



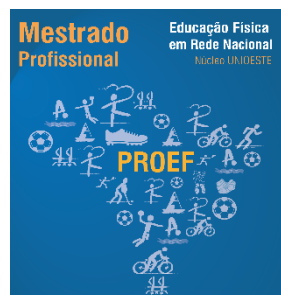
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RENATO FACENDA

O LÚDICO COMO ELEMENTO EDUCACIONAL:
JOGOS COGNITIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO

MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR

2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RENATO FACENDA

O LÚDICO COMO ELEMENTO EDUCACIONAL:
JOGOS COGNITIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Pesquisa apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Universidade do Centro Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Marechal Cândido Rondon, como requisito para obtenção do título de mestre, sob a orientação do professor Dr. Arestides Pereira da Silva Júnior.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR

2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração
Automática do Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE

Facenda, Renato

O lúdico como elemento educacional: Jogos cognitivos no Novo Ensino Médio / Renato Facenda; orientador Arestides Pereira da Silva Júnior; coorientador Douglas Roberto Borella. -- Marechal Cândido Rondon, 2024.

109 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Marechal Cândido Rondon) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2024.

1. A influência neoliberal na escola e na Educação Física. 2. O Novo Ensino Médio para além do discurso. 3. Os jogos cognitivos e o utilitarismo. 4. A dimensão lúdica do jogo como potência para releitura de mundo. I. Pereira da Silva Júnior, Arestides, orient. II. Roberto Borella, Douglas, coorient. III. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Marechal Cândido Rondon - CNPJ 78680337/0003-46
 Rua Pernambuco, 1777 - Centro - Cx. P. 91-
<http://www.unioeste.br> Fone: (45) 32847878 - Fax: (45)
 3284-7879 - CEP 85960-000 Marechal Cândido Rondon - PR.

RENATO FACENDA

O LÚDICO COMO ELEMENTO EDUCACIONAL: JOGOS COGNITIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física PROEF, em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física, Área de concentração: Educação Física Escolar, Linha de Pesquisa: Educação Física no Ensino Médio, APROVADO pela seguinte banca examinadora:


 Orientador - Arestides Pereira da Silva Júnior
 Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)


 Oldemar Mazzardo Junior
 Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br RICARDO REZER
 Data: 27/06/2024 14:01:35-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Ricardo Rezer
 Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Marechal Cândido Rondon, 27 de junho de 2024.

DEDICATÓRIA

Este estudo, todos os anteriores e os que ainda virão, são dedicados à minha mãezinha, Lurdes Maria Riva Facenda, minha zelosa protetora, minha defensora, a pessoa que fez tudo por mim, que me deu à luz e ensinou a amar as plantas, os animais, que me alimentou, me cuidou e me incentivou nos estudos e na vida.

Sempre te amarei.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

Gostaria de agradecer a todos os professores que acreditam na educação e contribuíram para minha formação, tanto acadêmica quanto humana, em especial meu orientador, profe. Dr. Arestides Pereira Junior, este incansável batalhador, que não mediu esforços para me ajudar nesta empreitada, e aos membros da banca, Profe. Dr. Oldemar Mazzardo Júnior, que apesar de ainda pouco nos conhecermos, prontamente aceitou contribuir com este estudo, e Profe. Dr. Ricardo Rezer, que me amparou, orientou e me acolheu desde meu primeiro dia como universitário.

Agradeço muito aos meus irmãos, Neide Facenda, Marlei Terezinha de Andrade e Ivandro Bras Facenda, que me emprestaram um pouco de sua força no momento mais difícil de minha vida, e a meu pai, Fernandes Antonio Facenda, este homem humilde, honesto e trabalhador, que desde muito cedo tirou de seu prato para servir sua família, incansável otimista e conselheiro, que com seu exemplo, ao qual devo muito, me trouxe até aqui.

À minha noiva, Janaina Sartor, que nos momentos mais difíceis segurou a barra e que, com sua singela voz, em meu momento de maior desespero, disse: “Não vou embora, mesmo que seja cedo, um dia a responsabilidade chega”.

E em especial à minha mãezinha, Lurdes Maria Riva Facenda, em memória, a quem também dedico este estudo, que nos deixou no final de abril de 2024, com quem tive o privilégio de conviver por quarenta anos, com o sentimento de que este tempo foi pouco, muito pouco para aprender tudo o que ela tinha a me ensinar.

FACENDA, Renato. **O Lúdico como Elemento Educacional: Jogos Cognitivos no Novo Ensino Médio**. 2024. 109 pág. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação Física. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, 2024.

Resumo

Não há consenso sobre o que significa “qualidade” na educação. O termo tem sido largamente empregado para justificar a elaboração de políticas que visam alinhar o interesse público às necessidades do mercado. Este estudo trata do avanço neoliberal sobre a educação brasileira, em especial sobre a Educação Física, e seus efeitos sobre a vida das pessoas, no plano simbólico e valorativo, aborda o papel que os jogos cognitivos têm assumido neste contexto, a partir de programas de formação continuada e grande parte da literatura, como ferramenta de auto-aprimoramento, ou apoio pedagógico, e apresenta o lúdico como elemento educacional e possível potência para releitura de mundo. Nesse sentido, a pesquisa surge com o objetivo principal de analisar os elementos educacionais presentes em uma proposta de Educação Física no Novo Ensino Médio, que contemple o lúdico a partir do tema jogos cognitivos. Para isso, com base em acordos firmados entre pesquisador e direção da escola, estabelecemos uma pesquisa-ação, em um ambiente de jogos cognitivos, na E.E.B. Cel. Lara Ribas, no município de Chapecó, Santa Catarina, ao longo de 12 encontros, que aconteceram entre maio e agosto de 2023, contando inicialmente com 37 participantes, alunos do primeiro ano do Novo Ensino Médio, e nos valendo da observação participante como instrumento de coleta de dados. Buscou-se, a partir da observação participante, melhor compreender como e que tipo de sentido os sujeitos dão aos acontecimentos e às interações que ocorrem em suas vidas, especialmente os inerentes à experiência lúdica. As informações obtidas compuseram um diário reflexivo, cujas anotações fundamentaram as discussões e resultados. Os dados coletados nessa etapa foram categorizados de acordo com seu conteúdo, constituindo recortes que foram grifados, organizados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam que várias características próprias da esfera lúdica se fazem presentes em um ambiente de jogos cognitivos, como a voluntariedade, evasão da vida real, tensão, discussão de regras, gratuidade desvinculada de qualquer interesse que não seja o próprio jogo, transgressão no sentido de repensar as ações, invenção de novas formas de jogar, fortalecimento dos laços entre as pessoas, relação espaço-temporal, etc. Entendemos que tais condições podem se constituir como chaves de (re)leitura da realidade, na medida que estimulam a imaginação, criatividade e sensibilidade, capacidades que nos permitem simbolizar. A nosso ver, os aprendizados decorrentes desta abordagem se constituem como exercícios de liberdade, de sensibilidade e apreensão da vida como acontecimento.

Palavras-chave: Escola Neoliberal; Novo Ensino Médio; Utilitarismo; Jogos Cognitivos; Lúdico.

FACENDA, Renato. **The Ludus as an Educational Element: Cognitive Games in the New High School**. 2024. 109 pages. Dissertation. Professional Master in Physical Education. Center for Human Sciences, Education, and Languages. State University of Western Paraná – UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, 2024.

Abstract

There is no consensus on what “quality” in education means. The term has been widely used to justify the development of policies that aim to align the public interest with market needs. This study deals with the neoliberal advance on Brazilian education, especially on Physical Education, and its effects on people's lives, on a symbolic and evaluative level, it addresses the role that cognitive games have assumed in this context, based on continuing education programs and a large part of literature, as a tool for self-improvement, or pedagogical support, and presents the “*ludus*” as an educational element and possible potency for reinterpreting the world. In that sense, the research emerges with the main objective of analyzing the educacional elements present in a proposal for Physical Education in the “*Novo Ensino Médio*”, which includes the “*ludus*” approach through the theme of cognitive games. For that, based on agreements signed between the researcher and school management, we established an action-research, in a cognitive games environment, at E.E.B. Cel. Lara Ribas, in the city of Chapecó, Santa Catarina, over 12 meetings, which took place between May and August, 2023, initially with 37 participants, students in the first year of “*Novo Ensino Médio*”, and using participant observation as a data collection instrument. Through the participant observation, we sought to better understand how and what type of meaning the subjects attribute to the events and interactions that occur in their lives, especially those inherent to the “*ludus*” experience. The information obtained formed a reflective diary, with notes serving as the basis for discussions and results. The data collected at this stage were categorized according to their content, forming sections that were highlighted, organized and analyzed using the content analysis technique. The results indicate that several characteristics inherent to the “*ludus*” sphere are present in a cognitive gaming environment, namely: voluntariness, escape from real life, tension, rule discussion, gratuitousness detached from any interest other than the game itself, transgression in the sense of rethinking actions, invention of new ways to play, strengthening of bonds between people, space-time relation, etc. We understand that such conditions can constitute keys to (re)reading reality, as they stimulate imagination, creativity, and sensitivity, capacities that allow us to symbolize. In our view, the learnings resulting from this approach constitute exercises of freedom, sensitivity, and apprehension of life as an event.

Keywords: Neoliberal School; Novo Ensino Médio; Utilitarianism; Cognitive Games; Ludus.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	11
1.2 Um sopro de história	11
1.2 Aproximações com tema.....	12
2. OBJETIVOS	21
2.1 Objetivo Geral.....	21
2.2 Objetivos Específicos	21
3. O CAMINHO DO SABER	22
3.1 A caracterização da pesquisa	22
3.1.1 A pesquisa-ação	23
3.2 A constituição do campo de pesquisa	26
3.3 Seminário inicial e os sujeitos do estudo	29
3.4 Instrumento de coleta de dados: A observação participante	31
3.5 O tratamento dos dados	32
4.6 Produto Educacional	33
4.7 Aspectos Éticos	34
4. CONSULTANDO A LITERATURA.....	35
4.1 A influência neoliberal na escola.....	35
4.2 O Novo Ensino Médio para além do discurso.....	41
4.3 A Educação Física no projeto neoliberal.....	46
4.4 Os jogos cognitivos e o utilitarismo	53
4.5 A dimensão lúdica do jogo como potência para releitura de mundo.....	58
5. A TEIA DE RELAÇÕES NO CLUBE DE JOGOS: IMPLICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA LÚDICA.....	67
5.1 O primeiro ciclo: Descarte e refúgio	69
5.2 O segundo ciclo: Voluntariedade.....	73
5.3 O terceiro ciclo: Reinvenção	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES.....	97
ANEXOS	105

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Explorando o jogo Bomberman 5.....	77
Figura 2 – Repensando a torre de Jenga.....	80

1. APRESENTAÇÃO

1.2 Um sopro de história

A ideia deste estudo me ocorreu quando, durante o recreio na escola em que atuo, a E.E.B. Lara Ribas, na cidade de Chapecó – SC, sentado na mureta de tijolos próximo à antiga quadra esportiva, observava alguns de meus alunos jogando *Pokemon Trading Cards*, e outros simplesmente batendo o que chamam de “cartinhas”, que são toda sorte de figuras colecionáveis, com ilustrações que vão desde personagens de animes até a jogadores de basquete da NBA, sobre as mesas de concreto originalmente projetadas para tênis de mesa. Esse é um jogo, ou uma brincadeira, que consiste em bater a palma das mãos sobre uma pilha dessas ilustrações de papel objetivando criar um vácuo capaz de fazer desvirar. Envolvidos naquela esfera lúdica, pareciam tão distantes, em uma dimensão diferente, protegidos do caos e da barulheira ao seu redor por uma esfera mística.

Não há dúvida sobre a força que se apoderou mim naquele instante. Não uma força “minha”. Mas sim, algo advindo do inexorável peso promovido pelos dias, meses e anos. Lembro de quando criança, praticamente naquele mesmo local, junto de meus amigos e colegas, exibirmos os fantásticos cartões de dinossauros, que vinham nos chocolates Nestle Supresa, que compunham nossas pequenas coleções, e também bater – de forma que atravessa gerações e ainda hoje persiste no imaginário dos jovens – figurinhas de chicletes *Ping Pong*, com as ricas ilustrações da fauna amazônica. Naquela época, e em outras tantas, quando as coisas no jogo não iam bem, me apressava em recorrer à minha mãe, que em troca da “mensalidade”, se prontificava a trabalhar meio período, um mês por ano, na limpeza da escola. Esse era um mundo mágico, de amizades inquebráveis e descobertas frenéticas, um tempo pleno, em que tudo era agora.

Nós não somos nada além de história, e as coisas vão mudando. Aquele garoto de família humilde se formou professor de Educação Física, cursou pós-graduação e se tornou efetivo da rede estadual. Quis o destino que eu voltasse para a instituição em que cresci e que guarda tantas memórias.

Este é um pouco da trajetória deste professor e pesquisador, cuja principal, e talvez única, pretensão com este estudo, é propor a reflexão sobre alguns fenômenos

que (mesmo fugindo à nossa percepção imediata) alteram a destino de tudo e de todos ao nosso redor – e conduzem nossa vida, que não passa de um sopro de vento, mesmo que em uma ensolarada tarde de verão.

1.2 Aproximações com tema

Para que “mundo” a escola forma? Essa questão foi tema do *webnar* promovido pelo programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí¹, intitulado “*Diálogos sobre educação e docência em tempos líquidos – modernos: Interfaces entre universidade e escola*”², em que um conjunto de pesquisadores debateram o interesse público na formação dos estudantes diante dos desafios da sociedade contemporânea, cuja algumas marcas são a precarização das relações de trabalho, a fragilidade do estado, o consumismo como sentido último da vida e o isolamento das pessoas. As considerações levantadas tencionam a relação entre a abordagem que privilegia os conhecimentos denominados “sólidos”³, das ciências, literaturas, das linguagens e da ética, em contraste com o que foi chamado de “saberes de prateleira”, que visam prover os alunos com um conjunto de habilidades e competências básicas para a “sobrevivência” no mercado de trabalho.

Mas reflexões como essa não são de agora. Em meados da década de 1990, pesquisadores como Michel Apple, Tomaz Tadeu da Silva, Mariano Fernandez Enguita, Pablo Antonio Amadeo Gentili, entre outros, apontavam, em obra de 1994, intitulada “*Neoliberalismo, qualidade total e educação*”, a iminente influência da lógica de mercado, pautada pela “estandarização” e “tecnização” dos conteúdos, nas políticas públicas para educação e também nos programas de formação de professores, no sentido de que a reflexão social e a compreensão crítica fossem praticamente erradicadas.

¹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

² Reprise disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f_eiHeJnZ4Y, acesso 19 de outubro de 2023.

³ As noções de “modernidade sólida” e “modernidade líquida” foram exploradas por Zygmunt Bauman (1925 – 2017) ao longo de sua prolífera obra, cujas implicações o espaço não nos permitirá aprofundar. De forma introdutória, recomendamos a leitura do ensaio “*Bauman de uma sociedade sólido-moderna para uma sociedade líquido-moderna*”, de 2016, dos pesquisadores Larissa Dalcin e Sidinei Pithan da Silva, disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaaoconhecimento/article/view/7011/5777>, acesso em 14 de novembro de 2023.

Esse movimento também é identificado por Silva Junior (2022), que indica o incentivo fiscal oferecido às instituições privadas de ensino superior, com a “contrapartida” de redefinirem a função da formação docente, a partir de um currículo de habilidades e competências, que melhor se alinhava a concepção de “capital humano” proposto por Becker⁴, cujo ideário propõe que a educação deve ser encarada pelo indivíduo a partir de uma relação determinística, de custo-benefício financeiro, ou seja, um “investimento como qualquer outro”.

Lentamente, mas de modo inevitável, o conceito de “capital humano” se espalha pela sociedade, ressignificando a função da formação acadêmica na vida social e deslocando o peso do conhecimento adquirido para os rendimentos que possibilitará (Silva Junior, 2022, p. 269).

Nesta mesma linha, Safatle (2022) afirma que o neoliberalismo extrapola a noção de modelo econômico, aplicando uma força performativa, que não atua meramente como coerção comportamental, mas “recodifica identidades, valores e modos de vida por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios, e não apenas o que eles representam de si próprios” (p. 11). Apple (2005) argumenta que há algo de muito preocupante nessa posição, não somente em sua visão de educação, mas, profundamente, em sua visão do que é a vida das pessoas.

A pressão constante para que o desempenho ocorra, em nossas instituições de ensino, de acordo com padrões impostos e, geralmente, reducionistas e demais fatores, são efeitos que está escalada de tensões constantes deixou na educação (Apple, 2005, p. 40-41).

O neoliberalismo se estabelece como uma obra de engenharia social, cuja finalidade primeira é naturalizar o desejo de consumo como ideal de vida, a dissolução dos limites entre a vida doméstica e trabalho, o aprimoramento e o gerencialmente de si próprio e o avanço da lógica da competição, superação e produtividade em todas as esferas da vida (Neves *et al.*, 2022).

Essa perspectiva apresenta-se na escola sob forma explícita, a partir de políticas educacionais, controle da gestão e currículos verticais, e velados como discursos que atrelam o sucesso quantitativo na escola ao êxito em um projeto de vida, pautado e associado ao aumento do poder de consumo (Libâneo, 2016).

Nesse contexto, é possível observar o alinhamento das políticas públicas para educação no Brasil, em contraste a valores humanos e educacionais mais reflexivos

⁴ BECKER, G. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

pautados em aspectos culturais, populares, científicos, artísticos e literários, em direção à onda “rompante” neoliberal, relação debatida em obras do pesquisador americano Michel Apple (1994, 2005, 2006), que critica a subjugação da escola aos valores de mercado, à normalização da ordem vigente, à superficialização das relações humanas (agora pautadas pelo poder de consumo), ao utilitarismo⁵ sistemático da educação, cujo produto pode ser quantificado (e vendido?) como uma mercadoria.

[...] o movimento rumo à mercantilização e “escolha” requer a produção de informações estandardizadas baseadas em processos e produtos estandardizados, de tal forma a possibilitar comparações para que os “consumidores” tenham informações relevantes a fim de fazerem escolhas de mercado (Apple, 2005, p. 27).

Segundo Costa e Silva (2019), a nova agenda educacional, composta pela reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17, que regulamentou o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC) elaborada sob a orientação de instituições internacionais, entre elas o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e implantada “às pressas”, com a intenção voltada a atender as demandas do mercado, em que a perspectiva de uma formação com foco em saberes mais amplos foi substituída pela aprendizagem por competências, configura-se como retrocesso por institucionalizar a desigualdade social, na medida que fortalece a precarização da formação das juventudes brasileiras.

Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) argumentam que o Novo Ensino Médio ao adotar o ideário profissionalizante, em desalinho com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - lei nº 9394/96), revela-se oposto à lógica da formação integral, “aligeirando” a vocalização de jovens para o ingresso no mercado de trabalho, em detrimento ao Ensino Superior, levando os alunos das camadas mais populares a ficarem excluídos de outras possibilidades que não seja a formação pautada pelo imediatismo utilitário.

Essa perspectiva está presente no discurso do “Novo Ensino Médio” (Brasil, MEC, 2016), quando é afirmado que “as crianças e os jovens do Brasil têm pressa. A educação precisa avançar”. O “avanço” é representado pela ideia de “flexibilização do currículo” pautada pela sua simplificação, redução e pragmatismo (p. 57).

⁵ De modo geral, o movimento denominado utilitarismo se caracteriza como o “espírito do capitalismo”, não é contra o saber em geral ou o saber para o maior número de pessoas: ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficiência do trabalho (Laval, 2019).

A questão chave que aqui se apresenta é “*Avançar para aonde?*”, a pressa existe, mas os erros no traçado da rota nos parecem em estágio de difícil correção. A organização curricular do Novo Ensino Médio, segundo Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), atende majoritariamente as perspectivas de inserção “rápida” no mercado de trabalho, o que confere o caráter instrumental e reducionista à formação dos alunos, especialmente no que tange à leitura crítica da realidade⁶.

Nesta mesma linha, pesquisadores como Betti (2018) e Neira (2018) consideram frágil na BNCC, como documento de política pública de educação, a incorporação da lógica corporativa empresarial, pautada na sistematização, nas “ferramentas pedagógicas”, nas competências, cujas inconsistências e limitações são debatidas em artigos como “*Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física*” e “*A versão final da BNCC da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos*”.

Em contraponto a este cenário de crise na educação brasileira, que se apresenta mediante uma gama de condicionantes socioculturais, legitimados por documentos de política pública, que representam uma preocupação crescente, Corrêa e Fazenda (2007) abordam, ao tratar de princípios orientadores para ação curricular, a noção de “foco de resistência”, caracterizado pelo posicionamento crítico e reflexivo do professor, diante dos desafios impostos à prática docente, e pelo agir nas “entre linhas” do currículo, no sentido de uma educação mais progressista e comprometida com a transformação social.

O viés que predominou nas aulas de Educação Física na década de 1990, segundo denunciou o pesquisador Valter Bracht em sua obra de 1992, intitulada

⁶ Ao encontro dos argumentos citados por Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), a carta aberta intitulada “Pela revogação da reforma do Ensino Médio”, endossada por dezenas de entidades ligadas à educação (Incluindo sindicatos e associações de trabalhadores, grupos de estudo, pesquisa e extensão, fóruns de debates, movimentos sociais, e outros), em linha com o clamor popular, manifestado através de passeatas, como a observada na Avenida Paulista na manhã do dia 15 de março de 2023, organizada pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES –, que reuniu estudantes e docentes, foram algumas das ações que motivaram a elaboração da Portaria MEC Nº 627/23, assinada pelo ministro Camilo Santana, do Ministério da Educação (MEC), que suspendeu o cronograma de implantação do Novo Ensino Médio e abriu consulta pública para avaliar a política nacional de Ensino Médio.

