar que a possibilidade de explorar o jogo e experimentar diferentes estilos de dança corroboram, principalmente, os três princípios dos bons jogos eletrônicos destacados por Gee (2009), que são: interação, quer dizer, possibilidades de desafios diversos aos jogadores; customização, devido à permissão para o jogador ajustar o jogo ao seu estilo; e agência, a partir do momento que o jogador se sente capaz de controlar suas ações e tarefas na atividade.

Já no documento produzido em conjunto pelos docentes D, E F, intitulado “Plano integrado de curso”, identificamos apenas no tópico “metodologia” que, no decorrer do desenvolvimento teórico-prático da disciplina, os alunos teriam experimentação de jogos eletrônicos, aparecendo também nos recursos didáticos. Desse modo, no documento denominado “registro do segundo bimestre”, disponibilizado juntamente com o plano dos docentes, notamos que os jogos eletrônicos foram utilizados no conteúdo dança, no segundo bimestre, como uma possibilidade de experimentação, por meio do *Just Dance*, das diversas formas de dança. Destacamos um trecho relatado pelo professor F de significativa importância para as nossas análises, pois nos transporta para reflexões de um professor após sua

intervenção didática, que nos fez compreender o contexto da aplicabilidade do jogo no conteúdo dança e as impressões do docente ao término do bimestre. Neste contexto, transcrevemos o relato do professor:

Notei que a vivência com o *Just Dance* permitiu que crianças e jovens que nunca haviam tido contato com a experiência de jogos eletrônicos pudessem enxergar novas possibilidades de experimentar a dança. Outro ponto observado é que muitas crianças que ao longo do curso dos encontros afirmaram “não gostar de dançar”, ao desfrutarem do jogo eletrônico, ressignificaram sua relação com a dança. Destaco que esta foi a experiência mais democrática entre todos os encontros, uma vez que meninos e meninas se sentiram livres e à vontade para desfrutar da vivência.

É importante frisar que as impressões do professor F, transcritas no trecho acima, fazem referência ao difícil acesso de determinados grupos a esse artefato da cultura tecnológica, fazendo com que apenas alguns deles possuam certa familiaridade com os jogos eletrônicos. No entanto, concordamos com o pensamento de Caillois (2017) quando ressalta que as diferentes culturas praticam uma diversidade de jogos que se entrelaçam com hábitos sociais do cotidiano, sendo que tais jogos aparecem condicionados por formas de interação construídas na sociedade. Por isso, é inegável que os jogos e a ludicidade ajudam na reprodução e continuidade histórica das mais diversas civilizações, tese esta defendida veemente por Huizinga (1980).

Nesse âmbito, as diferenças e riquezas de jogos encontradas em diversos grupos sociais criam um conjunto de possibilidades e realizações que podem ser compartilhadas entre os grupos, de forma a reconhecer e respeitar a diversidade cultural existente em uma sociedade. No caso dos jogos eletrônicos, a grande questão é que, para além de uma experiência que pode ser construída diretamente pelo corpo e pela criatividade, esses produtos, em geral, apresentam certo custo financeiro. Assim, podem existir crianças que não possuem nenhuma forma de experiência com essa dimensão da cultura lúdica. É nesse sentido que a educação escolar pode contribuir no acesso a uma dimensão da cultura que tende a ser negada para uma parcela expressiva das crianças e jovens que frequentam a escola.

Cabe destacar que a mudança do discurso dos alunos que supostamente não gostavam de dançar, e ressignificaram sua relação com a dança por meio do jogo eletrônico, corrobora as considerações de Cerdera e Lima (2016) de que os discursos produzidos pelos *games*, através da forma como as pessoas, paisagens e lugares são representados, podem moldar experiências sociais por parte dos jogadores.

Outro jogo que podemos identificar do *X-Box 360* na modalidade *exergame*, utilizado pelo professor C, foi o *Sports Ultimate Collection*, que possibilita ao jogador experimentar

movimentos de diversos esportes, como futebol, futebol americano, esqui, tênis, boxe, arremesso de dados, beisebol, boliche, atletismo, tênis de mesa, vôlei de praia e basquete. Nesse sentido, ao olharmos o quadro 7, verificamos que o professor C utilizou, no ano de 2018, jogos do *console X-Box* como ferramenta pedagógica no conteúdo lutas, especificamente na aula de número cinco (05) com o tema boxe. Já no ano de 2019, o professor C utilizou os *games* do *X-Box* no conteúdo esporte para realizar as provas de pista e de campo do atletismo na aula de número seis (06), cujo tema é “Esportes de Marca – Provas de pista e de campo do atletismo”.