Em movimento recente, a revogação do Novo Ensino Médio (NEM) foi a principal deliberação aprovada na plenária final da Conferência Nacional de Educação – Conae 2024 – encerrada na data de 30 de janeiro de 2024, em Brasília. A conferência analisou e votou propostas aprovadas nas conferências realizadas nos municípios, estados e no Distrito Federal, o que convergiu para um documento de referência, que deve nortear o Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2024 a 2034.

“Educação Física e aprendizagem social”, era a de uma atividade paliativa para os rigores físicos e psíquicos da esfera laboral, na medida que ascendia à promotora de saúde e lazer, na lógica de produtos a serem consumidos por uma sociedade crescentemente neoliberal. Em face a este momento de crise de identidade, que partindo de discursos conservadores associavam sua legitimidade à internalização de hábitos e comportamentos voltados ao consumo e mercado de trabalho, Bracht (1992) argumenta que o objeto de estudo da Educação Física não se vincula ao mercado, mas ao lazer, ao lúdico, em oposição ao utilitarismo, sob o risco de contribuir para formação, do que denominou, um “conformista feliz e eficiente”.

Entendo que, no que diz respeito à fundamentação heterônoma, a referência básica ou imediata deveria deixar de ser o mundo do trabalho, e passar a ser o mundo do não-trabalho, o lazer. A Educação Física educaria nesta perspectiva, para os momentos do não-trabalho (educação para o movimento). Sabemos que esta separação é empiricamente impossível, uma vez que o indivíduo é um só. Portanto, as habilidades, competências, atitudes, etc. adquiridas neste espaço pedagógico, assim como em outros, terão repercussão sobre o contato do indivíduo com o mundo do trabalho. No entanto, voltamos a repetir, a referência específica da Educação Física é o mundo do não-trabalho, uma vez que os seus conteúdos são os movimentos da atividade lúdica, e não da prática laboral (p.49).

O pesquisador João Batista Freire, em sua obra de 2002, intitulada “*O jogo: entre o riso e o choro*”, discute a abordagem utilitária dos saberes da Educação Física escolar, que considera distante das subjetividades dos alunos e drasticamente socializante, por pressupor a adaptação a um modelo social determinado pelo mercado, e ao analisar as possibilidades educativas do jogo, aponta para o potencial de criação de símbolos internos, a imaginação e a capacidade de representar fenômenos e acontecimentos.

O jogo, desde seus primeiros registros, assumiu um caráter simbólico de mediação entre o homem e o mundo dos imortais. O jogo, enquanto manifestação que incorpora traços significativos do sagrado, isto é, de culto, é antes de tudo um símbolo de luta: luta contra a morte, contra o perecível, contra o não-movimento. Seja através do combate aberto, da sorte, do simulacro ou da vertigem, o jogo se abre como um lugar onde a aventura e o risco embalam o movimento detonado pelo jogador, o qual ele necessita controlar e acreditar que pode realmente controlá-lo (Retondar, 2010, p. 69).

Huizinga (1993) constata que o jogo é um elemento precursor da cultura, ou seja, que as realizações humanas advêm dos símbolos constituídos durante a imersão no que denominou “dimensão do jogo”. Para Freire (2002), o jogo também se realiza em um tempo diferente daquele das tarefas cotidianas, regido pelo relógio,

regulamentos e produtividade, o que denominou “tempo do eterno”, que é a expressão lúdica do jogo⁷.

O lúdico, metaforicamente falando, é a alma do jogo. O jogo é a materialização do lúdico: local onde liberdade e imaginação se potencializam para garantir ao homem múltiplas produções de sentidos sobre o mundo e sobre a vida, de maneira gratuita, espontânea, embalada pelos desejos e paixões mais secretas. A ludicidade é o movimento de ir e vir, de construção e desconstrução da realidade embalado pelo desejo de realizar o movimento pelo simples prazer de realizá-lo (Retondar, 2010, p. 68).

O jogo é concebido por Huizinga (1993) como um elemento significador da condição humana, constituindo-se como uma virtude, que diferente do teor ético e comportamental contemporâneo, nas sociedades clássicas era reconhecida como a capacidade de realizar proezas. Quem jogava era reconhecido como capaz e assim conquistava a bem-aventurança para si e para o grupo a qual pertencia e representava.

Huizinga (1993) entende o jogo, em sua expressão lúdica, como um fenômeno primordial que precede, constitui e transforma a cultura, e sua ligação com o sagrado, a dança e os rituais, era indissociável nas sociedades clássicas, ao ponto que os signos envolvidos; a glória, superação, as virtudes, consistiam em uma celebração da vida, uma comunhão com o cosmo. O pesquisador Jeferson Retondar, em sua obra de 2021, intitulada “*Teoria do jogo: A dimensão lúdica da existência humana*”, aponta nesta direção ao reforçar o entendimento de que a:

[...] evasão da vida real é a abertura dentro do jogo do mundo imaterial, do mundo imaginário e ficcional que alimenta e justifica o jogo enquanto realidade humana e simbólica. Há uma suspensão momentânea da realidade na qual o indivíduo se permite ser aquilo que no cotidiano não é, que possivelmente gostaria de ser (Retondar, 2021, p. 33).

⁷ Reconhecemos a polissemia do termo “Jogo”, que assume diferentes significados, como fenômeno social e cultural, em diferentes épocas e sociedades, não é um termo cuja origem comum cunhou todos os sentidos que dele advém, pois o jogo também é fato social, ou seja, assume e transforma, a partir de uma relação dialética, em menor ou maior grau, os sentidos e significados que lhe são conferidos, através da linguagem. Em nossa sociedade, fortemente marcada pelas relações de produção, consumo e investimento, que tente a objetificar (e tornar mercadoria) todas as produções e experiências simbólicas, o jogo passa a assumir os contornos do utilitarismo e dos meios para fomentar o desenvolvimento de capacidades e estados mentais convenientes à conservação do *status quo*. Não obstante, ao longo desse estudo, quando nos referimos ao “Jogo”, buscamos tocar na acepção mais profunda do termo, que contempla a humana necessidade de viver o belo, uma ação prazerosa, voluntária e despreocupada, porém arrebatadora e por vezes séria, em direto contato com a “experiência plena”, como manifestação do espírito lúdico, que por mais sopesado que pode estar em nossos corações, lá reside e residirá, aguardando o ser humano reencontrar o caminho para plenitude de seu ser.

Retondar (2021, p. 12) explora a noção de que o jogo expressa os sentidos e representações que os jogadores atribuem a ele e “aponta para ideia de que quem joga sempre, em alguma medida, coloca-se em jogo, frente a si e frente ao mundo”.

Jogar é dizer de maneira lúdica aquilo que só pode ser dito através do discurso não verbal em situações imaginárias. E como entendemos que o imaginário não é o oposto do real, mas o suporte mesmo da realidade, o ato de jogar revela subjetividades no presente e aponta pistas para o futuro (Retondar, 2021, p. 12).

O jogo, quando o entendemos em seu caráter de materialização do lúdico, se caracteriza como negação do utilitarismo, por romper as barreiras do que é imediato e da seriedade, expressão que, segundo Huizinga (1993), só surge tardiamente, a partir da primazia do jogo como fenômeno cultural. A seriedade, etimologicamente antagônica ao jogo, não se caracteriza pela negação deste, pelo contrário, só encontra sua razão na prévia existência do lúdico, que por sua vez, a incorpora.

A dimensão lúdica é essencialmente constituinte do imaginário humano, seus símbolos perpassam o tempo do jogo, dialogam com profundas questões existenciais e constituem-se, segundo Retondar (2021), como um refúgio, um encontro fortuito com seu eu interior, pois o símbolo:

[...] é um recurso indireto de linguagem que os humanos possuem para atribuir sentidos ao mundo e às suas ações, aos fatos, aos acontecimentos e às experiências que não poderiam ser significadas em sua totalidade através da razão de maneira direta (p.71).

Freire (2002) reconhece que o jogo possui um caráter educativo por si só, pois o sujeito quando joga se volta para seu mundo interior, a fértil dimensão que produz imagens e reflexões e tem a propriedade de se constituir como uma ponte entre as experiências da vida em sociedade e o “espírito humano”, de modo que os acontecimentos, atitudes e comportamentos podem ser revistos, corrigidos, ampliados e a própria cultura transformada.

O potencial para formação de símbolos, para “viagem ao tempo do eterno”, para o imaginário, vislumbre de outras possibilidades de objetivar a realidade, também está presente nos jogos cognitivos, que recebem essa denominação, segundo Ramos (2013a), por:

[...] envolverem mais fortemente habilidades cognitivas. Em um jogo como a Hora do Rush, por exemplo, no qual o jogador precisa movimentar vários carros para tirar um específico, trabalha-se fortemente com a capacidade de planejamento e a resolução de problemas. Muitos jogos que podemos

classificar como cognitivos não foram desenvolvidos com o objetivo de trabalhar essas habilidades, mas podem ser considerados como tal por seus desafios e dinâmicas (p. 02).

Jogos cognitivos envolvem tensões e incertezas, o aspecto lúdico e agonístico, regras, voluntariedade, espaço definido e fuga da realidade, abrangem vivências e experiências em jogos de tabuleiros ou cartas, tradicionais e contemporâneos, jogos de papéis (ou RPGs na sigla em inglês), jogos virtuais, que envolvam componentes individuais ou de colaboração e oposição, em que elementos de estratégia e planejamento sejam predominantes, além de desafios de lógica e percepção (Ramos, 2013a).

Os jogos cognitivos têm sido tratados majoritariamente, em experiências pedagógicas, periódicos e publicações científicas sob a premissa de “ferramentas pedagógicas”, que surgem como reconstrução metodológica para ensino das competências desejadas, ou de aprimoramento do que Ramos (2013b) descreve como funções executivas, que envolvem atenção, concentração, seletividade de estímulos, capacidade de abstração, planejamento, flexibilidade de controle mental, autocontrole e memória operacional.

Selecionamos para este estudo o referido recorte justamente por entendemos, a partir de Safatle (2022), que tais capacidades estão presentes no ideário neoliberal como constituintes das “competências” requeridas pelas alardeadas “profissões do futuro”, o que carece de maior problematização. E pela expectativa de apresentar uma visão que amplie os entendimentos presentes em estudos como *“A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional”*⁸, dos pesquisadores Raul Inácio Busarello, Vania Ribas Ulbricht e Luciane Maria Fadel, e *“Jogos digitais e gamificação: intervenção para o aprimoramento das funções executivas”*⁹, das pesquisadoras Daniela Karine Ramos, Clarissa Venturieri, Naomi Stange e Bruna Santana Anastácio, que restringem os jogos cognitivos, inclusive no ambiente escolar, a ferramentas de auto aprimoramento, no que tange à tomada de

⁸ BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

⁹ RAMOS, D. K.; VENTURIERI, C.; STANGE, N.; ANASTACIO, B. S. Jogos digitais e gamificação: intervenção para o aprimoramento das funções executivas. Debates em educação, v. 12, p. 499-520, 2020.

decisões, logística, engajamento, entre outros, restringindo o que entendemos ser seu potencial mais amplo e profundo.

Este estudo se apoia na premissa de que a experiência com jogos cognitivos, para sujeitos em formação, alunos do Novo Ensino Médio, a partir de uma abordagem que privilegie o lúdico, entendido como plenitude da experiência, e o jogo em suas características mais elementares, a saber; atividade voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, dotado de finalidade em si próprio, acompanhado de tensão e de alegria e de uma consciente evasão da vida real (Huizinga, 1993), pode se constituir como uma chave de leitura da realidade, na medida que estimula a imaginação, criatividade e sensibilidade, capacidades que nos permitem simbolizar¹⁰. O que pode **ampliar nossa compreensão de mundo**¹¹, a partir da experiência de perceber que outros mundos são possíveis, o que nos permite pensar na potencialidade de fomentar a vida a partir de valores que oportunizem fruir sentimentos e sensações importantes e significativos, tencionando o embotamento dos sentidos e o modelo de indivíduo absorvido pelo paradigma do consumo como balizador das relações sociais (Santin, 1993).

Tais posicionamentos podem levar a reflexões que questionem os mecanismos, segundo Safatle (2020), da engenharia social neoliberal, sua relação com a educação e formação das subjetividades, o que pode subsidiar posições diante deste fenômeno e melhor fundamentar decisões ao longo da vida, o que entendemos como fundamentos da emancipação. Diante deste contexto, em que a problematização é pressuposto de uma abordagem que almeje subsidiar o posicionamento crítico diante desses fenômenos, questiona-se: **Quais elementos educacionais podem ser identificados em um ambiente de jogos cognitivos, a partir de uma proposta de Educação Física, no Novo Ensino Médio, que privilegia a dimensão lúdica?**

¹⁰O símbolo, segundo Freire (2002), é o “faz de conta”, a imaginação criativa, o libertino e transgressor, que habita em todo ser humano, que permite “mexer com o real”, inverter papeis, fazer de uma vassoura um cavalo, mudar por experiência a ordem do mundano, em busca de novos sentidos, perscrutar novas possibilidades, adentrar ao “tempo do eterno” e de lá retornar com novas constatações.

¹¹ Este estudo se ampara no entendimento de Educação como possibilidade de alargamento de nossos horizontes, ou seja, um processo “potencializador” de nossa compreensão de mundo, na medida que nos permite compreender que o mundo é mais, bem mais, do que dele conhecemos.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Analisar os elementos educacionais presentes em uma proposta de Educação Física no Novo Ensino Médio, que contemple o lúdico a partir do tema jogos cognitivos.

2.2 Objetivos Específicos

- Problematizar os mecanismos de engenharia social neoliberal, sua influência na escola, na Educação Física e no Novo Ensino Médio.
- Discutir as possibilidades dos jogos cognitivos para a formação das subjetividades e a abordagem que este conteúdo recebe em parte da literatura.
- Investigar a expressão lúdica do jogo e sua relação com a formação do símbolo interno, da sensibilidade e criatividade.

3. O CAMINHO DO SABER

Para André (1995), a finalidade essencial do processo investigativo tem sido suplantada por discussões formalizadas a respeito do método de investigação científica, sendo que a legitimação de uma investigação científica não é o método, mas sim a descoberta.

Entretanto, neste capítulo, consideramos importante descrever alguns pontos de partida, que permitirão melhor compreender os delineamentos que sustentaram a pesquisa, e apresentar os procedimentos que nos permitiram estabelecer o campo investigativo e o aprofundamento teórico necessário para ampliar a compreensão dos fenômenos aqui relatados.

3.1 A caracterização da pesquisa

É importante destacar que um estudo que tratou de questões complexas que permeiam a escola e a Educação Física Escolar brasileira, como a influência da racionalidade neoliberal, seus mecanismos de engenharia social e o utilitarismo nas práticas educativas, além das possibilidades do lúdico como potência para compreender esses fenômenos, teve de ser concebido de modo amplo e flexível, não podendo se restringir apenas na busca de relações causa-efeito, tampouco foi possível delinear *a priori* a totalidade do foco investigativo, pois o estudo se desenhou a partir das relações estabelecidas no campo de pesquisa, entre sujeitos da vida real, com suas histórias, dilemas e contradições.

Nesse sentido, segundo André (1995, p. 34):

[...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Ressaltamos que esta pesquisa, que se desenrolou em um ambiente de jogos cognitivos, com sujeitos em formação, alunos do primeiro ano do Novo Ensino Médio – cujos detalhes abordaremos adiante – se constituiu como um exercício que primou pelo comprometimento com a transformação social (Betti, 2015), e tratou de aspectos subjetivos do comportamento e do universo simbólico dos sujeitos envolvidos, o que

se constituiu no desafio de, segundo André (1995, p. 18), “entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais” que ocorrem no cotidiano.

Partindo do pressuposto de que a fundamentação teórica é premissa básica de qualquer estudo que deseje tocar para além do superficial, principalmente quando se projetam ações as quais o objetivo pressupõe ampliar a compreensão da realidade, estabelecemos categorias de análise, objetivando tratar das questões que balizaram os primeiros contatos com o campo investigativo, cujas implicações detalharemos em campo específico.

Diante dessas premissas, este estudo segue o paradigma qualitativo descrito por Alves-Mazzotti (1999), que se apoia em Patton¹², pois entendemos que tal proposição ganha relevância ao considerar “que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (p. 131).

A natureza interpretativa deste estudo, a organização em ciclos, que possibilitou novas proposições a partir das percepções e dados e que foram sendo coletados, em que questionamentos, aprofundamento teórico, avaliações, reflexões e implementações estiveram relacionados; condição essa que nos possibilitou compreender melhor a prática e a própria investigação no decorrer do processo, nos levaram a eleger, como estratégia metodológica, a pesquisa-ação, buscando amparo para tal nas proposições de Thiollent (1986).

A partir do momento que compreendemos a relevância do contato íntimo do pesquisador com o campo investigado, surgiu a necessidade de melhor conhecer as possibilidades apresentadas por esta modalidade de pesquisa, dessa forma, recorremos à literatura. Como resultado desse levantamento, chegou-se à noção de pesquisa-ação que embasa este estudo, a qual compartilhamos no tópico seguinte.

3.1.1 A pesquisa-ação

Conforme André (1995), como delineamento de pesquisa, a pesquisa-ação se caracteriza por envolver uma ação, no sentido de resolução de um problema

¹² Patton, M. *Qualitative evaluation methods*. Londres: Sage Publications, 1986.

específico ou de tomada de consciência sobre determinado fenômeno social. Podemos compreender, segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação como uma:

[...] proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (p.24).

Para Betti (2015), uma das ênfases da pesquisa-ação está em desconstruir a diferença entre professor e pesquisador, pois este pretende, ao mesmo tempo, conhecer (pesquisar) e atuar (ensinar), caracterizando-se como produtor de conhecimento a partir de sua prática.

André (1995) nos adverte que a pesquisa-ação essencialmente possui um sentido político muito claro: parte de um problema observado e definido pelo grupo, usa técnicas e instrumentos de pesquisa para melhor conhecer esse problema e delinear um plano de ação que traga à tona possíveis soluções, além disso, há uma preocupação em proporcionar a esses sujeitos “um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a” (p. 28). Tripp (2005) aproxima-se desta concepção ao apontar que a pesquisa-ação em educação implica em tomar consciência dos princípios que conduzem o trabalho docente, na clareza do quê e do porquê fazemos o que o fazemos.

Nos valem dos apontamentos de Betti (2015) ao considerar a pesquisa-ação uma estratégia metodológica que:

- Propõe um processo que integra aprofundamento teórico, análise de determinada situação, identificação de problemas e questões iniciais a serem tratadas.
- É realizada com estreito envolvimento entre pesquisador e sujeitos envolvidos, em modo de colaboração e com ampla interação.
- Busca conhecer melhor uma situação e delinear um plano de ação que amplie a tomada de consciência acerca de determinado fenômeno social.
- Não se caracteriza por uma série de procedimentos e instrumentos padronizados, mas sim como um conjunto dinâmico de processos que se constroem no decorrer do estudo.

- Desenvolve-se a partir da análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la.
- Propõe um processo que integra pesquisa, reflexão e ação, a partir de espirais cíclicas que se sobrepõem, de modo a proporcionar condições para que a integração entre pesquisador e grupo possa se aprofundar.
- Tem poder de transformar a prática educativa a partir da reflexão, entendida como a imersão consciente do sujeito no mundo de suas experiências.

Segundo André (1995), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa experimental em que existe o envolvimento direto do pesquisador com os sujeitos e o campo de estudo, no sentido de melhor compreender os fenômenos envolvidos e propor uma ação, que a partir de Tripp (2005), objetiva uma mudança no modo de pensar, que resultará não na melhoria daquilo que já se faz, mas em tornar a realidade, ainda que em um círculo restrito, mais justa socialmente.

O caráter socialmente crítico na pesquisa-ação na escola deve ser assumido, segundo Tripp (2005), quando se entende que o modo de pensar hegemônico é injusto e precisa ser problematizado.

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (André, 1995, p. 34).

A pesquisa-ação, segundo André (1995), deve ir além do aparente e se propor a desvelar o significado, a maneira que as pessoas veem a si mesmas, de que forma o fenômeno estudado afeta suas relações e representações sociais. Nesse sentido, o pesquisador se constitui como principal instrumento de coleta de dados, devido à constante interação deste no campo de estudo, valendo-se de diários reflexivos, entrevista intensiva, diálogos e observações participantes. Todos os dados coletados são mediados pelo pesquisador, o que permite a resposta ativa às circunstâncias e reavaliação dos planejamentos e ações no decorrer da pesquisa, o que evidencia o caráter reflexivo e interpretativo desta modalidade de estudo.

Tripp (2005) considera que a pesquisa-ação não segue um padrão rígido de investigação, apresentando-se em ciclos, que compreendem a identificação do problema, proposição de questões iniciais, que se apresentam no sentido de guiar

discussões e dialogar com a literatura, o planejamento de uma ação, que se propõe a resolver um problema específico ou promover a tomada de consciência sobre determinado fenômeno social, o monitoramento dessa ação, avaliação e replanejamento.

Thiollent (1986, p. 98), propõe a noção de relatividade observacional, segundo a qual a “realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham um papel ativo na captação da informação e nas decorrentes representações”. Este entendimento de pesquisa está associado à postura dialética, pois entende que os fenômenos são socialmente transformados, caracterizados pelo constante devir, o que privilegia o lado conflituoso da realidade social.

3.2 A constituição do campo de pesquisa

Sob a premissa de obtermos dados relevantes quanto à delimitação do campo de pesquisa, agendamos uma conversa preliminar com a representante regional da Gerência de Educação – GERED¹³ – a fim de expormos o tema de pesquisa e sua relevância no contexto educacional.

Como resultado desse diálogo, foi possível obter informações sobre o processo de contratação das consultorias educacionais que atuam no programa de formação continuada da rede, o perfil dos técnicos que avaliam os cursos ministrados e como ocorreu o processo de “implementação” do currículo do território catarinense, além pertinentes falas, que expressaram o desejo dessa profissional por uma atuação mais humana nas escolas, sensível e afetuosa: O que de certa forma respalda as premissas do estudo. Este contato inicial também serviu para apresentar o campo investigativo, que foi constituído pela E.E.B. Cel. Lara Ribas¹⁴, escola situada no município de Chapecó, Santa Catarina.

É importante destacar que, a partir de André (1995), reconhecemos a escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados que “exigem o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme” (p.34), para

¹³ Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó.

¹⁴ Escola de Ensino Básico Coronel Lara Ribas.

considerá-lo, um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

A escolha da referida instituição se fundamentou principalmente por dois fatores:

- Por tratar-se de uma das escolas tidas como referência por centralizar a demanda por Ensino Médio de outras escolas da região, principalmente daquelas situadas na parte norte do município de Chapecó e geridas pelo poder municipal, cujo fase limite de formação é o Ensino Fundamental, recebendo alunos com ampla e desigual gama de experiências e vivências em Educação Física.
- Por ser campo de trabalho do investigador, que atua como professor Educação Física do quadro efetivo dos profissionais da escola, que além de possuir vínculo afetivo, em decorrência da inserção na comunidade, se identifica com os princípios de formação integral, documentados no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) e que alicerçam a filosofia da escola. Entendemos que o fato de ser egresso da instituição reforça o sentimento de pertencimento, ou de lugar, como pontuaria Andreis (2013).

Munidos dessas informações preliminares, marcamos em março de 2023, uma reunião a direção da escola, com o intuito de expormos o tema, o problema e a relevância da pesquisa. Após apresentarmos as linhas gerais do projeto e manifestarmos a intenção de realizá-lo na instituição, a direção se mostrou reticente com relação a finalidade e aplicabilidade, informando que “*Não sabia o que responder, pois nunca havia ocorrido pesquisa assim na escola*”, e que seria necessário mais tempo para analisar a proposta.

Em segundo momento, em presença da coordenação pedagógica, foi requisitado o projeto por escrito e informações como: *Em que espaço acontecerá? Qual será a abordagem? Todos os alunos participarão? Quais turmas serão contempladas?* Com relação a esta última questão, esclarecemos que dentre as turmas do Novo Ensino Médio, seriam selecionadas as do primeiro ano, cuja escolha se deveu especialmente a dois fatores:

- Por a escola se estabelecer como um polo que centraliza grande parte da demanda por Ensino Médio da região, principalmente os estudantes

oriundos da rede municipal, que compreende formação até os anos finais do Ensino Fundamental, recebendo alunos com realidade socioculturais bastante ímpares, além de uma gama ampla e desigual de experiências e vivências em Educação Física

- Por esta etapa da formação representar uma mudança significativa quanto aos temas e abordagens do currículo no Novo Ensino Médio, cujo viés tecno-utilitário, de acordo com o que Libâneo (2020) denominou “escola de rendimento”, diagnosticado a partir de diálogos preliminares e a percepção empírica do pesquisador, causa estranhamento e o sentimento inicial de “despertencimento”, a partir da noção explorada por Andreis (2013).

Outro aspecto que julgamos importante considerar neste estudo, diz respeito à aspiração crescente pelo ingresso no mundo do trabalho, que a partir da observação empírica dos investigadores, torna-se mais pungente no imaginário dos estudantes a partir dessa faixa etária; talvez pela noção de que o sucesso na vida esteja relacionado ao aumento do poder de consumo. O que consideramos carecer de reflexão.

Com relação a questão “*Todos os alunos participarão?*”, informamos que dentre as turmas seria selecionada, a partir de técnica descrita mais adiante, uma amostragem. Nesse ponto, ainda que de forma não explícita, foi condicionado o aceite da instituição ao cumprimento de determinadas condições, a saber:

- a) O ambiente de jogos de que trata o estudo deveria acontecer exclusivamente durante as aulas do pesquisador, sem prejuízo aos demais alunos não participantes e em especial, às aulas das demais disciplinas, formações, eventos e programações da escola. Na prática, o ambiente de jogos não poderia se estabelecer como uma prioridade, sendo possível organizá-lo apenas quando não houvesse mais nada de “diferente” acontecendo.
- b) O espaço seria oferecido apenas uma manhã por semana, o que se convencionou que fosse na quarta-feira, e que cada grupo teria a possibilidade de experienciar os jogos por uma das duas aulas que o componente curricular dispunha nessa faixa de ensino, ou seja, quarenta e cinco minutos por semana.

- c) O professor (pesquisador) deveria se responsabilizar pelos integrantes do estudo tal como pelos alunos não integrantes, que concomitantemente, teriam aula a partir do planejamento trimestral.

Os acordos firmados nesse momento merecem destaque, pois, além de ajudar a “tecer a malha” das relações que se estabelecem no “chão da escola”, tiveram implicações durante a organização dos ciclos da pesquisa e impacto processo de coleta de dados.

3.3 Seminário inicial e os sujeitos do estudo

A partir do aceite da instituição, reunimos, em maio de 2023, no auditório da escola, as três turmas do primeiro ano do Novo Ensino Médio, momento em que foram apresentadas algumas noções e delineamentos gerais da pesquisa, como *“O que são jogos cognitivos”*, *“Como eles vem sendo tratados (a partir da lógica do rendimento escolar)”* e *“Qual é a abordagem que terá no estudo – lúdica”*.

Foram apresentados também alguns dos jogos que compuseram o acervo do ambiente de jogos, tais como: dobble, quebra-cabeças, dominó, perfil, jogo do mico, “jogo da cobrinha”, bomberman, “taco, gato, cabra, queijo e pizza”, xadrez, labirintos lógicos, detetive, cubo mágico, combate, jenga, palitinho, super trunfo, entre outros. Na ocasião, destacou-se que o presente estudo não se apresentava como uma proposta metodológica para o ensino de jogos cognitivos, mas sim como possibilidade de investigar as relações que se estabelecem a partir da imersão na dimensão lúdica do jogo. Após, lançamos algumas perguntas iniciais para reflexão, tais como:

- a) *Como nos sentimos quando estamos em um jogo emocionante?*
- b) *Após uma partida, em algum momento você pensa sobre os acontecimentos ocorridos no jogo?*
- c) *Acha que esses pensamentos podem levar e mudar ações ou atitudes, formas de lidar com alguma situação?*
- d) *A pessoa pode se sentir melhor ou pior com ela mesma e com os outros dependendo do resultado partida?*

As falas apresentadas constituíram uma breve discussão, com relatos pessoais e exemplos retirados de situações ocorridas durante as aulas e fora, como o aluno Gabriel, ao afirmar: *“Nunca esquecerei de quando vencemos o torneio da escola, ano passado, e os guris do outro time disseram que foi roubado e nos esperaram no final para brigar”*, e do aluno Yago, que comentou: *“A pior parte do jogo que eu jogo, o League of Legends, são os “raters”, que só ficam xingando do início ao fim da partida, independente do resultado”*. Mensagens como essas nos serviram de indicativo sobre os critérios que seriam utilizados para a realização dos convites e seleção da amostra, a saber:

- a) Participantes do seminário inicial;
- b) Que demonstraram interesse por jogos cognitivos;
- c) Que relataram reflexões decorrentes de situações de jogo;
- d) Todos que contribuíram nas discussões durante o seminário inicial.

A amostra, doravante chamada de participantes do estudo, foi selecionada a partir de um convite coletivo, ao término do seminário, e através de conversas informais, durante o período que precedeu a efetivação do que ficou conhecido como “Clube de Jogos”, o ambiente de jogos cognitivos onde se desenrolaram as relações que serão explicitadas mais adiante, e foi composta, em um primeiro momento, por cerca de trinta e sete estudantes, levando em conta os critérios citados, a partir da técnica de representatividade expressiva, que consiste em um:

[...] pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada (Thiollent, 1986, p. 63).

A opção pelo referido método caracterizou a intenção de “chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada, com possível controle ou retificação de suas distorções no decorrer da investigação” (Thiollent, 1986, p. 63).

3.4 Instrumento de coleta de dados: A observação participante

A pesquisa-ação se utiliza de técnicas etnográficas de coleta de dados, segundo André (1995), pois por meio destas é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

A expectativa de se aproximar do âmago das questões levantadas só é possível partindo da reflexão fenomenológica, que busca compreender, segundo André (1995), como e que tipo de sentido os sujeitos dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida. Para tal, nos valem da observação participante, tal como descrita por Bogdan e Biklen (1994), como instrumentos de coleta de dados.

A observação participante é aquela em que o “investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16).

As implicações provenientes do processo de coleta de dados serão discutidas em capítulo específico, denominado “A teia de relações no clube de jogos: implicações da experiência lúdica”, entretanto, vale a pena mencionar que quando elaboramos o roteiro de observação (Apêndice 03), buscamos considerar uma ampla gama de questões que poderiam vir à tona durante a coleta de dados, na expectativa de ampliar o entendimento do fenômeno estudado e responder as indagações levantadas pelo problema e os objetivos da pesquisa.

A partir da observação participante e intensa interação com os sujeitos do estudo, foi possível perscrutar comportamentos, eventos que fogem do cotidiano, conversas, comunicação não verbal, símbolos e significados que revelaram além do aparente, como um grupo de participantes que estavam se desafiando no jogo Double e quando indagadas sobre o porquê de tanta rivalidade, responderam: *“Para nós o importante é ganhar”*. Falas como essa constituíram dados valiosos para o delineamento dos ciclos da pesquisa e respostas às questões levantadas. Tais informações compuseram um diário de campo, doravante chamado diário reflexivo, cujas anotações fundamentaram as discussões e resultados da pesquisa.

3.5 O tratamento dos dados

Os dados que embasam as discussões presentes nesse estudo são provenientes de um esforço de aprofundamento teórico e da coleta de dados, obtida através da observação participante, no campo investigativo, e registrada em diário reflexivo.

Para se compreender qual é o papel proposto, em formações continuadas, documentos de políticas públicas, e em parte da literatura que trata do tema, para os jogos cognitivos na Educação Física do Novo Ensino Médio, foi necessário contextualizar o modelo de escola e de cidadão que se projeta a partir da racionalidade neoliberal, que estende cada vez mais sua influência nos setores educacionais.

Tendo em vista que o aprofundamento teórico é uma das premissas da pesquisa-ação, especialmente diante da temática proposta, estabelecemos categorias de análise, que neste estudo se constituem como tópicos do capítulo denominado “Consultando a literatura”, na expectativa de ir além da leitura simples dos fatos e de organizar recortes precisos, a partir das produções científicas das áreas que investigam esses temas, a saber:

- A influência neoliberal na escola
- O Novo Ensino Médio para além do discurso
- A Educação Física no projeto neoliberal
- Os jogos cognitivos e o utilitarismo
- A dimensão lúdica do jogo como potência para releitura de mundo

Os dados obtidos nessa etapa foram categorizados de acordo com seu conteúdo, constituindo recortes que foram grifados, organizados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Conforme Oliveira, *et al.* (2003), a análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples dos fenômenos. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda a

comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

Pode-se dizer que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido (Oliveira *et al.*, 2003, p.06).

Os dados constantes no diário reflexivo foram igualmente tratados, sendo organizados segundo seu conteúdo factual (falas, ações, posturas, etc.) e simbólico, em que buscamos descortinar o significado das interações para além do aparente, em um esforço que buscou juntar elementos que respondessem objetivos e problema de pesquisa.

4.6 Produto Educacional

O presente estudo resultou em uma elaboração textual e ilustrativa, que se apresenta no sentido de prover subsídios que podem aguçar a curiosidade em torno das temáticas centrais aqui abordadas; que são o avanço da influência neoliberal sobre as políticas públicas para educação, principalmente no que tange ao Novo Ensino Médio, e a dimensão lúdica no jogo, em especial nos jogos cognitivos, que tratamos como possível chave de leitura da realidade e foco de resistência a este movimento.

Também apresentamos, a partir da observação e experiências, decorrentes da intervenção docente em ambiente escolar, uma relação dos jogos que consideramos “ideais” para compor um ambiente de jogos cognitivos na escola.

Para tal, foi desenvolvido um material de cunho instrucional, em formato de cartilha, direcionado a professores que pretendem melhor compreender o cenário que se descortina, com vistas a prover subsídios que podem embasar a atividade docente e contribuir com o movimento que pensa soluções para as demandas recorrentes da escola e da Educação Física.

4.7 Aspectos Éticos

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, com o Parecer Consubstanciado n. 5.975.468/2023.

4. CONSULTANDO A LITERATURA

4.1 A influência neoliberal na escola

Na década de 1960, os tratados de economia de Edward Fulton Denison já davam conta de que o aumento quantitativo dos meios de produção não daria conta de sustentar o crescimento econômico. A saída apresentada foi a do ganho de eficiência, associado à qualidade da mão-de-obra, ou seja, já não se podia esperar que apenas investimentos nas estruturas físicas e aumento do número de trabalhadores garantisse a competitividade econômica no cenário global. Era necessário o investimento em um novo tipo de capital: O capital humano, entendido como o conjunto de atributos economicamente valorizáveis incorporados ao indivíduo, um bem privado que proporciona um retorno a quem o detém (Laval, 2019).

Apple (1995) argumenta que discursos como “é indispensável elevar o nível e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”, carrega o cerne do ideal neoliberal para a escola, que estabelece mecanismos estandarizados de avaliação institucional e do aprendizado, e assume, a partir de diversas instâncias, a posição de responsabilizar e punir as instituições, na forma de seus profissionais, que não alcançam a métrica estabelecida, sob a ameaça velada de sanções e punições administrativas.

Neste cenário, segundo Silva (1994), a educação assumiu um papel estratégico no projeto neoliberal, no qual se compreende, de uma forma sintética, que as intencionalidades deste projeto na escola buscam tanto atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de uma preparação técnica para o mercado de trabalho, quanto para servir como meio de transmissão de ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Apple (1995, p. 47) percebe com estranheza este paulatino movimento na educação e nos traz um notável questionamento “de que maneira as relações de dominação, quer materiais, quer simbólicas, conseguiram operar sem implicar nem acionar resistências?”.

Ao encontro dessa questão, Safatle (2022) argumenta que mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo se constitui como uma obra de engenharia social, o que implica em uma relação marcada pela exigência constante de autovalorização, mediada pela lógica de mercado, que recodifica identidades, valores e modos de vida

por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios. Nesta mesma linha, Franco *et al.* (2022) ressalta que em uma sociedade competitiva, o próprio indivíduo é convertido em capital, ao comparar e hierarquizar constantemente coisas, relações e pessoas, a partir da lógica de investimento, ao passo que ele mesmo se torna passível de (des)qualificação a todo momento.

Esse investimento extremo sobre si e suas capacidades aparece, ao mesmo tempo, como plena realização individual e como disciplina inflexível – tomando aqui disciplina em sentido lato. Quando o indivíduo é colocado como centro da dinâmica, na verdade pesa sobre ele com máximo vigor uma lei externa, a lei da valorização do capital. Ao internalizá-la, é o próprio indivíduo que passa a exigir de si mesmo ser um empreendedor bem-sucedido, buscando “otimizar” o potencial de todos os seus atributos capazes de ser “valorizados”, tais como imaginação, motivação, autonomia, responsabilidade (p. 48).

A influência neoliberal na escola busca consolidar a transmissão e naturalização dos ideais de consumo e do conhecimento utilitário, em que a cultura se estabelece como um bem privado, uma mercadoria quantificável e individualizada, a ser consumida e integrada a partir da lógica de investimento, a fim de representar retorno financeiro futuro, contrapondo-se à concepção de educação voltada à formação reflexiva e crítica, na direção da formação do “ativo” humano capaz de aplicar complexos conhecimentos técnicos e operacionais, no exercício de uma profissão especializada (Laval, 2019)

Apple (2005) entende que a educação deve responder a uma formação mais humana e comprometida com os saberes artísticos, culturais e reflexivos, e vê a conjuntura atual com preocupação, nos alertando que a combinação entre mercantilização e controle dos currículos pode suprimir outras formas de ler e significar a realidade, que não sejam aquelas que partem dos pressupostos do capital.

Partindo desse contexto, é válido apontar que a escola enfrenta um momento de crise; que em seu cerne, é a crise de seu princípio fundante, o conhecimento. Se por um lado, segundo Libâneo (2019), a concepção humanista, iluminista e progressista de educação e escola se mostra como um axioma sem utilidade, por outros, partindo dos discursos do capital, é ataca por sua ineficiência (de gestão, de método, de controle...) e apontada como sinônimo de desperdício e despreparo na formação da mão-de-obra brasileira.

O novo paradigma escolar, segundo Ghiraldelli Jr. (2000), busca se justificar a partir de discursos como “a escola está atrasada”, “vamos dar aos alunos o que eles querem e necessitam”, “temos de nos focar na qualidade”, “a eficiência deve se tornar

o pilar da gestão escolar”, “a escola está afastada da realidade”, o que implica em mudanças estruturais, que passam pelo financiamento de programas para formação de professores, atrelado à adoção de currículos por competências, e políticas públicas que impõem maior controle gerencial e administrativo. Qualidade de educação, segundo Silva (1994), passa adquirir o significado de custo-benefício, com relação à métrica de resultado e avaliação.

Porém, a demagogia da qualidade não é novidade na educação, segundo Enguita (1994, p. 95), o termo vem figurando no discurso dos diversos agentes, públicos e privados, “das conversas de bar, passando por autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais...”, consistindo em um tema em que diferentes, e até contrárias concepções, encontram um lugar comum linguístico, constituindo um objetivo, mesmo que abstrato, em torno dos quais os esforços devem convergir. Neste cenário, a qualidade na educação, converte-se em...

[...] uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacionais a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (Enguita, 1994, p. 95-96).

Libâneo (2016) argumenta que os critérios de qualidade da educação, resultantes de orientações de organismos internacionais, contradizem uma visão emancipatória dos processos educacionais já que se subordinam a escola à lógica do mercado e aos interesses da globalização do capital.

Para Marrack (2000) o aspecto central é a adequação da educação aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à sua semelhança, regida pela racionalidade restrita do capital, e argumenta que por de trás do discurso neoliberal da qualidade na educação, se desenha um projeto que confere papel estratégico à escola e que se desenvolve em três frentes: 1) Busca atrelar a educação à preparação básica para o trabalho, empreendedorismo ou às necessidades do mercado; 2) Tornar a escola um espaço para transmissão de seus mecanismos de engenharia social; 3) Impor a “profissionalização” da gestão e controle escolar, a partir da retórica de torná-la mais eficiente.

a) Busca atrelar a educação à preparação básica para o trabalho, empreendedorismo ou às necessidades do mercado.

Laval (2019) argumenta que esse modelo serve unicamente aos interesses do mercado empresarial, sob o imperativo da vocalização, através de currículos voltado para aquisição de competências pautadas pelo saber fazer, do conhecimento útil e das capacidades requeridas pelo mercado de trabalho.

Para Marrack (2000), o ideal de educação neste contexto passa a sublinhar a:

[...] gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor de ensino, e o professor, em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (p. 54-55).

Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) sublinham a imposição da lógica do profissionalismo estreito e precoce, a desvinculação de conhecimentos essenciais à formação cultural, ética e crítica dos estudantes, em troca de uma falsa flexibilidade curricular. A educação neoliberal rejeita a ideia de formação integral, entendida como de natureza desinteressada, não instrumental, que além do “conhecimento da natureza e da cultura, envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas” (p. 59).

b) Tornar a escola um espaço para transmissão de seus mecanismos de engenharia social.

Para que o projeto neoliberal se estabeleça, segundo Safatle (2022), é preciso que o próprio indivíduo o aceite, o defenda e se identifique com seus ideais. No neoliberalismo, a escola passa a espelhar sua organização e racionalidade, o que preenche uma lacuna mais ampla, pois reforça, aliada a outras instâncias, incluindo os discursos de agentes da educação, a naturalização dessa visão (de mundo, de sociedade, de projeto de vida) como único possível¹⁵. Apple (2005) argumenta que tal concepção solidifica entendimentos, como o de que para “vencer na vida é preciso investir e empreender”, desconsiderando outros entendimentos e visões possíveis. A

¹⁵ Neste ponto, o próprio sentido da escola se torna um território em disputa. Afinal, escola para quê?

escola nesse contexto passa a servir a lógica do capital, na medida em que age na formação de um sujeito que:

[...] age em conformidade com a lógica capitalista, movido pelo interesse, pela utilidade, pela satisfação, que se traduzem nas formulações teóricas em termos matemáticos. Como modo de gestão dos outros, o neoliberalismo pressupõe um modelo de interação social baseado na dinâmica do mercado. Operando de maneira espontânea, o mercado tende a confluir para situações de equilíbrio. Tanto a gestão de si como a gestão dos outros, por conseguinte, subordinam-se à lógica da exaltação do valor. Depois de esvaziar a vontade humana de tudo que não esteja em consonância com os ditames do mercado, o neoliberalismo a desloca para o centro de seu funcionamento (Franco *et al.*, 2022, p. 66-67).

A partir desse ideal, segundo Laval (2019), a escola se constitui como instituição à semelhança de uma empresa, na medida em que o aluno recebe uma formação voltada majoritariamente ao saber-fazer pragmático, é avaliado quantitativamente pelo desempenho apresentado, em que o foco passa ser o controle rígido (da produção, dos corpos, da disciplina, da gestão, dos horários...), ao passo que o ambiente se assemelha e reforça a lógica do individualismo, das relações por interesse e da competitividade em todas as esferas da vida.