Diante do exposto, faz-se necessário focalizar dois trechos do quadro I que detalham as intencionalidades do professor C de utilizar os jogos do *console X-Box*, tanto no conteúdo de lutas como no conteúdo de danças. Destacamos, respectivamente, o trecho do documento intitulado “Planejamento do conteúdo lutas” e, posteriormente, o trecho do documento denominado “Planejamento do conteúdo esporte”.

Nessa aula também nos utilizamos do recurso tecnológico do *X-Box*, para a prática do boxe no campo virtual e a realização do confronto. A ideia é que os alunos possam experimentar as situações de confronto e os movimentos básicos do boxe no campo das novas tecnologias.

O uso do *X-box* para realizarmos as provas de pista e de campo do atletismo. (AULA 06).

Ao refletirmos sobre o primeiro trecho, podemos perceber a intencionalidade do professor em possibilitar que os alunos experimentem o tema da aula (Boxe) no campo das novas tecnologias. Tal ação corrobora os relatos de Alves e Praseres (2009), que destacam a necessidade da experimentação de atividades no campo virtual, pois os jogos eletrônicos se constituem elementos dessa cultura, com manifestações capazes de estruturar novas formas e características culturais.

5.3 Ausência de narrativas de gênero nas atividades com jogos eletrônicos

Segundo os documentos mapeados, evidenciamos que os docentes demonstram um conhecimento técnico-pedagógico dos *games* que utilizam o movimento corporal e conseguem utilizá-los nos mais diferentes conteúdos da Educação Física, quer seja como um instrumento pedagógico, quer seja como um tema de conteúdos como jogo, dança, luta e esporte. Essa questão é importante, porque a virtualização do esporte e das práticas corporais,

no sentido de Feres Neto (2003), comprova que não é somente o universo do jogo que se modifica por via das novas tecnologias, mas sim, para o bem ou para o mal, todo o campo da cultura corporal de movimento acompanha este fenômeno da sociedade contemporânea.

No entanto, numa análise mais global, os jogos eletrônicos foram usados principalmente como recurso didático, atrelado a tal recurso como possibilidade de potencializar o conteúdo ministrado, por meio de jogos que permitem a combinação do movimento corporal com a virtualização do *game*. Nesse contexto, os docentes demonstram um significativo avanço em tais discussões diante das novas expressões da produção humana na forma de cultura lúdica.

Não podemos deixar de enfatizar que tanto a instituição como os professores de Educação Física, participantes da pesquisa, viabilizaram a experimentação dos jogos eletrônicos no ambiente escolar, lançando mão de uma proposta educativa com os jogos eletrônicos para abordagem dos diversos conteúdos da Educação Física escolar, evidenciando a potencialidade dos jogos eletrônicos para promover aprendizagens nas aulas.

Nesse sentido, em oposição a certo debate que tende a menosprezar a utilização do jogo como metodologia de ensino na Educação Física escolar, especialmente no caso dos jogos eletrônicos, sinalizamos que seu uso na forma de ferramenta pedagógica, na verdade, legitima uma gama de avanços que, aos poucos, consolida-se na supracitada área. Quando tematizado como objeto de estudo dentro do universo das práticas corporais, comprova-se que a Educação Física escolar tem acompanhado aquilo que Soares et al. (1992) chamavam de princípio curricular da contemporaneidade do conteúdo.

No entanto, cabe destacar que os jogos eletrônicos, como artefato cultural, existem em nossos tempos ligados ao mercado global de entretenimento, dominados pelas grandes potências. Eles podem moldar práticas discursivas e relações de poder entre os sujeitos e subjetivar modelos de corpos femininos e masculinos. Como destaca Moita (2007), os *games* se configuram como um universo com predominância masculina, podendo contribuir na reprodução de um modelo patriarcal de sociedade.