Franco *et al.* (2022) analisam a noção de autonomia bastante propagandeada e enaltecida em documentos de políticas públicas para educação, argumentando que esta se concretiza a partir de um entendimento de liberdade de agir apenas a partir dos ditames do mercado, em que está implícito um modelo preciso de sujeito, a saber, aquele indivíduo independente dos outros, não submetido a norma alguma e, como tal, sempre pensando em uma relação de exclusão mútua com o outro.

No neoliberalismo, a escola assume o papel de reforçar e instrumentalizar, através de currículos que enaltecem o saber-fazer pragmático e o empreendedorismo, a lógica do neoliberalismo, a fim de naturalizar o ideal de mercado e transformá-lo em ideal de vida, o que pressupõe o entendimento restrito de liberdade, debatido por Franco *et al.* (2022), em que o sujeito passa a se reconhecer como agente regulado pelas forças moderadoras do capital, preparado para consumir bens culturais e investir em relações que se adequem a lógica de investimento/retorno, em que pese o entendimento de “sucesso” e realização atrelado ao status social e ao poder de consumo.

c) Impor a “profissionalização” da gestão e controle escolar, a partir da retórica de torná-la mais eficiente.

No modelo neoliberal de escola, a direção escolar se afasta da ação pedagógica, exercida na função docente, e assume o papel que Laval (2019) denominou como “gestão de fluxo”, cuja posição oscila entre responder às expectativas (de qualidade, inovação, organização, eficiência, etc...), estabelecer o controle dos professores (que passam a ser entendidos como colaboradores) e negociar com fornecedores, prestadores de serviços e empresas locais, atuando em projetos comuns e parcerias.

Nesse contexto, segundo Laval (2019), profissionalizar a gestão adquire o significado de alinhamento político e ideológico com os altos escalões das secretarias de educação, capacidade de gerenciar funcionários e professores no processo de implementação de novas políticas públicas, abrir a escola para iniciativa privada por meio de parcerias, se constituir como um representante da comunidade escolar (entendidos como clientes do serviço prestado), além de gerir finanças e responder pela “qualidade” de ensino, partindo de métricas que Libâneo (2020) considera arbitrárias, pela busca exacerbada de resultados diretamente quantificáveis, atrelados à métodos de ensino para transmissão e armazenagem de aprendizagens que funcionem como um “kit” básico de sobrevivência no mercado de trabalho, além de treinamento funcional para resolução de testes e problemas, em detrimento à formação da identidade cultural das pessoas com base nos conhecimentos científicos, culturais e em experiências locais e cotidianas.

Em suma, consolidar uma linha de comando eficaz e liderança forte, vigilante e punitiva, que se estabeleça como “chefe de verdade”, com o objetivo de:

[...] transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica. Não importa mais, primordialmente, a vigilância moral e política dos professores. Se a vigilância sobre as minúcias aumentou, se foi criado um poder mais próximo, foi com o intuito de melhorar o “desempenho” dos professores e fazê-los servir aos novos objetivos econômicos e sociais da escola. O critério de avaliação, afirmam, não é mais o seguir as normas intelectuais, morais ou simplesmente administrativas, como era na escola antiga, e sim a “produtividade” pedagógica, submetida a uma avaliação supostamente objetiva do “valor agregado” (Laval, 2019, p. 254).

Esse movimento gradual e calculado que impõe a transformação da identidade profissional da direção escolar se fortalece a partir das novas atribuições a que são relegadas, das benesses financeiras e de formações direcionadas, que além de exaltar as qualidades da administração privada, segundo Silva (1994), em

contraposição à ineficiência de tudo o que é público, visam preparar o terreno para uma onda mais extensa de privatizações.

Mas projeto neoliberal para educação não perpassa simplesmente a agenda de privatização das instituições ou terceirização do serviço docente, Laval (2019), expõe as contradições desse modelo, pois ainda que pregue um estado mínimo, enquanto ressalta a livre iniciativa e o mercado como regulador econômico e social, não abre mão que o custo de tal investida seja bancado pelo estado, ou seja, o objetivo final passa a ser o público financiando o interesse privado.

Algumas questões relevantes são propostas por Apple (1995) ao repensar a onda neoliberal que percorre as discussões de currículo e finalidade escolares, tais como “Que grupos lideram tais esforços pretensamente reformistas? E quem ganhará em consequência de tudo isso?”.

Laval (2019) atribui ao neoliberalismo uma grande responsabilidade pela degradação das condições de vida e trabalho, além da deterioração, se não física, mas estrutural como um todo, das instituições educacionais e científicas. A norma neoliberal, ao se estender às outras instituições sociais além do campo econômico “stricto sensu”, torna, na forma de uma lei geral, a racionalidade “fria” do mercado na razão de entender o mundo e as relações entre as pessoas.

4.2 O Novo Ensino Médio para além do discurso

A contrarreforma do Ensino Médio, denominada por Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), estabelecida a partir da Medida Provisória nº 746/16, que culminou na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, mobilizou protestos de entidades científicas e comunidades escolares, por promover de forma “atropelada” mudanças profundas nos rumos da educação brasileira, na contramão de discussões já consolidadas em lei como o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares, em andamento como o PL 6840/2013, e a própria Constituição Federal, vide parecer do então Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, enviado ao Supremo Tribunal Federal, considerando que a reforma do Ensino Médio proposta não apresentava os requisitos de relevância e urgência que devem caracterizar a edição de medidas provisórias (Carrano, 2017).

Nessa direção, Silva (2018) questiona “quais razões justificariam a urgência de tal medida?” e expõe que as mudanças propostas se justificaram a partir de argumentos e discursos frágeis, como “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; “apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; “apenas 16% dos concluintes do Ensino Médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes”; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por treze disciplinas” (p. 03).

Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) argumentam que a justificativa principal utilizada pelo Governo Federal para fundamentar a reforma buscou sustentação na tese do fracasso e/ou na crise do Ensino Médio. Para isso, o Ministério da Educação (MEC) fez uso indiscriminado de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados em 2016, que trata dos resultados então considerados negativos das escolas estaduais – resultados esses persistentes desde 2011.

A interpretação dos dados do IDEB, que fundamentam os alardeados discursos de crise do Ensino Médio pelo Governo Federal, são no mínimo questionáveis, pois, ainda que considerados apenas sob o prisma restrito dos dados quantificáveis, diferente da interpretação monocrática do MEC, os mesmos dados mostram que em nenhum momento a média da avaliação das escolas públicas do Ensino Médio cai. Mesmo no “caos” do Ensino Médio, o IDEB das escolas públicas, avançou de 3,4 para 3,5, no período entre os anos de 2004 a 2015 (Gariglio; Almeida Junior; Oliveira, 2017).

Para Carrano (2017) a utilização das métricas consideradas negativas das escolas estaduais no IDEB, como indicador da “falência do Ensino Médio” não se configura como justificativa plausível para reestruturação “a toque de caixa” do Ensino Médio.

Ao contrário do que tentam afirmar os gestores de plantão do MEC, os dados do IDEB deveriam ser tomados como referências e evidências da necessidade de um amplo debate nacional sobre os rumos do Ensino Médio, bem como sobre o teor de possíveis reformas que pudessem contribuir efetivamente com a melhoria da qualidade social da educação nesta etapa de escolarização (Gariglio; Almeida Junior; Oliveira, 2017, p. 56).

Para Silva (2018) o ritmo e as intencionalidades de tal política pública, jogam para o segundo plano questões como a infraestrutura das escolas, a profissionalização e valorização do trabalho docente. Além das relações de lugar e pertencimento, na perspectiva de Andreis (2013), que argumenta sobre a necessidade de se pensar políticas públicas para educação a partir dos contextos locais, em contraposição à visão normatizadora, que ignora o entendimento dos jovens como sujeitos socioculturais e históricos.

Costa e Silva (2019) questionam as intencionalidades que permeiam tal processo e discutem como a reforma do Ensino Médio não pode ser entendida de forma isolada, alheia a um conjunto de mudanças no papel do Estado, da cidadania democrática e dos direitos sociais frente ao avanço do neoliberalismo sobre as políticas educacionais em andamento. Tendo em vista que tal projeto parece reforçar o dualismo “escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres”, explorado por Libâneo (2012), na medida que ressuscita a formação vocacionada e a alardeada flexibilidade curricular, que adquire o significado de simplificação e generalização dos saberes previstos no currículo.

As políticas públicas para educação no Brasil deveriam promover esforços no sentido de prover suporte para que os estudantes se identifiquem com a escola, isso pressupõe que a escola faça sentido, que dialogue com questões pertinentes da formação humana integral, levando em consideração os contextos socioculturais onde está inserida, o que requer esforços no sentido do enfrentamento dos desafios, tanto materiais quanto simbólicos, que se apresentam. Na contramão desse processo, o então Ministério da Educação apostou na reorganização de “cima para baixo”, sem ao menos tocar nas problemáticas relacionadas à valorização social das carreiras docentes, avaliação processual que respeite a autonomia de profissionais e escolas, o reforço e a ampliação da infraestrutura, notadamente seus laboratórios e espaços de cultura, movimento e desenvolvimento artísticos e estético, e suporte para que os estudantes, em especial os mais pobres, possam se manter na escola (Carrano, 2017).

Libâneo (2016) traça uma linha do tempo que abarca as finalidades educativas presentes em documentos de organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD), que tomaram corpo principalmente a partir da Conferência Mundial

sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, seguida pelas Declarações de Nova Délhi (1993)¹⁶ e Dacar (2000)¹⁷, que vêm servindo de referência às políticas educacionais no Brasil.

As orientações constantes nesses pareceres internacionais, que induzem a adoção de um currículo instrumental ou de resultados e a criação de mecanismos de avaliação em larga escala, reforçam a visão de escola para os conteúdos mínimos necessários ao mercado de trabalho e realça a noção de aprendizagem como aquisição de conhecimentos úteis, que resultem em habilidades de sobrevivência dissociadas do seu conteúdo e significado histórico (Libâneo, 2016).

Segundo Costa e Silva (2019), tais prerrogativas chegaram ao Brasil e serviram como alicerce para documentos como o “Uma ponte para o futuro” (Fundação Ulysses Guimarães e PMDB, 2015), em consonância com o movimento “Todos pela educação”, cujas implicações em parte balizaram o conjunto de medidas promovidas pela fundação Lemann, por meio de seu poder econômico e de sua rede de apoio com atores governamentais e não governamentais, que culminaram na regulamentação do Novo Ensino Médio e na formulação da BNCC.

A Fundação Lemann, criada em 2002 por Jorge Paulo Lemann, importante empresário na indústria da cerveja e uma das pessoas mais ricas do mundo, desempenhou papel catalizador no processo de articulação da BNCC, aplicando recursos em um novo “movimento” nacional, o Movimento pela Base Nacional Comum, que se tornou uma rede extremamente influente, reunindo em torno de si membros do governo e de organizações da sociedade civil, a partir do seminário “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, organizada em abril de 2013 na Universidade Yale, onde foram apresentados e debatidos os caminhos que levaram a criação do “*comum core*” americano, o que culminou no pacto de traçar no Brasil o mesmo percurso. (Tarlau; Moeller, 2020).

Desde cedo, a noção elementar que balizou todo o processo de elaboração da BNCC não partiu da discussão curricular, dos direitos dos alunos, como o direito a práticas culturais locais, desenvolvimento humano, ação política e entendimentos históricos, mas sim pensada a partir de três grandes categorias: responsabilização,

¹⁶ UNESCO. (1993). **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Paris: Unesco. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/DELHI.PDF>>.

¹⁷ UNESCO. (2000). **O marco de ação de Dakar Educação para Todos**. Paris: Unesco. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>.

meritocracia e privatização. No centro, está a ideia de controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “standards”, medidos em testes padronizados, o que compõe a estrutura do que foi denominado neotecnicismo (Freitas, 2016).

Para Tarlau e Moeller (2020) a forma como a BNCC no Brasil foi estruturada, pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito, além de introduzir aulas roteirizadas, o que compõe parte fundamental de um modelo educacional voltado para o mercado.

A BNCC também ressuscita as competências como eixo de prescrições curriculares, cuja noção já havia figurado nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, o que evidencia a retomada de proposições interrompidas e amplamente criticadas. Tais proposições foram elencadas devido a sua proximidade com a lógica da competitividade e conhecimento útil e mensurável, buscando adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (Silva, 2018).

É possível evidenciar, nos currículos orientados a partir de proposições com base em competências, a concepção de formação humana pautada pelo controle e adequação à lógica de mercado e à sociedade, com base em uma noção abstrata de cidadania e pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. O apelo à noção de competência como balizador da formação humana, em virtude de seu caráter instrumentalizador e efficientista, consolida o entendimento que, partindo de uma forte contradição, promete e limita a formação para autonomia, reforçando a adaptação ao modelo social já definido e com isso restringindo as possibilidades de emancipação, entendida como o reconhecimento do indivíduo “como substância de si mesmo” (Silva, 2018).

O emprego da noção de competências como referência para a formação humana traz à tona uma dimensão de currículo escolar pautada em critérios relacionados fundamentalmente no “saber fazer”, diga-se produtividade, eficiência, conhecimento útil e quantificável. É possível afirmar que tal proposição tem como finalidade última a administração da formação, o que remete ao controle guiado exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordinada aos interesses do mercado, em que a formação dos valores éticos, estéticos, científicos e culturais

seja relegada a segundo plano, o que nos remete à condição de “semiformação” (Libâneo, 2016).

Ao encontro dos argumentos apresentados por Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), a respeito da necessidade de ampliar o debate sobre as diversas dimensões que compreendem a formação a nível médio nas redes públicas de ensino brasileiras, principalmente no que diz respeito à “formação de uma cidadania ampliada para todos: ética, técnico-científica, cultural-artística, de ampliação da consciência sobre o próprio corpo e de reconhecimento do direito de existir do outro” (p. 58), foi assinado, pelo Ministro da Educação, Camilo Santana, a portaria do MEC, nº 399, de 8 de março de 2023, que institui consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, declarando o objetivo de abrir diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação. Tal procedimento visa a coleta de informações que poderão embasar os atos normativos do Ministério da Educação – MEC – que regulamentam o Novo Ensino Médio, o que pode ser considerando um avanço, na medida que, ao menos no discurso, abre possibilidade de se repensar políticas de estado que subtraem o acesso dos jovens, principalmente os das camadas mais populares, a percursos formativos que não sejam pautados pela lógica utilitária e instrumental.

4.3 A Educação Física no projeto neoliberal

O conjunto de políticas públicas para a Educação Física brasileira, instituídas a partir da elaboração da versão final da BNCC e da homologação do Novo Ensino Médio, foi permeado pelo viés que busca estabelecer métricas quantitativas de avaliação em larga escala, alimentar a indústria do livro didático e induzir assessorias pedagógicas de entidades privadas, majoritariamente custeadas com recursos públicos, de modo a estreitar os vínculos entre o trato com o conhecimento específico da área e os representantes dos meios empresariais (Betti, 2018).

Ao refletir sobre a BNCC de Educação Física (BNCC-EF), Neira (2016) considera que as escolhas realizadas ao longo da vida escolar interferem na constituição das identidades, não só dos estudantes, mas também dos profissionais da educação, de modo que analisar o recorte que se estabelece como currículo requer

o entendimento de que as escolhas a serem realizadas não são neutras, pois possuem caráter político, e ainda que de forma não linear e por vezes velada se constituem como projetos para formação do cidadão “desejável” para a sociedade que se vislumbra. Pois a partir do conjunto de conhecimentos e experiências contemplados são consolidadas visões de mundo, símbolos e significados ligados à justiça, sucesso, gênero e outros. Em alguma medida todos os sujeitos que vivem a educação são subjetivados por tudo aquilo que, direta ou indiretamente, o universo da escola lhes ensina e também, de forma muito particular, pelas experiências que são suprimidas nesse processo.

Betti (2018) argumenta que a BNCC-EF encontra dificuldades para se constituir como uma base curricular, pois nela estão ausentes elementos que permitam firmar diálogos com a pluralidade das juventudes e seus diferentes projetos de vida, com o mundo do trabalho (em contraste com a noção de mercado), com o lazer e lúdico como significador da condição humana e a necessidade de educação com qualidade social. Além disso, o autor destaca a falta de clareza quanto a concepção de Educação Física que embasa o documento, que permanece limitada à abordagem “culturalista”, expressa em trechos como: “o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal, [...] as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, diversificado e contraditório” (BRASIL, 2018, p. 213), ao mesmo tempo que remete o componente curricular à área das linguagens, sem expor fundamentos que esclareçam de forma mais robusta o “por quê” Educação Física é linguagem.

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), indicam que as práticas corporais estão intimamente ligadas à sensibilidade e formação estética dos estudantes, pois se estabelecem como uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras, no que tange à leitura da realidade, chegando mesmo a se constituir como uma “chave de leitura da realidade”, sendo o movimento uma experiência que permite ao jovem retratar as relações que balizam sua identidade, seus valores, cultura, sentimentos e preconceitos, além da possibilidade deles mesmos reescreverem, nesse mesmo universo, suas marcas e o papel que representam na dinâmica cultural. “Por vezes, acabam eles próprios se tornando “modelos culturais”, nos quais uma certa “ideia de juventude” passa a ser experimentada, copiada e também vivida por outras gerações” (BRASIL, 2006, p. 218). Sendo a Educação Física o componente

curricular que trata pedagogicamente da cultura corporal na escola, passa a fazer sentido sua associação com a área das linguagens. Entretanto, não é possível afirmar que este entendimento é o mesmo que baliza a concepção existente na BNCC-EF (Gariglio; Almeida Junior; Oliveira, 2017).

Ao tratar do que podem ser consideradas as finalidades educativas que justificam a Educação Física como componente curricular, a BNCC-EF enfatiza os “benefícios” que a disciplina deve proporcionar aos estudantes, o que fica evidenciado em trechos como:

[...] assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213).

Nesse contexto a Educação Física conquista sua validação na medida em que se instrumentaliza para prover o desenvolvimento de certas “competências” desejáveis à formação dos alunos. Bracht (1997) classificou as teorias que buscam legitimar a Educação Física na escola em modelos autônomos e heterônomos, ainda que reconhecendo que tais modelos são idealizações e não aparecem de forma pura.

Os argumentos que fundamentam a perspectiva autônoma da disciplina têm origem na antropologia filosófica e na fenomenologia, e são aqueles que situam a razão ou importância pedagógica das atividades corporais de movimento nelas mesmas. Nesta perspectiva, estas atividades encerrariam signos e elementos fundamentais, em que se acentua a dimensão lúdica do ser humano. Enquanto, na perspectiva heterônoma, verifica-se que a ênfase está na função social, principalmente relacionada ou tendo como referências as exigências do mundo do trabalho, isto é, uma função em última instância, “séria” ou “produtiva” (Bracht, 1997).

Rezer e Cunha (2021) apontam, a partir das considerações presentes nas obras de Nuccio Ordine, em especial seu livro de 2016, intitulado “*A utilidade do inútil: um manifesto*”, face ao momento de crise que as instituições brasileiras vêm enfrentando nos últimos anos, de algumas “verdades” que se alicerçam mais em narrativas do que em fatos, e da fragilidade política que permitiu agentes do setor empresarial avançar sua agenda, emplacando políticas públicas que obrigam a escola a se aproximar da lógica gerencial e produtiva do setor empresarial, que uma educação utilitária e imediatista, com base no saber-fazer e no resultado quantificável,

sem uma base cultural ampla, é insuficiente para formar o cidadão que deverá lidar, sem “sucumbir”, com as demandas complexas de uma sociedade de consumo, interconectada e fortemente influenciada pelas mídias, e argumentam que a Educação Física deve propor uma formação para o “tempo do inútil”, para a convivência, pois as aprendizagens decorrentes da experiência em jogos, danças, esportes, ginásticas, e outros, “representam uma potência que permite qualificar diferentes dimensões humanas, tendo em vista o tempo do não trabalho” (p. 09), se constituindo como uma possibilidade de reconhecimento de si, enquanto ser histórico, o que representa novos caminhos para leitura crítica da realidade.

Impolcetto e Moreira (2023) apontam a possibilidade de a BNCC-EF destinar espaço para introdução de temáticas de relevância local nos programas de Educação Física, a partir da elaboração de currículos em âmbito estadual e municipal e dos Projetos Políticos Pedagógicos, haja vista a diversidade cultural de uma nação plural e de proporções continentais como é o Brasil, o que poderia representar uma “mudança de rumo” no sentido da retomada de parte da autonomia de escolas e professores. Entretanto, os autores indicam que o documento representa avanços, por acabar com a “bagunça interna” da área e estabelecer uma listagem mínima de conteúdos a serem oportunizados aos estudantes brasileiros.

Neira (2019), a partir de uma linha teórica divergente, questiona a organização dos conteúdos na BNCC-EF, indicando que o documento parte de um esforço classificatório e descritivo, que elenca habilidades a serviço de competências, entendidas como conceitos e procedimentos práticos, cognitivos e socioemocionais que permitem resolver demandas complexas do cotidiano, apresentadas a partir de um esforço normativo, com base em parâmetros definidos segundo exigências de organismos internacionais, em alusão à busca por eficiência técnica e instrumentalização.

A noção de competência surge a partir das mudanças no paradigma do mundo do trabalho, principalmente pela paulatina substituição das profissões bem definidas, geralmente através de uma formação inicial, pelo modelo que prega adaptabilidade a situações de transformação constante nas exigências mercadológicas, especialmente a partir do avanço das tecnologias. O esvaziamento da lógica da qualificação gera espaço para o advento das competências, as quais o trabalhador é constantemente exigido por validar, perante o cenário de instabilidade. Essa lógica chega na escola na esteira da elaboração de bases curriculares que se estruturam em torno das

denominadas “pedagogias das competências”, as quais supostamente buscam se consolidar como intermediárias entre os profissionais responsáveis pela formação básica dos estudantes e os agentes dos meios produtivos (Ramos, 2001).