No entanto, não identificamos, nos documentos disponibilizados, qualquer menção que remeta à preocupação com as narrativas nas dinâmicas do *games*, com as relações de gênero que se apresentam como naturais nos jogos e podem influenciar na formação de identidades individuais e sociais. Ocasionalmente, essa ausência pode ser reforçada pela não identificação de aprofundamentos teóricos dos temas geradores do perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFGA, apesar de esse documento sugerir, em perspectiva

contemporânea e crítica, o desenvolvimento de atividades que inter-relacionem a experimentação corporal e o tema gênero.

Devemos compreender que os jogos eletrônicos, como objeto de estudo, assumem funções educativas, e cabe a necessidade de questionar as narrativas dos *games* que produzem modos de existência e padrões de gênero que, dependendo do jogo, podem transmitir experiências aos educandos, com uma violência invisível, que atinge principalmente os alunos que não se encaixam nos padrões identificados nas narrativas propostas no jogo. Desse modo, cabe aos docentes, em seus planejamentos, manterem-se atentos e críticos, pois tais jogos não são neutros, inocentes e desinteressados, e podem refletir interesses particulares de grupos dominantes.

Sendo assim, com objetivo de abordar criticamente as mensagens veiculadas pelos *games* sobre as relações de gênero, propomos agregar aos planejamentos docentes, referentes à temática “jogos eletrônicos”, ações pedagógicas que provoquem o pensamento e o diálogo sobre as relações de gênero, que estão implícitas nas narrativas e características dos avatares nos mais diversos jogos eletrônicos, buscando assim caminhos para legitimar o debate de gênero tão necessário no contexto escolar, mas que intencionalmente é silenciado em pressupostos legais.

Na Educação Física, diante dos resultados obtidos, é essencial retomar a análise de Altmann (2015) na qual explica que o corpo e as relações de gênero são socialmente produzidos dentro dos currículos escolares, portanto, o gênero compreende um importante marcador social de diferença nas aulas do componente curricular.

Com isso, a busca por uma educação de gênero na Educação Física escolar implica a necessidade das propostas curriculares, em suas diferentes instâncias de desenvolvimento, preverem o trabalho com as práticas corporais na direção da produção de significados e marcas nos corpos dos estudantes da Educação Básica. Essa produção, na dinâmica dos jogos eletrônicos, pode resultar na desconstrução de padrões corporais e no respeito à diversidade de identidades existentes nas relações sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a contribuição educativa dos jogos eletrônicos no currículo (oficial e planejamentos docentes) de Educação Física da EA-UFPA, tendo em vista a busca de possibilidades de transversalidade desse fenômeno com a temática de gênero. Para alcançá-lo, delimitamos alguns objetivos específicos, sendo os dois primeiros correspondentes ao escopo teórico e os dois últimos, aos resultados alcançados na pesquisa.

Nesse sentido, inicialmente, cercamos o objeto do trabalho com discussões relativas à problemática de gênero e aos jogos eletrônicos na Educação Física escolar da sociedade contemporânea. Além disso, buscamos entender como se apresenta a discussão sobre jogos eletrônicos e gênero na pós-graduação brasileira, visando diagnosticar o enfoque e a relevância dada a tais temas na produção acadêmico-científica do país. Assim, identificamos a presença de poucos estudos alusivos às temáticas em questão, fato que indicou a necessidade de avanço nas pesquisas, considerando a influência dos jogos eletrônicos no público infanto-juvenil, principalmente quanto à sua natureza educativa.

Com esse cenário, deparamo-nos com os objetivos específicos referentes às fontes documentais analisadas pela pesquisa. A análise dos dados coletados nos permitiu entender o lugar destinado às temáticas “jogos eletrônicos” e “gênero” em documentos curriculares, sendo eles a BNCC, o perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA e os planejamentos e registros de atividade de docentes de Educação Física dessa escola.

A partir de tais fontes, nosso objetivo foi responder ao problema de pesquisa lançado neste estudo: Como os jogos eletrônicos se apresentam no currículo e nos planejamentos de docentes de Educação Física da EA-UFPA e qual sua contribuição tendo em vista a educação de gênero na escola?