Nesse cenário, o conhecimento de caráter histórico-ontológico passa a ser substituído pelos saberes de ordem experimental, cuja validade reside em sua viabilidade e utilidade, predominando então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento, a ser comprovada por sua aplicabilidade no exercício futuro de atividades na produção de bens materiais e serviços, ao ponto em que o papel da escola é reordenado, passando a se constituir como um estágio preparatório para os futuros trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal (Ramos, 2001).

Ao explorar o tema, partindo do contexto universitário, o pesquisador Ricardo Rezer, em seu ensaio de 2020, intitulado *“Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior...”*, nos alerta sobre os possíveis “desdobramentos perniciosos¹⁸” da adoção da lógica das competências como princípio de organização curricular, pois entende (a competência) como característica humana individual, relacionada a um saber singular (como dirigir, datilografar, diagnosticar, traçar itinerários em um mapa, etc.), ou seja, o sujeito pode ser competente na realização de uma tarefa, ou de múltiplas tarefas, mas é difícil de se pensar a competência de viver uma vida plena, por exemplo. Neste contexto, a competência se estabelece como uma característica humana de segundo nível, sendo precedida pelas (e decorrente das) capacidades que potencializam a leitura de mundo e o conhecer, entendido como esforço de se sentir em casa cada vez que saímos de casa – do útero ao universo – incumbência esta, entendida por Fensterseifer e González (2013), como a mais importante da educação escolar.

Ainda que o emprego de pedagogias das competências como eixo estrutural para Educação Física na escola fosse unânime entre pesquisadores e docentes, pois é inegável a existência do currículo institucional, regido por documentos de políticas públicas, e o currículo de fato, que se estabelece nas complexas relações no chão da

¹⁸ Rezer (2020) apresenta quatro efeitos colaterais da lógica das competências como balizador da organização curricular, a saber; (1) *a (des) importância das “humanidades”...* (2) *da legalidade à subserviência...* (3) *o discurso da adaptação e da competitividade como paradigma para a formação...* (4) *o conhecimento como “ferramenta”...* E argumenta que alçar uma característica de segundo nível, como é o caso da competência, ao foco principal, trata-se de um “um equívoco enorme, com prejuízos incalculáveis para a educação brasileira”, na medida de que “não potencializam o surgimento de novas gerações de pensadores” (p. 19).

escola, Neira (2019) aponta incongruências quanto a redação e o sentido implícito em algumas habilidades listadas na BNCC-EF, como pode ser observado na unidade temática “Brincadeiras e jogos”, que compreende o objeto do conhecimento “Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional” em que o texto de uma das habilidades previstas é:

Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade (BRASIL, 2018, p. 227).

A crítica presente é que a forma em que o texto foi redigido e o verbo selecionado para desencadear o saber em questão, quando analisado a partir das lentes da dialética, pode vir a significar uma gama infindável de ações, algumas até mesmo antagônicas entre si, o que remete a um entendimento ambíguo e pode causar dúvidas quanto o que realmente se deseja alcançar, e mesmo que a análise se restringisse a uma leitura mais pragmática, ainda é possível constatar que a habilidade extrapola o objeto do conhecimento e a própria unidade temática, ao indicar a necessidade de abarcar as “demais práticas corporais tematizadas na escola” (Neira, 2019).

Além da dificuldade de compreender o sentido que permeia a redação de algumas habilidades listadas na BNCC-EF, o documento parece propor o que pode ser denominado de hierarquização artificial dos saberes, a partir da taxonomia de Bloom (1972¹⁹), ressuscitada com uma nova roupagem, ao utilizar uma escala de verbos para definir os objetivos a serem alcançados a partir de determinada unidade temática, como observado no conteúdo de lutas, em que “experimental e fruir” movimentos específicos, evolui para “planejar e utilizar” e por fim chega em “discutir” (Neira, 2018).

O entendimento presente é que basta renovar o verbo que explica o processo cognitivo envolvido para indicar uma “pseudo” progressão nas aprendizagens vinculadas ao tema de aula, além de implicitamente organizar os saberes partindo dos domínios físico-cognitivos para os denominados socioemocionais. Cabe lembrar que as subjetividades dos alunos não podem ser ignoradas nesse processo, e ainda que a autonomia e protagonismo aparecem na redação das habilidades e competências a

19 Bloom B. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo; 1972.

serem alcançadas, na prática a organização do documento parece pressupor e premiar a passividade e a instrumentalização dos sujeitos envolvidos (Betti, 2018).

A BNCC-EF busca estruturar o que denomina “objetos de conhecimento” vinculando o saber a ser alcançado à lógica interna da atividade, o que denota maior ênfase no jogo do que no próprio jogador, como se a atividade em si pudesse controlar as subjetividades envolvidas, as guiando através do acidentado terreno das aprendizagens e sentidos, o que fica evidenciado em trechos como:

Os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BRASIL, 2018, p. 220).

Uma brincadeira de pega-pega-correntão, nesse cenário, seria o suficiente para ensinar os alunos a cooperar, pois a lógica interna da brincadeira pressupõe cooperação, o que desconsidera, ou ao menos minimiza, todo o universo simbólico que pode vir a se estabelecer (Betti, 2018).

Ainda que não houvesse resistência a esse movimento, a Educação Física enfrentaria dificuldade para se vincular à empreitada “gerencialista-empresarial²⁰” que abarca as atuais políticas públicas para educação, por ser a disciplina que na escola tematiza saberes vinculados mais fortemente ao universo do lazer e do lúdico (jogos, danças, esportes, ginástica), em que a emoção e o sentimento, mesmo quando há muito contidos, podem vir à tona de forma imprevisível e desnudar novas faces dos sujeitos envolvidos, gerando compreensões e significados originais, que podem advir dos conflitos, desafios, das superações, do primeiro gol marcado ou da simples fuga do sério. São elementos não quantificáveis, próprios da essência do ser humano, caracterizados pela ação pedagógica repleta de experiências estéticas próprias das Educação Física, que se distanciam dos saberes técnico-conceituais, se constituindo como vivências de difícil codificação e mensuração (Gariglio; Almeida Junior; Oliveira, 2017).

²⁰ FREITAS, L. C. de. Avaliação Educacional: blog do Freitas. BNCC, uma base para o gerencialismo-populista. 07 abr. 2017. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: 25/07/2023.

4.4 Os jogos cognitivos e o utilitarismo

Ainda que a BNCC-EF ressalte que “as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados” (BRASIL, 2018, p. 215), parecendo reconhecer a importância dos símbolos e significados para releitura de mundo que podem advir da experiência lúdica, entra em flagrante contradição, quando afirma que o documento se “baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola”, pois “para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas” e “trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos” (p. 220), o que denota o entendimento de que o jogo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física possui uma finalidade muito específica, que é por associação reforçar a transmissão dos códigos e valores sociais que já estão “prontos” (pois a experiência do sujeito passa a ter menos importância que a “lógica interna” do jogo) e responder por uma parcela das habilidades (capacidades cognitivas) necessárias para o ingresso futuro no mercado de trabalho (Betti, 2018).

Poli (2023) discute as demandas de mercado, a globalização e o predomínio da economia sobre a política, que, a partir do raciocínio do autor, impõe à escola o desafio da formação de profissionais capazes de lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, e elenca algumas habilidades necessárias “para (o estudante) ter alguma chance de se inserir dignamente na sociedade” (p. 02), como: Saber solucionar problemas a partir de situações concretas, elaborar e seguir planejamentos, adaptar-se constantemente (principalmente quanto a inovações e tendências da mídia), buscar novos conhecimentos de modo autônomo e independente, compreender e utilizar tecnologias digitais de forma eficiente, entre outras.

Na esteira desse processo de “transformação” do paradigma da educação brasileira, amparado pela retórica dos discursos que enaltecem a “qualidade” acima de tudo, em linha com as demandas das alardeadas “profissões do futuro”, Ramos (2013a) apresenta, com base em estudos da neurociência e da psicologia histórico-cultural, os jogos cognitivos como instrumento para melhorar a aprendizagem na escola, na expectativa de que sejam exercitadas habilidades relacionadas à atenção, à capacidade de fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo e de tomar decisões

pautadas em situações concretas, o que envolve ampla gama de funções cognitivas que implicam em “seletividade de estímulos, capacidade de abstração, planejamento, flexibilidade de controle mental, autocontrole e memória operacional” (p. 03).

Para Ramos (2013b), os jogos cognitivos são aqueles em que se sobressaem elementos que estimulam e desenvolvem capacidades como a percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio, lógica, estratégias, tomada de decisões e resolução de problemas, e seguem uma classificação funcional, segundo sua interface e lógica interna:

- Jogos de desafio: São aqueles em que a experiência individual se sobressai, ainda que interações sejam possíveis, caracterizados por apresentar problemas que mobilizam o jogador a pensar, levantar hipóteses, experimentar, planejar, testar, realizar cálculos. O autor argumenta que desse modo os jogos de desafio podem contribuir com o desenvolvimento do raciocínio lógico, do planejamento, da percepção visual e da atenção, como exemplos podemos citar: labirintos, jogos dos 7 erros, hora do rush, quebra-cabeças, resta um, cubos mágicos, etc.
- Jogos de tabuleiro e cartas: São caracterizados pela constante interação entre os participantes, potencialmente se tornando uma experiência coletiva, apresentam múltiplos formatos e *designers*, são delimitados pelo campo de jogo, onde as ações acontecerem, contam com fatores de imprevisibilidade, como sorteio de personagens, tarefas ou desafios, tanto quanto elementos de aleatoriedade e o exercício de estratégias individuais e conjuntas, de modo geral privilegiam o planejamento, organização e criatividade.
- Jogos eletrônicos: Podem se apresentar como jogos individuais ou coletivos, de cooperação ou oposição, por vezes reproduzindo ações ou formatos de jogos tradicionais, que apresentam tarefas a serem concretizadas em determinado tempo ou circunstância, com níveis crescentes de dificuldade, exigem mobilização de recursos a serem coletados em certa ordem, o que requer planejamento e logística, ou desafios que devem ser superados com criatividade.

A abordagem de jogos cognitivos como base de apoio à educação, entendida quase que de forma análogo à aprendizagem, que para os autores carrega implicitamente a noção de conhecimento útil, tem o potencial de engajar os estudantes, a partir do que se denominou “motivação de jogo”, que compreende estímulos intrínsecos (relacionados às emoções e sentimentos inerentes ao desafio, prazer, curiosidade e entretenimento, que surgem na tomada ou não de ações de cooperação, altruísmo, empatia, competição, agressão, etc.) e extrínsecos, que podem ser compreendidos como o desejo de conquistar recompensas, como reconhecimento social, prêmios, ganhos financeiros, classificação e outras formas de validação (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014).

Vianna *et al.* (2013) trata da noção de “jogo sério” ou “diversão produtiva”, em que elementos dos jogos cognitivos são empregados para aumentar a produtividade ou resolução de problemas fora do ambiente digital, e considera importante compreender quem são os sujeitos envolvidos nesse processo, destacando os dados apresentados no estudo de Bartle (1996)²¹, que busca levantar pistas sobre a identidade dos jovens a partir dos comportamentos majoritariamente observados no ambiente de jogo, como: Competição motivada por derrotar os adversários; realização de todas as atividades apresentadas; imersão no universo lúdico e interação social. O autor ainda discute a relação que as juventudes tecem com a tecnologia e as mídias e a aproximação das demandas dos ambientes virtuais com os da vida cotidiana.

As transformações sociais e políticas das últimas décadas e sua influência na construção das identidades dos jovens, partindo do entendimento que as subjetividades não são a-históricas, mas fruto de um intrincado repertório sociocultural, revela-se na forma como outrora o exercício da cidadania significou para o jovem tomar parte nos movimentos estudantis, nas contestações e críticas sociais, ao passo que este “espírito” revolucionário, que almejava construir um mundo melhor, cedeu espaço à apatia, ao individualismo e hedonismo, em que o traço principal do jovem contemporâneo passa a se caracterizar mais por aceitar e se adaptar às demandas sociais como elas são do que querer transformá-las. Nesse cenário, determinado pela derrocada da “consciência crítica”, os alunos se deixam guiar por modelos de comportamento estereotipados, que transitam pelo consumismo,

²¹ BARTLE, Richard. **Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs.** *The Journal of Virtual Environments*, 1996. Disponível em <http://www.arise.mae.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Bartle-player-types.pdf>, acesso em: 27/08/2023.

imediatismo, pela dependência da “fugaz” validação externa, majoritariamente a partir das redes, pelas narrativas que se sobressaem aos conhecimentos históricos e pelo desencantamento, condição de que parecem despertar unicamente a partir de hiperestímulos, principalmente aqueles relacionados às telas (Sobrinho, 2010).

Vianna *et al.* (2013) ao discutir as necessidades de aprendizagem das novas gerações, concebidas em uma sociedade amplamente conectada e influenciada pelas mídias digitais, avalia a relação entre educação e o ambiente empresarial, argumentando que o estímulo a partir dos jogos cognitivos, desde a tenra idade, serve como instrumento para desenvolver a lógica requerida para o aumento da produtividade e engajamento, tanto nas aprendizagens escolares quanto uma profissão futura, profissão essa, que ao se reinventar, transforma-se ela mesma em uma espécie de jogo a ser jogador em tempo integral, ou seja, em outras palavras, segundo Neves *et al.* (2022), realizando uma das obras do neoliberalismo, que consiste na dissolução dos limites entre a vida doméstica e trabalho, o que leva o próprio indivíduo a submergir dentro da esfera profissional, tendo para si, como finalidade última, desenvolver a lógica empresarial, de investimento, competição, produtividade e consumo, em todas as esferas de sua vida.

Ramos *et al.* (2020) conduziram uma pesquisa envolvendo crianças e adolescentes, selecionadas a partir de relatos que indicaram dificuldades de atenção e aprendizagem, objetivando investigar as contribuições de um planejamento com foco em jogos cognitivos, para o desenvolvimento e aprimoramento das funções executivas²², e por consequência aumento do “aproveitamento escolar”. Entretanto, os resultados quantitativos, advindos de uma série de testes relacionados ao protocolo WISC-IV²³, permaneceram inconclusivos, por não determinar avanço significativos nas métricas observáveis. Os autores relatam as limitações do estudo, como a inexistência de um grupo de controle e as diferenças socioculturais dos participantes, oriundos de duas instituições educacionais de realidades distintas. Porém, da mesma forma descrevem o que pode ser considerado um efeito inesperado, que foi o “notável

²² As funções executivas são as habilidades cognitivas necessárias para controlar e regular nossos pensamentos, emoções e ações, e dizem respeito às memórias mantidas brevemente na mente, que permitem o desempenho das tarefas do cotidiano, à capacidade de utilizar o pensamento criativo e de se adaptar às mudanças, e o autodomínio frente a impulsos indesejados, e está relacionado à atenção e à concentração (Ramos *et al.*, 2020).

²³ A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-IV) é um instrumento de aplicação individual, que tem como objetivo avaliar a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas em crianças entre 6 e 16 anos (Ramos *et al.*, 2020).

avanço” no que se refere a socialização e interação dos participantes durante o ambiente de pesquisa, o que pode significar outras potencialidades dos jogos cognitivos, antes pouco exploradas, e sugerem que novos estudos deveriam se debruçar sobre o tema.

Para Santin (2001), quando se estabelece a primazia da produtividade sobre as demais atividades humanas, em que o rendimento e o consumo se tornam balizadores das realizações e da posição do indivíduo perante a sociedade, se enfraquece no jogo a sensibilidade lúdica e seu potencial de humanizar, pois este passa a ser compreendido como uma didática ou pedagogia para internalização dessa mesma racionalidade. Ao responder pelos interesses do mercado, busca “aproveitar ao máximo o impulso lúdico como instrumento para introduzir os valores da vida produtiva” (p. 51), usando como justificativa e motivação e os resultados a partir de sua performance.

Freire (2002) ao discutir a face utilitária do jogo nos lembra que este possui um caráter educativo por si só, sem que tenha de servir como “ferramenta” de algum procedimento metodológico ou veículo para adaptação social, a partir de modelos externos, concebidos pela lógica da transmissão de dados (códigos ou valores simbólicos a serem internalizados), e desprezá-lo significa ignorar o potencial que o envolve como tematizador de aprendizagens e como um fim em si mesmo²⁴, pois assim sendo, perderá seu caráter lúdico, confundindo-se com as tarefas objetivas que exigem rendimento.

O lúdico é uma dimensão que só pode ser alcançada através da atitude desinteressada e voluntária, e o seu potencial é o da formação do símbolo interno, que envolve a subversão daqueles mesmos códigos e valores, a partir da imersão em um mundo simbólico em que a “ordem” da realidade perde completamente a relevância, e o retorno pode vir acompanhado de novas visões, com o potencial inclusive, para além da adaptação às demandas requeridas pela sociedade, compreender elementos que levem à reflexão, questionamento e talvez novas posições frente à realidade. Nesse sentido, conceber os jogos como instrumento para

²⁴ Para Freire (2002) o jogo representa um reencontro do ser humano com sua capacidade transformadora, pois privilegia a formação do símbolo interno, que é a capacidade imaginativa de representar mentalmente ações e acontecimentos, de “trazer as experiências do mundo exterior para o espírito humano, de maneira que, jogando com elas, a cultura possa ser criada, revista, corrigida, ampliada, garantindo o ambiente de nossa existência” (p. 88).

desenvolver as funções cognitivas por exemplo, é ignorar seu mais rico potencial (Retondar, 2021).

4.5 A dimensão lúdica do jogo como potência para releitura de mundo

Para Santin (1993) parece inevitável, ao contemplar o conjunto em que se encontra a sociedade, marcada pela desumanização das relações e incentivo desmedido ao consumo e à produção, e tudo o que essa nova razão de mundo significa na vida das pessoas, voltarmos o olhar para as origens deste fenômeno, mais precisamente para o ponto em que o produto do trabalho em “lugar de significar o humano da obra, transformou-se em mercadoria” (p. 24), deixando de conservar os traços da subjetividade de seu criador.

O trabalho na sociedade capitalista se caracteriza exclusivamente como trabalho produtivo, ou seja, de alguma forma, ele deve dar lucro, mesmo que seja com sacrifício da vida e de seu significado, ou seja, pela alienação. No caso, o ser humano tem que trabalhar para produzir mais capital, não porá realizar-se nos anseios de sua alma. O trabalho como “valor de troca”, servindo ao capital, e não como “valor de uso”, servindo à vida (Luckesi, 2002, p. 21).

Esse processo desencadeou um novo sistema de significações, vinculado à racionalidade, produção e ao trabalho como sentidos últimos da vida, passando a balizar fortemente o que majoritariamente se entende por humanização, pois o humano só se torna humano a partir de uma relação de sentido²⁵. Porém, essa perspectiva de trabalho, ao deixar de ser ação criadora, com significado nela mesma, para ser uma ação produtora, que visa o lucro, deixa de se constituir como uma dimensão de realização humana. O sujeito da racionalidade econômica e produtiva se opõe ao do coração e da fantasia. A crise de identidade que se estabelece advém do entendimento de que humanizar passou a ser sinônimo de adaptação do ser humano a uma vida de renúncia de seus desejos mais fundamentais, de limitações impostas pela razão econômica (Santin, 2001).

²⁵ Sentido aqui se refere aos códigos e valores elaborados que culminam em um sistema de significação que traça, ainda que não de forma determinística e linear, os ideais aceitáveis para os indivíduos em sociedade. Nesse contexto, o humano da racionalidade econômica, cujo trabalho não é mais a realização própria, mas sim, a realização de tarefas em função de outros objetivos, mergulha no vazio, pois perde sua razão de ser-no-mundo na medida que o sentido de sua ação se torna abstrata e externa aos anseios fundamentais de sua condição (Santin, 1993).

Rompido com sua tradição cultural o homem contemporâneo tornou-se um homem do momento, da moda, do último lançamento, da última notícia. Um homem que vive da novidade, do sabor das novas emoções, do desprezo do que aconteceu ontem. O descartável e o renovável são os valores fundamentais do seu pensar e agir (Santin, 2001, p. 35).

São nesses momentos de crise, em que a humanidade parece ter chegado a um ponto crítico, apesar das mais incríveis realizações tecnológicas, que se mostra necessário resgatar o sentido da nossa razão de ser, o reencontro da humanidade com seu caminho, o que só será possível através da sensibilidade, da imaginação e do poder de simbolizar, que é a libertina capacidade humana de mexer com a realidade, inverter papéis e contemplar um “*E se assim fosse...*”, possibilidades essas que melhor florescem através do íntimo contato com a natureza e com o lúdico (Santin, 2001).

Luckesi (2002) define o lúdico como a “plenitude da experiência”, o que significa que na vivência de uma atividade lúdica, o sujeito é completamente arrebatado, movido pela satisfação e prazer, levado a outra dimensão, de símbolos e significados, onde não há lugar, na experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Neste sentido, o lúdico se constitui como uma dimensão da linguagem humana; passível de expressão, significação e ressignificação.

A evasão lúdica, realidade profundamente gratuita e espontânea, é fuga e projeto da realidade. É a compensação de uma realidade que não comporta em sua lógica a presença dominante do espírito utilitário e funcional e busca incessantemente a liberdade, o faz-de-conta, o prazer intenso e o descompromisso com as finalidades práticas. Daí uma das possibilidades de se justificar a necessidade do homem em jogar, pois, acossado por uma realidade que lhe é brutalizante, entediante, precisa de uma alternativa aliviadora da pressão sofrida sem que esta o prejudique e muito menos que traga qualquer tipo de prejuízo social a terceiros. Por outro lado, o sujeito necessita também de estabelecer com a vida uma relação simbólica e significativa de projetos, de sonhos, de valores e de desejos capaz de justificar a realidade imediata, funcional e racional de suas ações, por metas e objetivos que sempre estão à frente de si mesmo, cuja força reside justamente na sua imaterialidade física e imediata (Retondar, 2010, p. 68).

É pela imaginação e a intuição que a humanidade pode ultrapassar as barreiras do imediato, do presente e do mensurável. O jogo neste contexto representa a possibilidade de alcançar o imaterial e desenvolver a sensibilidade, pois carrega consigo a possibilidade do reencontro com nossas origens mais primordiais, com o primitivo e os sentimentos mais essenciais e instintivos, próximos do que pode ser denominado “natureza humana”, a força primordial que alicerça a elaboração da

cultura, que ativa o imaginário humano na direção de redesenhar uma ordem social mais de acordo com a plenitude de seu ser (Freire, 2002).

Para Huizinga (1993), reconhecer o lúdico equivale a reconhecer o espírito, pois ainda que seja impossível determinar sua essência, mesmo quando se manifesta no mundo animal²⁶, ultrapassa os limites da realidade física ou biológica. O jogo seria completamente inconcebível em um mundo regido por forças cegas, determinísticas e pela racionalidade estritamente lógica. A própria existência do jogo é a “confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana” (p. 06), pois se os animais são dotados da faculdade de brincar, é porque são alguma coisa a mais do que criaturas mecânicas. Se nós brincamos e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois a própria essência do jogo é irracional.

Para Freire (2002) o lúdico se constitui como um enigma que desafia a compreensão de quem se desafia a estudá-lo, pois observa que este não se constitui como um complemento à vida cotidiana, sua necessidade não é mesma de que a busca por comida e abrigo, ainda que seja uma necessidade primordial, um mecanismo ao qual a natureza dotou seus filhos, na expectativa de que estes a partir da abstração, contemplatessem novas possibilidades de significar a realidade e assim constituir a cultura e arquitetar suas realizações.

Santin (2001) considera o lúdico como uma possibilidade do reencontro do ser humano com a sensibilidade, em contraste com o embotamento dos sentidos decorrente do excessivo domínio da racionalidade econômica como forma exclusiva de significação da vida, nesse contexto, o jogo reúne as capacidades mais originais e fundamentais no desenvolvimento da cultura, que são a capacidade de simbolizar, a criatividade, a gratuidade e a alegria.

Para Retondar (2021) só existe jogo porque há sujeitos que o significam como tal. Os sentidos e as representações que os jogadores atribuem a ele, não estão desvinculados do contexto social e cultural ao qual os sujeitos pertencem, de forma que quem joga sempre, em alguma medida, se coloca em jogo frente a si e frente ao mundo, pois jogar “é dizer de maneira lúdica aquilo que só pode ser dito através do

²⁶ O jogo precede à cultura, sendo fato mais antigo do que a sociedade humana, uma dádiva da natureza para seus filhos, já presente entre os animais, na forma de brincadeiras simples, de morder ou pegar, ou mais elaboradas, verdadeiras exposições, como são os desfiles dos pavões, que exibem suas plumagens com o intuito de impressionar um público. Em suma, segundo Huizinga (1993), a civilização humana nada acrescentou às características exteriores do jogo, o ser humano brinca tal como brincam os animais.

discurso não verbal em situações imaginárias” (p. 12), a partir de um entendimento de que o imaginário não é oposto ao real, mas suporte mesmo da realidade. O jogo revela subjetividades no presente e possivelmente aponta caminhos para o futuro.

O jogo está à mercê do tédio, da saciedade ou de uma simples mudança de humor, se sustenta pelo prazer que sentimos em praticá-lo. Por definição é uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento, ainda que por vezes revestido de uma aparência séria, solene, ou até brutal. Nesse sentido, um jogo ao qual fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo e se tornaria uma obrigação, um fardo de que teríamos pressa em nos libertar (Caillois, 2021).

A capacidade de “transportar”, pelo prazer e enlevo, o jogador para um tempo e espaço em separado, é característica própria do lúdico, nele chegamos a acreditar que somos “essa ou aquela coisa”, sem, contudo, perdermos o sentido da realidade. Mais do que viver uma falsa realidade, a representação proporcionada pelo jogo é a realização de uma aparência e de um ideal, é “imaginação”, no sentido original do termo (Huizinga, 1993).

A formação do símbolo interno é a dimensão essencialmente humana que advém do jogo, a revisão de fatos após o jogado, a subversão da realidade, a fantasia que nos permite debater internamente, revisitar situações inquietantes ocorridas durante o jogo, em busca de novos significados (Freire, 2002).

Para Caillois (2021), o espírito do jogo está na origem das fecundas convenções que permitem o desenvolvimento das culturas, pois estimula a engenhosidade, o refinamento e a invenção. Pelo viés do jogo, a humanidade se encontra capacitada para derrotar a monotonia, o determinismo, a cegueira e a brutalidade.

Todo o jogo acontece no interior de um campo determinado, de maneira física ou imaginária, deliberada ou espontânea, que vem a se transformar em um “espaço sagrado”, que pode ser uma mesa de cartado, uma arena, um palco, um terreno empoeirado onde se jogam bolitas, etc. São locais temporários dentro da realidade habitual, mas que adquirem contornos especiais, pois o lúdico é capaz de tecer uma “teia de encantos” que preenche aquele espaço de mistério e imprevisibilidade, o tornando proibido para quem está de fora, isolado, fechado, em cujo interior se respeitam determinadas regras, o expectador que o contempla de fora percebe que algo especial está acontecendo, que uma “aura” envolve os participantes que ali

estão, pois dentro do espaço de jogo as leis e costumes da vida cotidiana perdem a validade, somos diferentes e fazemos coisas diferentes (Freire, 2002).

Caillois (2021) ao observar as manifestações externas do lúdico, e reconhecendo a complexidade do fenômeno, elaborou um sistema que busca compreender e classificar em grandes grupos as formas que os humanos jogam, ainda que reconhecendo que estas formas, em muitos casos, não aparecem de isoladas e puras, mas dialogam entre si e com demais elementos da cultura, como o sagrado, o festival, os ritos de iniciação, as danças e outras manifestações artísticas, também o trabalho e a guerra, a saber:

- a) Os jogos de competição ou *Agôn*: São jogos em que se sobressai o desejo de alcançar a vitória sobrepujando os adversários, em que a igualdade de condições é fator observado e respeitado, para que o valor preciso e incontestável do triunfo alcançado seja reconhecido. Não é admitido nenhum auxílio externo, sendo que a competição deve ser definida à regra de determinar quem é melhor em uma categoria de proeza. Para Retondar (2021), o sentido da competição no *Agôn* deve expressar o desejo e anseio dos jogadores em querer fazer vigorar o espírito de disputa, vale dizer, não se trata do desejo de alcançar a vitória por qualquer meio, mas sim o da disputa, de demonstrar a superioridade a partir da igualdade inequívoca de condições, diferente do sentido de competição que advém de nossa sociedade de consumo, em que se vincula a ilusão de que as regras do “jogo” são iguais para todos, mas que se ignoram as condições objetivas da vida dos competidores.

O espírito agonístico no jogo nasce do movimento do jogado, nem antes, nem depois. São os ânimos dos jogadores, suas motivações internas pelo aumento do prazer e da excitação que podem deflagrar o *Agôn*, e o que tende a definir sua “grandiosidade como disputa lúdica é o detalhe, a jogada mágica, a ousadia, a criação, o inesperado” (p. 42). O incentivo ao jogo no *Agôn* é o desejo de glória, de reconhecimento a partir da disputa justa, e pressupõe a prática constante como o intuito de aperfeiçoar a performance. Para Caillois (2021) o espírito *Agôn* também está presente em práticas culturais como o duelo, o torneio e nos aspectos notáveis da guerra cavalheiresca.

- b) Os jogos de sorte ou *Alea*: São jogos que tratam de conceitos abstratos exclusivamente humanos, como a sorte e o azar, que em última instância representam a providência divina, em que a tensão e a incerteza é potencializada por conta do acaso que aqui predomina. Ao contrário de como o lúdico se manifesta no *Agôn*, aqui a decisão está além do controle do jogador, sobre a qual não tem a mínima interferência e para qual se evoca a providência do destino como fator determinante, ou seja, no *Alea* o destino é o único artesão da vitória. Alguns exemplos são a loteria, jogo de dados e cara ou coroa.

Alea revela a crença na generosidade do destino, o desejo de se entregar, frente ao infinito, em que o jogador revela sua passividade, aguardando, esperançoso e trêmulo, o decreto da sorte. *Agôn* e *Alea* são duas faces opostas do lúdico, enquanto o primeiro privilegia a preparação, a responsabilidade, o desejo de suplantar o adversário a partir dos méritos pessoais, sejam físicos ou intelectuais, o segundo é a renúncia da vontade própria e a entrega do resultado ao destino. Vale ressaltar que muitos jogos combinam *Agôn* e *Alea*, como dominó e uma infinidade de jogos de cartas e eletrônicos, em que além das capacidades dos jogadores que se confrontam, a possibilidade que um lance de sorte pode ser determinante.

O prazer no *Alea* é o arrebatamento do jogador pelas forças do infinito, a luta desesperada contra o acaso misterioso, a vitória aqui significa a benção de forças além da imaginação, da mesma forma que a derrota é como uma maldição que recai e macula a condição humana.

- c) Os jogos de faz-de-conta ou *Mimicry*: Supõem a aceitação temporária de uma ilusão, do latim *in-lusio*, que significa entrar no jogo, viver uma nova realidade inventada e lá assumir um papel de fantasia, como brincar de casinha, de xerife ou de bombeiro. Consiste em experimentar um destino imaginário, se tornar um personagem ilusório, assumir um papel e conduzir ações no jogo segundo ele. O impulso de desvirtuar a realidade representa um desejo fundamental e elementar, quase orgânico, de natureza humana, que é o prazer de se disfarçar, em se transvestir, em usar uma máscara, em representar um personagem.

Mimicry é invenção incessante, é a encarnação ficcional, motivada pelo prazer marcado pela ludicidade, cuja finalidade última é se autosatisfazer, a partir da

experiência de uma realidade imaterial, como os desejos, os sonhos, a alegria e o transe.

- d) Os jogos de vertigem ou *lilix*: Consistem em destruir por um instante a estabilidade da percepção corporal e ambiente, afligindo uma espécie de pânico voluptuoso à consciência, um espasmo de transe ou aturdimento que destrói a realidade com uma soberana brusquidão, como nos balanços, na gangorra, na montanha-russa, entre outros. Tais movimentos podem causar uma vertigem de ordem moral, um arrebatamento que toma o indivíduo, que facilmente se combina com o gosto reprimido pela desordem e da destruição, que se traduzem em formas de afirmação da personalidade, perante si e perante o grupo, através de atos de bravura.

lilix, termo grego que significa turbilhão de água, tem a mesma origem etimológica do termo *Illinois*, que significa vertigem ou tontura, que representam o prazer dessa manifestação do lúdico: o pânico momentâneo decorrente do desequilíbrio da ordem do mundo e sua posterior retomada, um movimento que provoca o transe, a distorção abrupta e intensa da realidade. O prazer no *lilix* é a sensação de desfalecimento, de temor e profunda excitação, para Retondar (2021) o “corpo fica todo mobilizado e contraído, a atenção fica redobrada e a maior tarefa é sustentar o desconforto em vias de extrair dele prazer e satisfação” (p. 52).

Para Retondar (2010) seja por meio do combate e da disputa, da sorte, do simulacro ou da vertigem, desde a ancestralidade das civilizações, o jogo se constituiu, assumindo um caráter simbólico, como um elo de ligação entre a humanidade e o sagrado, o “mundo dos imortais”, pois o culto, que antes de tudo é um símbolo de luta – luta contra a morte.

O jogo se baseia na manipulação da realidade, ou seja, em transformá-la em imagem, e a partir daí em ideais, se constituindo como função da vida que, por consequência, impulsiona a humanidade desde nossa mais tenra infância como civilização. Para Huizinga (1993) o lúdico e suas diversas manifestações estão na base de inúmeras culturas ancestrais como atividades reguladoras da sociedade, como culto ao sagrado e à vida, como sentido e identidade, assim, por exemplo, era

o *potlatch*²⁷, que dominava toda a vida comunitária das tribos que o praticavam (as leis, as artes, os rituais, etc.), o que revela de que forma os sujeitos significavam sua existência e sua relação com o meio natural. As manifestações lúdicas de determinada sociedade revelam traços de como aqueles sujeitos significam a vida, ou seja, como se estabelece a relação de ser-no-mundo.

Significa dizer que a vida estritamente programada, estereotipada, rotineiramente calculada e previsível pode ser um peso para a existência ousada, criativa, corajosa e aventureira necessária a qualquer indivíduo. E ainda, por mais que alguém possa buscar o previsível, a rotina, o cálculo milimetrado e controlado das ações no cotidiano, estas não conseguem justificar para o próprio indivíduo uma vida que seja enredada em sua totalidade nesta perspectiva, pois o homem não pode deixar de existir sem manifestar a sua dimensão lúdica da existência. Não é possível uma vida que se defina como humana baseada estritamente em uma relação funcional e limitada pelas necessidades físicas e imediatas com a realidade. Não é possível sufocar a dimensão poética da vida sem consequências sérias para essa mesma vida, seja do ponto de vista psíquico quanto do ponto de vista orgânico e simbólico (Retondar, 2010, p. 70).

Em nossa sociedade, fortemente atrelada à racionalidade neoliberal, o tempo é reconhecido como um recurso que deve ser administrado segundo uma lógica de investimento e retorno, ou seja, deve ser otimizado para o aumento da produtividade e ganho financeiro, o que parece atribuir ao sujeito uma relação mecânica; havendo energia trabalha-se, estuda-se e põe-se a produzir, não restando energia, se descansa para reiniciar o ciclo. Porém a energia necessária ao jogo advém de outra fonte, a vitalidade no jogo não objetiva uma produção quantificável, o jogo existe pela (e para) satisfação de quem o pratica. Essa disposição para o lúdico não está vinculada às tarefas do cotidiano, trata-se de outra necessidade essencial, a elaboração da “matéria” mais importante de nossa existência: a cultura (Freire, 2002).

No jogo há predomínio da subjetividade, através da qual o ser humano pode vislumbrar caminhos de reencontro com si próprio, para as origens ancestrais do ser, para o princípio de liberdade, que só se realiza no polo oposto à seriedade, pois a partir da seriedade se constitui a “pessoa-do-mundo”, que já não contempla nenhum recurso em si mesmo, sequer cogita qualquer possibilidade repensar o mundo, pois

²⁷ *Potlatch* era uma grande festa solene, originária das tribos da Colúmbia Britânica, no Canadá, em que o líder tribal ou clã promotor doava ou destruía seus pertences em profusão, com o objetivo único de demonstrar sua superioridade, que poderia passar sem eles. Todos os demais grupos participantes tinham de resguardar sua honra, igualmente destruindo pertences na mesma monta, ou oferecendo, em momento futuro, tão ou mais grandiosa festa de doação, caso contrário, destruiriam seu nome, sua honra, seu emblema, seus totens e até seus direitos frente às demais tribos participantes (Huizinga, 1993).

adquiriu o tipo de “existência do rochedo”, a inércia e opacidade do ser que enterrou no fundo de si qualquer consciência de liberdade (Santin, 2001).

Porém, o jogo e pode se apresentar como uma realidade fecunda no que diz respeito à construção da autonomia de decidir a própria história. A voluntariedade é um exercício de liberdade. Em sociedade, por exemplo, há papéis que jogamos por conveniência, sejam morais, sociais, políticos, e outros, e decidir quando parar, ou mesmo não iniciar tais jogos, é um aprendizado que se constrói. Mesmo que tenhamos de viver uma vida pautada na permanente tensão entre prazer e desprazer, obrigação e liberdade, real e imaginário, a capacidade de escolha é uma qualidade que não podemos delegar a outros ou minimizar (Retondar, 2021).

O lúdico se estabelece em um tempo diferente daquele que as coisas sólidas da “vida real”, das tarefas laborais, dos conhecimentos a “apreender”, das obrigações, o que Freire (2002) define por *Kronos*, o tempo das coisas cronometradas, em contraste ao tempo do eterno, *Kairos*, em que as coisas do real se desintegram, dando espaço à imaginação. Em *Kairos* há espaço para a invenção, para subverter a realidade e atribuir novos sentidos à experiência do cotidiano, o que pode resultar em constatações que põe em cheque as condições da vida real e dar origem a novas e belas formas de significar a existência.

Segundo Retondar (2021), não é possível viver a beleza do jogo estando distante dele, todo jogador se põe a prova, existe uma decisão pela vontade, pela elevação da condição humana, enquanto fundamento de uma ação destituída de qualquer fundamento moral, balizada apenas pela necessidade de exaltação do “humano do humano”, condição essa que “elimina todo ressentimento, dúvida, medo e repercussão moral daquilo que foi realizado, pois é fruto da ação enquanto movimento que apreende a vida na sua inteireza apaixonada e apaixonante” (p. 59).

5. A TEIA DE RELAÇÕES NO CLUBE DE JOGOS: IMPLICAÇÕES DA EXPERIÊNCIA LÚDICA

A pesquisa-ação aconteceu, como citado no capítulo “O caminho do saber”, no ambiente que ficou conhecido como “Clube de jogos”, localizado no “porão da escola”, local delimitado ao fundo por depósitos e as salas do SAED (Serviço de Atendimento Educacional Especializado) e à direita pela biblioteca e sala de informática. O acesso se deu por um corredor de aproximadamente 10 metros que passa pela frente da cozinha dos funcionários. A investigação contou com o aceite inicial de 37 participantes, sendo 14 meninos e 23 meninas, e se desenvolveu do dia 10 de maio a 28 de agosto de 2023, dividindo-se em três ciclos, que envolveram planejamentos, avaliação das ações e replanejamentos.

De uma forma geral, durante os ciclos da pesquisa-ação, foi possível tencionar algumas atitudes e comportamentos, verificados a partir das observações, com a literatura que constituiu a base do aprofundamento teórico presente neste estudo, o que significa melhor compreender as potencialidades da expressão lúdica, no que tange a releitura de mundo, e sua dinâmica em um ambiente de jogos cognitivos. Consideramos que tal desdobramento significou um avanço quanto ao enfoque tradicional presente em cursos de formação continuada da rede pública estadual de Santa Catarina, além de grande parte da literatura especializada. Entendemos também que a constituição deste espaço representou um ambiente frutífero para verificar alguns pontos do funcionamento dos mecanismos da engenharia social neoliberal presentes na escola, que, conforme Fábio Franco, Julio Cesar Lemes de Castro, Ronaldo Manzi, Vlademir Safatle e Yasmin Afshar, discutiram em seu texto de 2022, intitulado “*O sujeito e a ordem do mercado: Gênese teórica do neoliberalismo*”, exerce uma força coerciva especialmente sobre sujeitos em formação.

Entretanto, esse percurso não foi trilhado sem percalços, as dificuldades para efetivação dos pressupostos da pesquisa se evidenciaram logo no início, quando, no dia 03 de maio, na primeira sessão, durante as orientações iniciais do pesquisador, sobre o ambiente e a organização das atividades, apareceu a representante da direção da escola, acenou para os alunos em um gesto de “Venham cá” e deliberou que todos subissem para ouvir a palestra que acontecia no auditório, que tratava do tema “Violência e inteligência emocional”. Posteriormente, quando se dirigiu ao

pesquisador, lembrando dos combinados prévios, os quais relatamos no tópico “A constituição do campo de pesquisa”, informou que não seria possível conduzir a investigação naquela data, pois o cronograma das palestras ocuparia a maior parte do período letivo das turmas participantes do estudo; ao que nos parece uma tentativa de dificultar a realização da pesquisa.

Outros desafios também marcaram o desenvolvimento da pesquisa de campo, afetando, devido à quebra de sequência, a experiência lúdica e consequentemente a coleta de dados, como foi o caso das apresentações dos “seminários do mundo do trabalho” e do “programa de formação continuada da rede”, que consideramos uma conquista fundamental para classe, mas cujo calendário contemplou todos os encontros nas quartas-feiras, dias 24 de maio, 14 de junho e 16 de agosto, o que resultou na não realização das atividades nas respectivas datas.

É importante lembrar que concomitantemente ao processo de coleta de dados, no Clube de Jogos, os estudantes não participantes do estudo tiveram aula de Educação Física conforme o planejamento original da disciplina, de encontro aos acordos firmados entre pesquisador, direção e coordenação pedagógica, o que envolveu atividades de movimento, como ginásticas, esportes e brincadeiras, realizados no ginásio da escola, que é relativamente afastado e tem seu percurso dificultado por uma escadaria. Temos a consciência que a necessidade de dupla atenção (atividades do ginásio e do campo investigativo) talvez tenha levado o pesquisador a não perceber algumas nuances raras, que poderiam resultar em informações valiosas, que para fins de registro, se perderam.

Apesar dos desafios encontrados, destacaremos ao longo deste capítulo, na expectativa de angariarmos elementos que nos permitam responder aos objetivos da pesquisa, as principais ações desenvolvidas no Clube de Jogos, alguns detalhes do planejamento e organização, discutiremos as falas e atitudes registradas, bem como faremos considerações fundamentados na literatura e na experiência empírica.