Os achados desta dissertação foram dispostos nas seções quatro e cinco. Na primeira delas, intitulada “Currículo, Educação e Educação Física”, centramos a análise específica na BNCC e no perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA, com a finalidade de diagnosticar o tratamento dado aos jogos eletrônicos e ao gênero. A opção pela investigação da BNCC e do perfil curricular se justifica por estes serem documentos norteadores das atividades curriculares em âmbito nacional e local, respectivamente; logo, representaram fontes que, em nossa pesquisa, poderiam potencialmente abordar os jogos eletrônicos e o gênero em seu corpo.

Na BNCC, verificamos que a menção ao termo “jogos eletrônicos” aparece no Ensino Fundamental, nos componentes Artes e Educação Física, da área de Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias, sendo que, na Educação Física, sua abordagem está prevista apenas para o sexto e o sétimo ano. Esse dado nos coloca diante de questionamentos sobre a pouca frequência do aparecimento do termo, sobretudo quando avaliamos a necessidade de alunos dos anos iniciais e das séries finais também terem o contato formativo com esse elemento da cultura contemporânea.

No que diz respeito à legitimação da temática “gênero” na BNCC, a situação não é diferente. A perspectiva de gênero adotada nos pressupostos teóricos do presente estudo não tem lugar legitimado. Por tal motivo, não foram identificadas menções ao termo “gênero” voltadas à possibilidade de os professores da educação básica discutirem essa temática enquanto construção social e cultural. A sensação é de que, com relação a esse tema, o documento passou por um crivo moralizador, com intenções explícitas de retirada de trechos que aludem a essa possibilidade. Entendemos, com isso, que, apesar de a BNCC dissertar sobre democracia e justiça social, ainda está muito distante de nortear saberes e experiências conectadas à educação de gênero.

No perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA, os jogos eletrônicos aparecem como subunidade da unidade temática “jogo” somente para estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental e, especificamente, dentro do tema gerador “Corpo e Novas Tecnologias”. Esse é um dado relevante e complementa o questionamento feito à BNCC quanto à questão de os jogos eletrônicos não serem contemplados nos mais diferentes anos e faixas etárias, ainda que a realidade da prática curricular possa mostrar um cenário diferente no trato docente a esse fenômeno na EA-UFPA.

No tocante ao gênero, o perfil curricular investigado o situa no tema gerador “Corpo e Gênero”, com potencial para reflexão da temática e para as relações que a envolvem na realidade educativa. Apesar disso, o documento não apresenta maiores desdobramentos e aprofundamentos relacionados ao tratamento mais crítico e educativo com ele na Educação Física.

De modo geral, entendemos que a BNCC limita a sistematização dos jogos eletrônicos apenas a um perfil de estudante, e tenta silenciar as possibilidades de discussões pedagógicas referentes à temática de gênero. Já em relação ao perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA, observamos um avanço significativo. Além de introduzir os jogos eletrônicos antes mesmo de essa prática ter uma repercussão nacional com a BNCC, o perfil curricular apresenta eixos norteadores de natureza mais crítica, concebendo o gênero como uma importante temática a ser abordada em interseção com os conhecimentos da Educação Física na escola.

Os achados finais do trabalho tiveram por fonte o conjunto de documentos de professores de Educação Física da EA-UFPA. O mapeamento revelou que, desde 2014, a abordagem dos jogos eletrônicos esteve presente em diferentes conteúdos trabalhados pelos docentes de Educação Física da EA-UFPA

Sobre essa abordagem e uso, os resultados evidenciam que os docentes, mesmo diante dos desafios de abordar as novas tecnologias, demonstram um conhecimento técnico dos *games* que utilizam o movimento corporal e conseguem utilizá-los nos mais diferentes contextos da Educação Física, quer seja como um recurso pedagógico para o ensino dos conteúdos/conhecimentos da Educação Física, quer seja como o próprio conteúdo/conhecimento específico da disciplina, possibilitando o surgimento de atividades inovadoras.

Nos registros dos docentes de Educação Física da EA-UFPA, foi possível notar ainda que a exploração dos jogos eletrônicos, muitas vezes, atrelou-se aos princípios dos bons jogos eletrônicos discutidos por Gee (2009), entre eles, a interação, a customização e a agência.