Para fins de organização, os resultados serão apresentados conforme o ciclo de maior incidência observacional (quanto às ações, atitudes e comportamentos), cujos elementos considerados mais interessantes, se tratando dos objetivos da pesquisa, serão sublinhados como subtítulo de cada tópico²⁸. Os ciclos que compuseram a pesquisa e seus respectivos calendários foram:

²⁸ Ao que pese a necessidade de maior entendimento acerca dos temas aqui sublinhados, como descarte, refúgio, voluntariedade e reinvenção, existe ao longo das considerações referentes a cada

- O primeiro ciclo: Descarte e refúgio; que aconteceu entre os dias 10 e 31 de maio, de 2023, totalizando 3 encontros.
- O segundo ciclo: Voluntariedade e inventividade; que aconteceu entre os dias 7 de junho e 5 de julho, de 2023, totalizando 4 encontros.
- O terceiro ciclo: Reinvenção e resignação; que aconteceu entre os dias 12 de julho e 23 de agosto, de 2023, totalizando 5 encontros.

Vale a pena destacar que para a análise dos dados obtidos, conforme compromisso firmado entre pesquisador e participantes²⁹, as identidades originais serão preservadas, sendo utilizados, para fins de ilustração das ações, nomes fictícios, sem vínculo com a realidade.

5.1 O primeiro ciclo: Descarte e refúgio

Algumas das características marcantes do primeiro ciclo da pesquisa-ação foram o envolvimento que consideramos elevado dos participantes, a exploração de múltiplas formas de experienciar os jogos cognitivos e as relações e os sentimentos que aos poucos se descortinaram, como é o caso do descarte, fenômeno citado por Zygmunt Bauman, em sua obra de 2010, intitulada *“Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos”*, que se manifestou na forma da “desistência” por parte dos participantes, ao se defrontar com os desafios impostos por alguns jogos dessa modalidade. Como quando, ao enfrentar dificuldades para desvendar um enigma lógico no jogo *Fireboy and Watergirl* – Que é um “puzzle” de plataforma, em que ambos os participantes têm de cooperar, executando tarefas em sincronia para desarmar armadilhas e destravar o caminho que leva à saída – as participantes

ciclo da pesquisa, um breve diálogo entre os fatores observados e a literatura consultada. Cientes de que o espaço não abarca o aprofundamento necessário para tocar no âmago de tais questões, sugerimos, além da leitura da fundamentação teórica deste estudo, consulta das fontes citadas que embasam tais discussões.

²⁹ Presente no “Termo de consentimento livre e esclarecido”, protocolado e aceito junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e posteriormente assinado pelas partes.

Michele e Emely se exaltaram, afirmando ser *“Impossível continuar nessa droga de jogo que ninguém consegue resolver”*.

Em ocasião semelhante, durante uma partida de *“Car Garage”*, jogo eletrônico que consiste em labirintos lógicos, em grau crescente de dificuldade, em que o jogador deve manobrar veículos de diferentes comprimentos, considerando o limite de espaço imposto pela “garagem”, com o objetivo de livrar caminho para retirada de um em específico, o participante Maicon, após sucessivos reinícios e insucessos, em determinada fase, afirmou *“Não tem solução, essa fase está “bugada”, é enganação!”*. Da mesma forma, após derrotas seguidas no jogo de *“Xadrez”*, o participante Adair, que era considerado “invencível”, sorriu para o pesquisador e exclamou: *“Minha carreira acabou, estou desistindo!”*.

Bauman (2010) argumenta que viver em um mundo hipersaturado de informações, onde o único critério prático que se pode adotar para distinguir sua validade é a pertinência momentânea, faz paralelo ao consumismo como ideal de vida, pois este, em seu estágio atual, não se caracteriza pela acumulação, mas sim, pelo gozo do descarte. Ou seja, de objetos a laços emocionais, só se espera que durem ao longo de um fugaz momento, para que possam em seguida serem destruídos e apagados, o que acontece forçosamente.

Outro elemento que destacamos diz respeito à socialização, que aqui entendemos como o movimento de “construir pontes” entre os sujeitos, trocas de experiências do cotidiano, contar “causos”, ou seja, histórias fictícias ou verdadeiras que, geralmente, no campo de investigação, diziam respeito a outros momentos da vida dos participantes que não aqueles vividos no ambiente escolar. Esses diálogos surgiam a partir de elementos dos jogos ou, melhor dizendo, o próprio ato de se reunir para jogar servia como “subterfúgio” para esta prática, como observado na ocasião em que a participante Ariane, em meio a jogo de *Palitinhos*, começou a contar histórias de sua vida antes de vir para Chapecó, quando morava em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, acentuando as diferenças da realidade no meio rural, para sua vida na “cidade grande”. O relato sensibilizou o grupo de participantes, que deixaram os *Palitinhos* de lado e passaram a revelar detalhes de suas próprias histórias³⁰.

³⁰ Consideramos, levando em conta os argumentos apresentados por Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, em sua obra reeditada em 2022, intitulada *“Educação e Emancipação”*, que a reflexão de vida, ou seja, de nossa própria história e de nossos antepassados (como de onde viemos, porque estamos onde estamos, como se constituiu nossa família, quais são as expectativas que sobre nós recaem

Em outra ocasião, os participantes Michele, Aline e Davi, durante um jogo de *Uno*, baixavam as cartas de face para baixo, por alguns instantes entre as jogadas, e neste tempo conversavam sobre assuntos das famílias, contando situações engraçadas como *“Daí peguei com a mão a espiga de milho verde, mas tava quente demais, joguei para cima e bateu no teto, imagina o gritão!”*, além de socializarem planos para realização de cursos, estudos, futuras oportunidades de viajar e intercâmbio.

Esses momentos se caracterizam como uma forma de quebrar a relação de produtividade que está implícita na atual configuração do ambiente escolar. Partindo dos argumentos apresentados pelo pesquisador francês Christian Laval, em sua obra de 2019, intitulada *“A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público”*, temos a noção de que a escola não é neutra, que as influências da agenda neoliberal, com tudo o que isso implica, transpassam a esfera política e econômica e tem, assim como observado no tópico *“A influência neoliberal na escola”*, e no tópico *“O Novo Ensino Médio para além do discurso”*, na educação a possibilidade de, sub-repticiamente, engendrar seus códigos e valores por meio dos mecanismos de engenharia social descritos.

Entendemos essa alternativa, encontrada no ambiente de jogo, como uma estrutura de refúgio, um foco de resistência, uma transgressão, no sentido abordado pela pesquisadora Bell Hooks, em sua obra de 2013, intitulada *“Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”*, que concebe a educação para muito além do racional, como um ato repleto de “humanidades”, de contradições, de corpos e paixões, na medida que abre horizontes para se pensar além dos “saberes de prateleira” (mercadorias disponíveis para serem consumidas a partir de determinadas demandas), o que consideramos uma porta que se abre no sentido da experiência do lúdico, nesse contexto.

Por outro lado, de encontro às considerações de Laval (2019), foi possível observar, ainda durante as experiências do primeiro ciclo, um grupo de participantes formado pelos alunos Davi, Marion, Stephany, João, entre outros, que buscavam experimentar superficialmente o maior número possível de jogos, ou seja, se debruçavam durante rápidos momentos sobre determinado jogo e posteriormente optavam por trocá-lo, antes que pudesse haver qualquer envolvimento mais denso.

desde o nascimento, etc.), constitui um passo na direção de “reconhecer-se como ser histórico”, cuja consciência é um dos elementos da emancipação.

Quando indagados sobre o porquê de não explorar mais a fundo o que os jogos tinham a oferecer, a resposta foi “*Os professores normalmente dão mais nota para quem faz mais atividades*”.

Esse exemplo reforça os argumentos de que a lógica da produtividade/recompensa, existente em diversas esferas da vida profissional, foi implantada, em alguma medida, no ambiente das escolas públicas brasileiras, o que corrobora com os estudos apresentados por Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), Libâneo (2016, 2019), Franco *et al.* (2022), Costa e Silva (2019), Tarlau e Moeller (2020) e Silva (2018).

A partir deste cenário, neste contexto, em consonância com as afirmações de Laval (2019), nos parece evidente que a influência da agenda neoliberal exerce sobre este público uma força performativa, no sentido de naturalizar demandas, códigos e valores, interessantes para conservação do *status quo* de uma sociedade que, em primeiro lugar, prioriza a lógica do rendimento, do consumo e da produtividade, a partir da razão econômica, como sentidos últimos da vida.

Quanto à experiência do lúdico, aqui entendida como estar “de corpo e alma” envolvido em determinada atividade, o principal sinal observado de que os participantes, a partir das interações, mergulhavam no que o pesquisador João Batista Freire, em sua obra de 2002, intitulada “*O jogo: entre o riso e o choro*” denominou “tempo do eterno” (que é a condição de êxtase que transporta o sujeito para uma dimensão onde o tempo do relógio perde sua validade, pois o determinante para a continuidade das ações passa a ser a motivação e o simples prazer), foram as risadas, entremeadas por expressões sérias e pensativas, os sinais subliminares sobre algumas jogadas, como por exemplo no jogo de “*O que eu sou*”, em que os participantes seguram na testa uma carta de animal, sem eles próprios saberem de que animal se trata, e têm de descobrir “sua identidade” a partir de perguntas que eles realizam e das dicas oferecidas pelo grupo.

Em uma dessas mesas de jogo, os participantes Aline, Igor, Michelle, João e Vitor, a partir de indagações como “*Qual é o tamanho das minhas garras?*”, “*Moro no mato ou em casa?*”, “*Quantas pernas eu tenho?*”, entremeavam a exultação, através de sorrisos e “gritos” de surpresa, o que denota completo arrebatamento.

Em outra mesa, o aluno Gabriel, compenetrado no jogo eletrônico “*Tetris*”, um *puzzle* de desafio, em que é necessário encaixar blocos de diferentes formas geométricas, permaneceu alguns instantes sem piscar, completamente imerso na

fantasia do jogo, na medida que a maior exigência cognitiva, proveniente do aumento da velocidade, acarretou em algumas decisões não assertivas, fazendo com que crescesse a expectativa e a tensão, até que não foi mais possível sustentar a partida. Nesse instante, Gabriel respirou fundo, nitidamente aliviado, e suspirou “*Acabou...*”.

Tais atitudes vão ao encontro às considerações de Freire (2002), que considera a condição do lúdico como perfeitamente perceptível para qualquer pessoa que esteja de fora, pois “basta bater os olhos para saber que estão brincando”, no sentido de estarem imersos, envolvidos por uma aura de êxtase, de faz-de-conta, tensões e incertezas, envolvidos de “corpo e alma”, abertos para novos significados e sentidos, pois quem joga sempre em alguma medida se põe em jogo, se testa, se abre e a partir dessa abertura, confronta suas percepções sobre o mundo e, possivelmente, cria novos significados.

Entendemos que situações como esta oportunizam o sujeito a vivenciar seu mundo imaginário, que ao se manifestar de forma intensa durante o jogo, produz marcas que, mesmo após o término da partida, ficam gravadas e se enraízam em suas histórias de vida, tendo, a partir da expressão lúdica dos jogos cognitivos, a potencialidade de se apropriarem de si e do mundo numa perspectiva não racional e não utilitária. O que, segundo Retondar (2021), “os faz verem tanto a si quanto tudo que se encontra ao seu entorno numa outra perspectiva, numa percepção de mundo mais sensível, mais intuitiva, mais poética” (p. 87).

5.2 O segundo ciclo: Voluntariedade

Inicialmente temos de destacar que houve uma diminuição do número de participantes do primeiro ciclo (que contava com 37 alunos) para o segundo, que iniciou suas atividades com 25 participantes, sendo 16 alunas, e 9 alunos. Essa circunstância pode ser explicada pela simultaneidade com o período de conteúdos historicamente mais atrativos aos participantes, como as aulas de voleibol, por exemplo. Com relação ao maior número de meninas do que meninos no “Clube de Jogos”, uma possível relação a ser analisada dá conta dos aspectos culturais e psicoantropológicos³¹, que nos levam a refletir sobre o papel da mulher nas

³¹ Ver mais em: HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

sociedades humanas ao longo das eras, que muito se relacionou aos afazeres do lar, da atenção e resolução de questões que envolvem leituras e comunicação de múltiplas ordens, características que mais se aproximam dos jogos cognitivos do que das atividades de movimento, que amplamente constituem a “especificidade” dos conteúdos tradicionais da Educação Física escolar.

A partir dos acontecimentos do primeiro ciclo da pesquisa-ação, nos indagamos sobre quais delineamentos deveriam ser implementados para potencializar a experiência lúdica e, possivelmente, colhermos dados relevantes quanto ao potencial dos jogos cognitivos para releitura de mundo, descrito na obra do pesquisador Silvino Santin, datada de 2001, intitulada “*Da alegria do Lúdico à opressão do rendimento*”.

Dessa forma, estabelecemos uma reorganização pontual no campo investigativo: Os jogos cognitivos, que antes eram dispostos em uma mesa ao fundo, para livre apreciação dos participantes, passaram por uma seleção, a partir da observação empírica do pesquisador, que levou em conta a capacidade de envolver aquele público, seja por suas características de interação, nível de desafio apresentado, ou mesmo pela simplicidade das regras e *designer*, organizados segundo sua interface (eletrônicos, cartas ou tabuleiros), sua lógica intrínseca (de maior oposição ou colaboração) e quanto ao número de participantes. A partir disso foram divididos por mesas, ou seja, todos os participantes que desejassem jogar *Double*, por exemplo, se dirigiam a uma mesa específica, já preparada para recebê-los.

Essa ação, ainda que restringisse o acesso a certos jogos em determinados momentos, permitiu ao pesquisador otimizar a organização do espaço e as instruções prévias de cada seção (como, por exemplo, que jogo estaria disponível em determinado espaço), o que possibilitou maior assertividade diante do desafio já descrito (necessidade de dupla atenção do pesquisador), além, e isso consideramos de grande relevância, de servir como incentivo para os participantes interagirem fora de seus círculos imediatos de convivência. O que surtiu os resultados que discutiremos nesse tópico.

As medidas citadas já de início provocaram algumas mudanças na dinâmica das interações do Clube de Jogos, como por exemplo, no jogo *Detetive*, em que há um desaparecimento a ser desvendado, a participante Gabriela, inserida em um grupo que não era o seu habitual, se propôs a ensinar as regras, “dar dicas” e recontar os acontecimentos das partidas anteriores que fez parte. O mesmo ocorreu com o

participante Jean, que no jogo eletrônico *Bomberman 5*, compartilhou com seus novos companheiros de mesa a experiência de como configurar, acessar no *notebook*, instalar os *joysticks*, e quais as opções a serem selecionadas para dar início, pois a versão utilizada foi a de linguagem japonesa.

Situação semelhante foi constatada quando a participante Evelyn se distanciou de seu grupo, pegou a caixa de um quebra-cabeças clássico, espalhou as peças pela mesa, e passou, sem muito sucesso, a procurar as que se encaixavam. Nessa ocasião, Vinícius e Michele se aproximaram e perguntaram “*Quer uma dica? Primeiro tem de encontrar as pontas, assim... Depois vai montando a borda...*”, ao passo que os três passaram a contribuir no jogo.

Diante dessas observações, o que podemos constatar é o potencial do jogo – e por conseguinte dos jogos cognitivos – de agremiação, de construção de laços, de cumplicidade, no sentido abordado por João Batista Freire em sua obra de 2022, intitulada “*O jogo de bola na escola: introdução à pedagogia da rua*”, que trata da noção de “sociedade lúdica” e argumenta em prol das abordagens pedagógicas que privilegiam as subjetividades (e inventividade) a partir dos laços de pertencimento que propiciam a oportunidade (sentido) de construir uma identidade, consolidar um papel no grupo.

Trata-se de encontrar um lugar para se expressar, isto é, para expressar seus medos, anseios, sua coragem, sua generosidade, seu egoísmo, sua bondade ou crueldade, suas habilidades, e poder coordenar tudo aquilo que é sua com aquilo que é dos outros no grupo (p. 79).

Também temos de destacar o que denominamos “solidariedade”, observada em alguns dos momentos já citados e em outros, como quando participante Yago, com dificuldades para lidar com o cubo mágico, foi abordado por Jean, que lhe ensinou os movimentos possíveis para agrupar determinadas cores. Compreendemos a complexidade deste fenômeno e seu caráter passível de muitas interpretações, pois perscrutar o que impulsiona as ações e atitudes dos sujeitos se constitui como um “terreno perigoso”, que deve ser trilhado cuidadosamente.

Entretanto, a partir da observação, este pesquisador identificou, frente das dificuldades de alguns participantes em lidar com os desafios característicos dos jogos cognitivos, uma “presente vontade de ajudar” que entendemos, em primeiro lugar, como uma forma de empatia, aqui considerada uma conexão entre os sujeitos, uma “tomada de perspectiva” e ausência de julgamento, no sentido de reconhecer as

emoções envolvidas e de certa forma se identificar. Partindo deste entendimento, foi possível verificar a constituição de um “foco de resistência”, assim como citado na apresentação deste estudo, um “entre linhas” do currículo, no sentido de uma educação mais progressista e comprometida com a transformação social, o que se opõe aos ditames da agenda neoliberal na escola, em que pese a empreitada que visa naturalizar a lógica do sujeito empresa, empreendedor de si próprio, o utilitarismo, o aprendizado “mão na massa” e a competição por melhores resultados.

Podemos citar, ainda como “efeito colateral” das medidas adotadas no segundo ciclo, alguns conflitos que tencionaram o ambiente e abriram espaço para reflexão, como no caso dos participantes Anthony, Brenda, Irianys e Felipe, cujo espaço de jogo (mesa) estava determinado para a experiência de três possíveis jogos cognitivos, sendo *Jenga*, um jogo em que os participantes têm de deslocar e reconstruir partes de uma torre de blocos, buscando mantê-la de pé durante o processo, *Double*, jogo de cartas que envolve raciocínio rápido e percepção visual, em que é preciso encontrar padrões de imagens, entre a carta de referência que está na mesa e a carta que estiver na mão do jogador, e o clássico *Xadrez*. Na ocasião, os participantes estavam “enrolando”, de cabeça baixa, mexendo descuidadamente nas peças. A partir da intervenção do pesquisador, que questionou qual era a razão deste comportamento, a resposta espontânea foi “*Ninguém aqui quer jogar esses jogos!*”.

Em outro momento, o participante Paulo procurou o pesquisador, manifestando o desejo de enfrentar um “desafio real”, ao passo que lhe foi sugerido o jogo de “*Resta Um*”, em que é necessário capturar as peças, em um pequeno tabuleiro em forma de cruz, saltando sobre elas, na medida em que cada jogada representa uma possibilidade e uma renúncia, o que pode gerar pontos inacessíveis e peças irrecuperáveis. Após as explicações sobre a dinâmica do jogo, Paulo, movendo as peças aleatoriamente, largou o tabuleiro e informou: “*Não dá de jogar isso! Não tem graça nenhuma*”.

Ainda que aparentemente simples, essas falas desnudam um dos aspectos mais fundamentais da experiência lúdica: a voluntariedade. Ninguém vislumbra a “dimensão do eterno” por obrigação, em sua obra clássica, intitulada “*Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*”, reeditada e impressa em 1993, Johan Huizinga argumenta que o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade, é uma das características essenciais do lúdico no jogo, que se constitui como uma evasão da vida real para uma esfera temporária, capaz de absorver inteiramente o jogador.

A observação nos permite constatar, corroborando com as considerações de Huizinga (1993), que a voluntariedade no jogo se constitui como um exercício de liberdade, na medida que pode levar a constatação de que a alegria no lúdico deve imperar contra a obrigação, ou imposição. Pois ainda que tenhamos de viver uma vida pautada entre o ideal e possível, a capacidade de escolha é um dos maiores bens que não podemos descartar, terceirizar ou minimizar; pois só há liberdade onde é possível ter escolha. Ainda que a própria liberdade seja um valor relativo, a voluntariedade enquanto exercício para capacidade de dizer “Não” para o jogo, denota a importância da experiência da tomada de decisão, que a vida, em maior ou menos monta, cobra e cobrará de todos nós.

A experiência lúdica do jogo se intensificou durante o segundo ciclo da pesquisa-ação, o que se evidenciou em momentos como quando o jogo *Jenga* chegava em seu ápice, com sua estrutura em blocos prestes a ruir a qualquer movimento, e produzia sobre o espaço do jogo e seus participantes a tensão característica de quando estamos completamente absorvidos pela experiência. Essa emoção só era liberada quando a torre caía e os participantes soltavam um grito de alívio, realização, a sensação de que “o que foi feito, está feito” e que independente do resultado, agora é irreversível. Quando perguntados o porquê dessa emoção no desfecho, a resposta foi *“Quando fica equilibrada por uma só pecinha é impossível controlar”*.

Figura 1 – Explorando o jogo *Bomberman 5*



Fonte: Acervo do próprio autor, 2023.

Essa relação foi observada em diversas ocasiões, como quando outro grupo, formado pelos participantes Jean, Yago, Vinicius e Gabriel, exploravam o jogo eletrônico *Bomberman 5*, em que cada integrante é representado por um pequeno avatar em um duelo de estratégia e raciocínio rápido, explodindo blocos para criar caminhos e encontrar itens, e encurralando os adversários com o fogo de suas bombas. Após o desfecho da disputa final, em que o participante Vinicius foi derrotado depois de uma série de desafios acirrados, se emocionou e de seus olhos verteram duas longas lágrimas, o que evidencia que no lúdico, há mais em jogo do que o próprio jogo, e que todas essas emoções e significados ultrapassam as barreiras do imaginário e gravam suas marcas nas subjetividades dos envolvidos.