Neste texto, nossas conclusões coadunam com as impressões do professor F quando, ao registrar os resultados do trabalho educativo com os jogos eletrônicos, acentuou que esse artefato da cultura tecnológica não está disponível a uma grande parcela da população e que, portanto, somente alguns possuem familiaridade com ele. Nesse sentido, se a intenção é que os jogos eletrônicos (*Serious Games*), com seus princípios e conhecimentos, estejam ao alcance de um quantitativo significativo de estudantes da Educação Básica, é imperativo que a escola contribua com o acesso a essa dimensão da cultura.

Ao reconhecermos, neste trabalho, o gênero como construção social, política e cultural passível de abordagem temática e educativa na escola, objetivamos diagnosticar, por fim, se os docentes de Educação Física da EA-UFPA organizam/organizaram suas atividades com os jogos eletrônicos em interseção com as questões que envolvem gênero.

Quanto a isso, notamos, nos documentos disponibilizados, poucas evidências relacionadas à construção de experiências nessa direção, ainda que o perfil curricular da disciplina Educação Física da EA-UFPA reforce a importância do gênero como tema gerador no oitavo ano do Ensino Fundamental. Esse fato alerta para um maior aprofundamento da temática com estudantes na escola, a fim de que a educação de gênero possa ser contemplada, em especial por intermédio dos jogos eletrônicos, considerando suas potencialidades educativas, como vimos no arcabouço teórico do trabalho e nas experiências alcançadas pelos professores de Educação Física da supracitada escola.

Sobre tais experiências documentadas em registros pessoais, encontramos indícios que mostram a ausência de práticas que associam diretamente o objeto de conhecimento jogo eletrônico e o gênero; mesma constatação observada no currículo de Educação Física da EA-UFPA. Neste, contudo, as preocupações com o campo do gênero são claras, apresentando-se como tema gerador de natureza contemporânea e crítica.

Diante disso, com vistas a sanar possíveis lacunas apresentadas pelos documentos dos docentes da EA-UFPA, propomos, com esta pesquisa, contribuir com o planejamento de docentes a partir de reflexões acerca da relevância contemporânea de a educação de gênero marcar presença em suas práticas curriculares, sobretudo com e por meio dos jogos eletrônicos.

Os limites da presente pesquisa, nesse sentido, são reflexos de seus achados. Embora ela contribua significativamente com o campo acadêmico da Educação Física, principalmente pela proposição de discussão em âmbito de pós-graduação – como observamos, entre os estudos que associavam jogos eletrônicos e gênero, nenhum deles se inseria no campo de conhecimento da Educação Física –, os limites encontrados se referem à impossibilidade de realizar investigação que se debruçasse no cotidiano das atividades pedagógicas para, com isso, propor possibilidades mais efetivas de práticas com os jogos eletrônicos na direção de uma educação de gênero.

Em outra oportunidade, a pesquisa, de caráter interventivo com os jogos eletrônicos na mesma realidade investigada por esse trabalho, pode contribuir, de modo ainda mais qualificado, com o conhecimento da Educação Física no que tange às possibilidades educativas e formativas com as novas tecnologias, em particular, os jogos eletrônicos, considerando-se o fato desse fenômeno cultural não se apresentar de forma desinteressada quando trabalhado pedagogicamente no cenário educacional.

Dessa forma, o conhecimento apresentado no presente estudo, e por outros que, porventura, venham a se materializar em forma de produção acadêmico-científica, colaborará com o campo da Educação Física, da Educação e com as múltiplas realidades escolares, nas quais as pretensões de docentes com o debate e discussão de gênero estejam no norte de seus objetivos curriculares.

Para que os jogos eletrônicos modifiquem as relações estabelecidas entre jogo (fenômeno) e jogador (sujeito), mediante a resolução de problemas desafiadores no próprio ato de jogar, tal como se observa nas relações de saber-poder que envolvem o marcador social “gênero”, mais intervenções e olhares críticos precisam ser lançados a essa prática da cultura tecnológica contemporânea, a fim de que a manifestação corporal de estudantes na Educação

Básica se dê de forma livre e respeitosa, desatrelada das regras, dos valores e das normas hierárquicas e hegemônicas da sociedade na qual vivemos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALVES, Lynn. Jogos eletrônicos e violência: um caleidoscópio de imagens. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 365-373, jul./dez., 2004.
- ALVES, Lynn; PRASERES, Jaime. Jogos Eletrônicos e a nova face da diversão, contando e produzindo histórias, construindo e veiculando saberes. **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**, Rio de Janeiro, 2009.
- APPLE, Michael. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARANHA, Maria. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna. 2006.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AZEVEDO, Théo. **Jogar via internet vira profissão para aficionados**. Folha Online, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://jogos.uol.com.br/reportagens/ultnot/ult2240u52.jhtm>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- BARACHO, Ana; LIMA, Márcio. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Brasília, vol. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2012.
- BEISIEGEL, Celso. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhida v. I)**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro. Mídias: Aliadas ou Inimigas da Educação Física Escolar? **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 2, p.125-129, jul./dez. 2001.
- BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Ed. Fís. Escolar**. Ano IV, V. 1 – jul. 2018.

BEZERRA, Flávio. **Identidades e poderes no World of Warcraft**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, SE. Programa de pós-graduação em letras, 2016.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. *In*: BOURDIEU, P (org.). **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. Entre a inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física no Brasil. *In*: BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson; WENETZ, Ileana (orgs.). **A educação física escolar na América do sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRAICK, Patrícia; MOTA, Myriam. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2000.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras**: Região Metropolitana de Belém. Brasília, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://observatoriodopne.org.br/metlas>. Acesso em: 10 set. 2020

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as bases da educação nacional.

BREGOLATO, Roseli. **Cultura corporal do jogo**. São Paulo: Ícone, 2007.

CAETANO, Mayara. **Performances de Gênero nas Relações entre Jogadores e Avatares: Dinâmicas com O Game Rust**. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, 2017.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

CAMUCI, Guilherme Correa; MATTHIESEN, Sara Quenzer; GINCIENE, Guy. O jogo de videogame relacionado ao atletismo e suas possibilidades pedagógicas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 62-76, 2017.

CANDAU, Vera. A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPARROZ, Francisco. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, I. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

CERDERA, Cristiane; LIMA, Marcos. Estereótipos de gênero em videogames: diálogos sobre sexismo, homofobia e outras formas de opressão na escola. **XV Proceedings of SBGames**, São Paulo, 15. 2016.

CORREIA, Marco *et al.* Discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em educação física. *In*: DEVIDE, Fabiano Pries (org.). **Estudos de gênero na educação física e no esporte**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

COSTA, Maria; SILVA, Rogério. A educação física e a coeducação: igualdade ou diferença? **RBCE**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, 2002.

COUTO, José Carlos Almeida; PEREIRA, Antonino. Os Jovens e os Videojogos Ativos: um Estudo de Caso. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 36-60, 2015.

DA SILVA, Ana Paula Salles; SILVA, Ana Márcia. Jogos eletrônicos de movimento: esporte ou simulação na percepção de jovens?. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 157-172, 2017.

DARIDO, Suraya. **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo, Phorte, 2011.

DARIDO, Suraya. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria** – um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EYLER, Flávia. **História antiga**: Grécia e Roma: a formação do ocidente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. 2013. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013.

FERES NETO, Alfredo. A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas. *In*: BETTI, Mauro (org.). **Educação Física e mídia**: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.

FLEURY, Afonso; NAKANO, Davi; CORDEIRO, José. **Mapeamento da indústria brasileira e global de jogos digitais**. São Paulo: Editora: GEDIGames, 2014.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

FREIRE, João. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Luiz. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FURTADO, Renan; BORGES, Carlos. Educação Física escolar: legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 10 p. 24-38, 2020a.

FURTADO, Renan; BORGES, Carlos. O trato com o conteúdo jogo no ensino médio: perspectivas, conteúdos, metodologias e práticas de avaliação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 27, Maio/Ago., 2020b.

FURTADO, Renan; MONTEIRO, Elane; VAZ, Alexandre. Lutas no Ensino Médio: conhecimento e ensino. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 57-69, mar. 2019.

GEE, James. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 167 -178, jan./jun. 2009.

GEE, James. **What video games have to teach us about learning and Literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GOELLNER, Silvana. Gênero. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2014.

GORDO, Margarida; MOREIRA, Wagner; SANTOS, Marcio. **A história da Educação Física no Brasil e suas bases legais**. Belém: Editora Açaí, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KAMPFF, Adriana. **Tecnologia da informação e comunicação**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2006.

KESKY, Vani. O impacto das mídias e das novas tecnologias da comunicação na Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 129-133, Dezembro/1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LARRAT, Holandina. **Pobreza e violência urbana: um estudo de caso sobre as políticas sociais e de segurança pública de prevenção e combate à pobreza e à violência, no bairro da Terra Firme em Belém-PA**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Amazônia, Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano, 2013.

LE BRETON, David. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. *In*: COUTO, Edivaldo; GOELLNER, Silvana (orgs.). **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento Selvagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1970.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1997.

LIMA, Iana; HYPOLITO, Álvaro. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira, A emergência do gênero. *In*: LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACEDO, Elizabeth. **Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

MALTA, Aline. **Games e gênero: as contribuições dos jogos eletrônicos na formação dos pedagogos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e tecnológica, 2016.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MEDEIROS, Márcia. **Jogos eletrônicos, mundos virtuais e identidade: o si mesmo como experiência alteritária**. 2013. 241f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2013.

MEYER, Dagmar; SOARES, Ribeiro. **Corpo, Gênero e Sexualidade** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MINAYO, Maria. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOITA, Filomena. **Relações de gênero nos games: os estabelecidos e os outsiders**. Campinas: Alínea, 2004.

MOREIRA, Antonio (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio. O currículo como política cultural e a formação docente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio; SILVA, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Wagner *et al.* Corporeidade aprendente: complexidade do aprender viver. *In*: MOREIRA, Wagner (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006.

MOTA, Eduardo; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da educação física e integração à proposta pedagógica da escola. *In*: DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. (Org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

NEIRA, Marcos. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-89, jan./jul. 2008.

NEIRA, Marcos. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

PACHECO, José. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 139-161, dez. 2000.

PINHEIRO, Izoldi; BENVENUTTI, Dilva; FAVRETTO, Jacir. Ambiente de aprendizagem: conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-16, jan./dez. 2020.

RODRIGUES, Priscila *et al.* A produção da cultura lúdica em jogos eletrônicos. *In*: REIS, Adriano et al. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

RUFINO, Luiz; DARIDO, Suraya. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na Educação Física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 117, set./dez. 2011.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Gisele. **O processo de civilização do jogo**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, São Paulo, 2012.

SARAIVA, Maria. **Co-educação Física e Esportes: quando a diferença é mito**. Ijuí: Unijuí, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, Jul./Dez., 1995.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SILVA, Tomaz. Os novos mapas Culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós – moderna. *In*: SILVA, Tomaz; MOREIRA, Antônio. **Territórios contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidade: Uma introdução às Teorias do Currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidade: Uma introdução às Teorias do Currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

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

SOARES, Carmen. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Carmen. Educação do Corpo. *In:* GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.) **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2014.

SÜSSEKIND, Maria. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

TELLES, Helyon. Antropologia e game studies: o giro cultural na abordagem sobre os jogos eletrônicos. *In:* ALVES, Lynn; NERY, Jesse (org.). **Jogos eletrônicos, mobilidades e educações: trilhas em construção**. Salvador: EDUFBA, 2015.

TELLES, Silvio; LÜDORF, Silvia; PEREIRA, Erik. **Pesquisa em Educação Física: Perspectiva sociocultural e pedagógica em foco**. Rio de Janeiro: Editora autografia, 2017.

VAGHETTI, César *et al.* Exergames: um desafio à educação física na era da tecnologia. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, n. 12, p. 125-151, 2012.

VAGHETTI, César; BOTELHO, Silvia. Ambientes virtuais de aprendizagem na educação física: uma revisão sobre a utilização de Exergames. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 76-88, 2010.

VIEIRA, Karina Langone *et al.* Características comportamentais de escolares e sua percepção sobre a utilização dos exergames nas aulas de educação física. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 65-60, 2014.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.