Mas talvez a consideração mais importante a ser analisada neste ciclo de investigação, seja relacionada a participante Calita, que ao abandonar o grupo que montava um quebra-cabeças, foi até a caixa em que os jogos eram armazenados, apanhou um cubo mágico e, isolando-se, pôs-se a experimentá-lo, compenetrada, durante o período de vários minutos, após, de súbito, desencaixou as peças, as espalhou pela mesa e cuidadosamente, formando a combinação em que as cores combinavam, passou a remontar, reencaixando as peças. Ao término a participante veio até o pesquisador e perguntou “*Sabia que há mais de uma forma de resolver o cubo mágico?*”.

5.3 O terceiro ciclo: Reinvenção

Quando avaliamos as implicações da reorganização do espaço proposta no início do segundo ciclo da pesquisa; o estranhamento inicial, a tensão gerada pela interação com novos grupos, as trocas de conhecimentos adquiridas dentro e fora do ambiente de jogo, além da possibilidade de maior controle do pesquisador quanto à coleta de dados, haja vista a necessidade de dupla atenção já discutida anteriormente, decidimos manter o mesmo protocolo durante a etapa final da coleta de dados. Ou seja, durante o terceiro ciclo, no início das seções, os participantes continuaram a encontrar as mesas já preparadas, munidas com jogos cognitivos de variadas características. Ao nosso ver, essa organização contribuiu para ampliar a interação entre diferentes sujeitos, de onde vieram as experiências, que consideramos valiosas, que iremos discutir ao longo deste tópico.

Também consideramos importante mencionar que iniciamos as atividades contando com 24 participantes, sendo 15 alunas e 9 alunos, número que se manteve estável desde a etapa anterior, o que denota que as experiências decorridas no campo investigativo fizeram “sentido” para estes sujeitos, o que nos leva a considerar, seguindo a argumentação de Andreis (2013), este ambiente, do ponto de vista da espacialidade e das relações muito particulares que ali se estabeleceram, uma microssociedade a partir da noção de pertencimento – de lugar, – que se dissocia e ultrapassa as ações de cotidiano (que é o espaço e tempo onde as relações – linguagens – se realizam e em grande medida se esvanecem), tornando-se um “cantinho” carregado de singularidades. Em outras palavras, o fato de haver poucas desistências (uma) durante o segundo ciclo da pesquisa-ação pode evidenciar a criação de uma identidade, um “apego”, como se está atividade deixasse de ser mais uma ação banal do dia-a-dia e passasse a representar algo especial.

Com relação à experiência do lúdico, e os possíveis elementos educacionais que dessa esfera podem advir, a participante Calita, durante uma das primeiras seções do terceiro ciclo, senta sozinha em uma das mesas, passa os olhos pelos jogos que ali estão, sem demonstrar especial interesse, parecendo distraída. Após alguns instantes, foi até o separador plástico onde outros jogos permanecem guardados e de lá volta com o “Jenga”, espalha as peças pela mesa e com elas começa a brincar, empilhando e formando pequenos padrões, até formar uma estrutura circular semelhante a uma “arena” em miniatura, ato contínuo, chamou a segunda professora da turma (que em algumas seções se fez presente, por vezes contribuindo em questões protocolares da aula, como realização da chamada, acompanhamento dos alunos, etc...), passando com ela a testar movimentos, retirando e adicionando peças, ao ponto que descobriu um padrão capaz de sustentar a estrutura mesmo que algumas peças estivessem faltando, o que constitui a dinâmica do “Jenga”. Isso posto, chamou o pesquisador e, exultante, disse “*Descobri uma nova forma para o Jenga!*”.

Figura 2 – Repensando a torre de Jenga



Fonte: Acervo do próprio autor, 2023.

Na mesma esteira da participante Calita, durante o terceiro ciclo da pesquisa-ação, o grupo formado por Matheus, Cristian, Felipe, Teo e Isadora, utilizando as cartas do *Super Trunfo*, secretamente inventaram outra forma de jogar, “burlando” os combinados do espaço, ao que pese o “novo jogo” envolver o “arremesso” das cartas, que eram depositadas no centro de uma mesa redonda, formando uma espécie de monte, e quando determinada carta “por sorte” era arremessada, os participantes tinham de bater na mesa, e quem realizasse essa ação mais rápido, apoderava-se do monte. Ao serem questionados sobre qual era o principal aspecto cognitivo que estava ali envolvido, os participantes buscaram argumentar: *“Se não tiver raciocínio rápido aqui perde todas as cartas”* e *“Tem que ter atenção na carta jogada e ser rápido na batida!”*.

O que é mais relevante aqui, ao nosso ver, é o papel do lúdico, assim como o pesquisador Silvino Santin analisou em sua obra, datada de 1993, intitulada *“Educação Física: outros caminhos”*, ao se apresentar como potência para a criatividade, o que implica na possibilidade de reordenar os códigos e padrões implícitos em um determinado meio, em prol de se pensar em novas e mais sensíveis formas de objetivar a realidade. Não podemos desprezar a capacidade de ludicamente criar e inventar, o que representa um potencial para a vida, não como adaptação do já posto, mas vida enquanto possibilidade de construção, como novidade, realidade que se encontra sob o signo do autêntico, do crítico e como caminho para a emancipação.

O gesto do grupo que “subverteu” o jogo de *Super Trunfo*, tanto quanto o da participante Calita, vai ao encontro com a premissa de Santin (1993), que considera o lúdico como o reencontro do sujeito consigo mesmo, em um movimento que “rompe” com a técnica e a razão puramente lógica e determinística, em prol da capacidade de pensar o mundo, ou, em outra escala, um caminho para a vida, mais próxima do coração.

A noção de que a experiência lúdica nos jogos cognitivos provoca o reencontro consigo mesmo, com a essência “mais próxima do coração” citada, para além dos condicionantes sociais, se evidenciou também em outros momentos, como: A participante Michele demonstrava comportamento rude, agressivo e por vezes arrogante, isso constatado em outros espaços e atividades de aula, o que a partir da imersão em jogos como *Fireboy and Watergirl*, *Douuble* e *Mico*, deu espaço a “bons modos” (como cumprimentar, agradecer, etc.), risadas espontâneas e comprometimento com a organização dos jogos após o uso.

De forma semelhante, a dimensão lúdica parece ter tocado o participante Gabriel, que em sala de aula, assim como em outros espaços da escola, demonstrava comportamento introspectivo, raramente conversando com colegas ou professores, ou demonstrando qualquer emoção, quando, a partir de suas participações no jogo *Detetive*, passou a interagir avidamente, expondo opiniões sobre jogadas e por vezes protagonizando as ações naquele espaço.

Na contramão deste processo, podemos citar o exemplo do participante Andreolla, que mais de uma vez se apresentou no “Clube de Jogos” com atitude visivelmente resignada, e perguntou “*O que é para fazer?*”. Essa e outras atitudes semelhantes que perpassaram os três ciclos da pesquisa e podem apontar a influência que a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), em especial no que se refere à Educação Física (BNCC-EF), reconhecida por Neira (2016), como um documento de cunho instrumental, predominantemente caracterizado pelo saber-fazer, exerce sobre os estudantes.

A partir da experiência e da literatura consultada, nos parece provável que, em alguma medida, as escolhas realizadas ao longo da vida escolar interferem na constituição das identidades, não só dos estudantes, mas também dos profissionais da educação, de modo que analisar o recorte que se estabelece como currículo requer o entendimento de que as escolhas a serem realizadas não são neutras, pois possuem caráter político, e ainda que de forma não linear e por vezes velada se constituem

como projetos para formação do cidadão “desejável” para a sociedade que se vislumbra³².

Essa noção também ficou evidente em outra ocasião, quando Andreolla, ao sentar-se junto ao pesquisador durante um intervalo, em uma conversa sobre as “convexidades” da condição humana, ou seja, planos, relações, estudos, objetivos, contradições, etc. revelou que se sentia “desesperançado”, pois constatara que na vida *“Parece que tudo se tornou questão de tempo”*, e que *“O próprio tempo age contra”* seus desejos pessoais.

As diferentes percepções da passagem do tempo são abordadas por Costa, Bozzato e Rezer (2021), que entendem o tempo da criança (*Kairós*) como um tempo vital, no sentido de ser o tempo da vida (ou seja, em que se vive para e por este tempo), e de plenitude, que não se deixa corromper pelas preocupações do futuro; é o tempo cujas brincadeiras e ações se fecham nelas mesmas e possibilitam um intenso diálogo consigo próprio e com o mundo, um tempo de realização, do imediato, da intensa satisfação proveniente da experiência de estar vivo, no único e prazeroso momento que há para ser vivido: o agora. Em contraposição, há o tempo do relógio (*Chronos*), que é o tempo das coisas sérias, de investimento no futuro, no trabalho, regido por normas e pela racionalidade técnica. Os autores apontam a gradual “colonização”, usurpação do primeiro pelo segundo. À criança – e por que não dizer também ao adulto? – cada vez mais é negado o direito ao “inútil”, ao ponto que grande parte da etapa mais fértil de suas vidas é relegada à assuntos que pouco dialogam com as subjetividades que em última análise nos tornam únicas como pessoas.

A partir dos argumentos apresentados pelos pesquisadores Fábio Franco, Julio Cesar Lemos de Castro, Ronaldo Manzi, Vlademir Safatle e Yasmin Afshar, em texto

³² Entendemos o que pode parecer uma contradição, quando citamos em parágrafo anterior a condição da participante Michele, que a partir da experiência lúdica passou a demonstrar o que chamamos de “bons modos”, e consideramos válidos questionamentos como: *“Então os jogos cognitivos também servem ao pressuposto da alienação social?”*. Porém, não é esta nossa leitura. Nos apoiamos em Andreis (2013) para defender a posição de que a mudança no comportamento da participante está mais relacionada ao fortalecimento da noção de “pertencimento”, de identificação com o espaço e o grupo que ali se reunia, em um movimento dialético de criar e reforçar “pontes” entre os sujeitos, que em certa medida nos possibilita “baixar as defesas”. Para Freire (2022), através do jogo os membros (de uma sociedade lúdica) passar a se conhecer melhor, na medida que se identificam, aceitam e visualizam nos demais suas próprias incertezas, limitações e inseguranças, e dessa forma, em hipótese, através da experiência de reconhecer-se na dificuldade do outro, alcançar a compreensão – o aprendizado – de que não há necessidade da agressão. Essa identificação, para além do julgamento, é o que leva o sujeito a assumir, espontaneamente, um papel no grupo, de se construir enquanto identidade, através dessa relação e assim consolidar um “eu” em conjunto com um “nós”.

de 2022, intitulado “*O sujeito e a ordem de mercado: Gênese teórica do neoliberalismo*”, entendemos que a “colonização” do tempo de brincar pelo tempo produtivo atende um dos pressupostos da agenda neoliberal na escola; que é o naturalizar a relação de tempo como investimento, a partir dos pressupostos do que foi denominado racionalidade mercantil do sujeito e sua ação.

A noção citada, carrega o cerne da doutrina neoliberal, que é o entendimento inflexível de que o sujeito é movido pelo interesse, pela utilidade e satisfação mensurável, o que reduz a experiência de viver a um cálculo mercantil, ou seja, toda ação leva em consideração o “caráter incompleto e insatisfeito” do ser humano; no sentido de diminuir o desconforto, a busca pela felicidade se funde com a ideia de demanda, passando a ser considerada mais um produto na prateleira, e os afetos humanos, em última análise, a razão de investir. Isso implica em uma relação marcada pela exigência da autovalorização constante, medida pela lógica da mercadoria. Todas as atividades humanas passam se comparar a uma produção, a um investimento e a um cálculo de custo, pois sobre o indivíduo passa a recair uma lei brutal, a lei da valorização do capital.

Com relação ao papel dos jogos cognitivos na educação escolar, a literatura analisada, como foi possível constatar em Ramos (2013, 2014, 2016), Vianna *et al.* (2013), Ramos e Melo (2016), Ramos, Melo e Mattar (2018) Ramos e Anastácio (2018), Ramos *et al.* (2019, 2020), entre outros, trata predominantemente da aplicação de protocolos variados, a partir de ambientes de jogos, na expectativa de mensurar o desenvolvimento, ou aprimoramento, das denominadas funções executivas, tais como memória de trabalho, planejamento, raciocínio flexível, atenção concentrada e a inibição de comportamentos indesejados³³, consideradas importantes como suporte a outras aprendizagens e essenciais para as assim denominadas “profissões do futuro”, ou da implantação da *gamefication* em ambientes educacionais, o que consiste em tornar a aula à semelhança de um jogo, o que acentua a lógica da execução contínua de tarefas, evidenciando o enfoque utilitarista presente nesses estudos³⁴.

³³ Ver mais em: MORTON, Bruce J. (org.). **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na Primeira Infância**. [online]. 2013. Disponível em <http://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas>. Acesso em: 25 de jan. de 2024.

³⁴ Um aspecto a considerar diz respeito à banalização do lúdico. Aprofundar o *ludus* é pensar uma articulação entre várias dimensões da vida (religião, formação, brincadeira, guerra, disciplina, treinamento). Neste caso, a “gameficação” consiste em um barateamento da dimensão lúdica,

Entretanto, a partir das observações realizadas, revela-se que a expressão lúdica, assim como todos os desdobramentos analisados no tópico “A dimensão lúdica do jogo como potência para releitura de mundo”, também se apresenta em ambientes de jogos cognitivos, como se evidencia na afirmação da participante Raquel, quando diz *“Para mim é a melhor coisa do mundo quando estou jogando. Esqueço de tudo; É como se fosse outra vida, bem longe dos compromissos, prazos, notas. Entro no jogo de corpo e alma”*.

Porém, entendemos que múltiplos e complexos fatores influenciaram nas atitudes tomadas pelos participantes, outrossim, que os apontamentos aqui analisados estão longe de se constituir como fenômenos de causa efeito direto e imediato. Mesmo as próprias ações, atitudes, entendimentos e valores pessoais, citados pela literatura analisada, que compõe o conjunto de padrões de comportamento que constituem o campo de interesse da agenda neoliberal, são internalizados desde muito cedo, através de influências que ultrapassam sobremaneira os “muros da escola”, como foi possível notar em situações (observadas repetidas vezes) quando o grupo de participantes se cerca de reservas, não consegue interagir com naturalidade e joga de forma superficial, mecanicamente.

Outra situação que ilustra esse argumento aconteceu quando a participante Emely insistiu que “queria porque queria”, jogar *Fireboy and Watergirl* com suas duas amigas, recusando-se, de braços cruzados, a interagir com grupos de outros jogos, entretanto, haja vista que *Fireboy and Watergirl* suporta apenas dois jogadores, Emely ficou apenas assistindo, sentada próximo, porém de fora, ao passo que as companheiras interagiam entre si com veemência, rindo e traçando planos para resolver os desafios propostos.

articulada à ideia de “aprender brincando” e refém de uma perspectiva neoliberal de escola, de sociedade, de ser humano, etc.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano 2022, às vésperas da eleição presidencial, em roda de debates ao vivo, em um tradicional programa de entrevistas de um canal de televisão por assinatura³⁵, o âncora Willian Wack, recebe três nomes respeitáveis do setor financeiro brasileiro, Luiz Fernando Figueiredo³⁶, Aod Cunha³⁷ e Samuel Pessôa³⁸, que debatem as perspectivas futuras da economia nacional e convergem no ponto em que aumentar “ainda mais” a arrecadação sobre o já exaurido setor privado significaria um erro. Argumentam que o caminho a seguir consiste em aumentar a qualidade, especialmente do setor público, em que pesem novos incentivos (possíveis mecanismos de controle da produtividade) pois, segundo os interlocutores, “no Brasil o incentivo no setor público é não fazer nada”.

No que tange à educação, aparentemente um desassossego recai sobre a roda, pois o argumento consiste que em relação ao P.I.B., o Brasil tem um dos maiores “gastos” por aluno entre os países emergentes e, nas palavras de Luiz Fernando Figueiredo, “Olha só o resultado, [...] no final, é colocar dinheiro bom em coisa ruim”.

Este breve preâmbulo exemplifica bem o momento que, a partir da visão dos agentes neoliberais, a educação brasileira enfrenta; se por um lado as concepções que têm como base a formação integral do cidadão, amparadas pelos saberes científicos, literários, culturais, filosóficos, entre outros, são estigmatizadas e tratadas como “inúteis”, no que tange à formação da mão-de-obra a qual a nação necessita, por outro, as instituições públicas são taxadas de dispendiosas e ineficientes, ao passo que o incentivo do funcionalismo público brasileiro passa a ser caracterizado por “não fazer nada”, o que justificaria a intervenção no sentido de ampliar os mecanismos de controle sobre a gestão e o currículo, a partir de políticas públicas que seguem modelos (de produtividade) internacionais.

Parece-nos “gritante” o argumento de que a influência neoliberal tem por objetivo consolidar a escola como um espaço para a transmissão de seus

³⁵ WW - Edição especial | A economia melhora para o próximo presidente? – Exibido pela CNN Brasil, 25/09/2022.

³⁶CEO na Mauá Capital | Fundador do Instituto FEFIG | Ex-diretor de política monetária do banco central | Ex-diretor da ANBIMA.

³⁷Dr. em Economia pela UFRS | Ex-secretário da fazenda do Rio Grande do Sul | Ex-diretor do J. P. Morgan | Professor Assistente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

³⁸Dr. em Economia pela USP | Pesquisador do Instituto Brasileiro de Economia (FGV) | Pesquisador do Julius Baer Family Office (JBFO).

mecanismos de engenharia social, cuja finalidade primeira é naturalizar o desejo de consumo como ideal de vida, a dissolução dos limites entre a vida doméstica e trabalho, o aprimoramento e o gerencialmente de si próprio e o avanço da lógica da competição, superação e produtividade em todas as esferas da vida.

Neste cenário, o próprio saber é alçado à condição de bem privado, quantificável e “monetizável”, uma mercadoria na prateleira a ser consumida partir da lógica de investimento e retorno, a fim de representar futuras benesses financeiras, contrapondo-se à concepção de educação voltada à formação reflexiva e crítica. Desta forma, consolidando a primazia do “ter” sobre o “ser”, condição estudada pelo filósofo italiano Nuccio Ordine, em sua obra de 2016, intitulada “*A utilidade do inútil: um manifesto*”, e todos os aspectos que essa mudança de paradigma pressupõe sobre a vida das pessoas.

O processo de elaboração e implantação da BNCC e o do Novo Ensino Médio não se dissocia deste movimento, pois temos em conta que, para além das justificativas utilizadas pelo Governo Federal, que buscou sustentação na tese do fracasso do ensino público para implantar “a toque de caixa” a medida provisória 746/2016, os “reformistas de plantão”, amparados por instituições financiadoras e “catalizadoras”, como a Fundação Lemann, se aproveitaram da instabilidade política que se seguiu ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff para avançar sua agenda neoliberal sobre a já combalida educação brasileira, impondo o que considerados um pacote de “soluções” rápidas (e erradas) para profundos problemas estruturais da nação.

É preciso ter clareza de que a BNCC não surgiu como um documento pautado na teoria ou discussão curricular, que tenha como fundamento o direito dos estudantes, como o acesso a práticas culturais locais, desenvolvimento humano, formação ética-reflexiva, técnico-científica, cultural-artística, de ampliação da consciência sobre o próprio corpo e de reconhecimento do direito de existir do outro. Mas sim, para pintar um quadro de legitimidade institucional que convirja para formação do capital humano necessário às demandas de mercado, pautado pelo saber técnico e instrumental, a “mão na massa” e as competências que formariam um “kit básico” de sobrevivência para uma sociedade competitiva.

Nesse processo, há uma tentativa de alinhar a Educação Física à empreitada “gerencialista-empresarial” que arrematou a BNCC, no sentido de uma prática que universaliza um “saber-fazer” que consideramos superficial e consonante com uma

série de competências vinculadas ao universo das profissões, inclusive as denominadas socioemocionais, como é o caso do bastante alardeado protagonismo. Porém, por ser uma disciplina fortemente ligada à sensibilidade e à formação estética dos estudantes, cujas compreensões e significados advêm dos conflitos, do contraditório e das superações, que se caracterizam como vivências de difícil codificação e mensuração, pouco se pode esperar da Educação Física em um modelo utilitarista de educação, o que representa um risco e uma possibilidade.

Em meio a estes “caminhos tortuosos”, os jogos cognitivos, ao chegarem na escola, receberam majoritariamente, inclusive por grande parte da literatura que se debruça sobre o tema, o emprego de ferramenta do “kit de sobrevivência” já citado, sendo atribuída a esta modalidade a possibilidade de “aprimoramento” das capacidades denominadas funções executivas, que são aquelas responsáveis pelas tomadas de decisões, como a percepção de múltiplos fatores, atenção, memória, logística, raciocínio, estratégias, resolução de problemas, entre outros. Esse rol de capacidades é tido como de “primeira necessidade” àquelas consideradas profissões do futuro.

Contudo, a partir da experiência, nos parece evidente que tal entendimento “apequena” esta forma de jogar, na medida que desconsidera toda a riqueza simbólica que advém daquela que é uma das mais primordiais dimensões humanas; o lúdico. Ao nosso ver, o lúdico, que no jogo encontra sua materialidade, se constitui como a primazia da experiência, uma linguagem universal que responde a uma necessidade fremente em nossos corações – a intensa e arrebatadora satisfação de estar vivo, na plenitude do no único e prazeroso momento que há para ser vivido: o agora.

Os participantes deste estudo, por meio das mensagens contidas em suas falas, ações e atitudes, denotaram, em maior ou menor grau, que a experiência lúdica pode se constituir como condição prolífera no que diz respeito a tornar os indivíduos “senhores de si”. Este é um elemento educacional que gostaríamos de destacar. Pois é a partir do exercício de poder dizer “não” para o jogo, quando este se torna maçante ou entediante, o que denominamos voluntariedade, que se impõe a potencialidade de vivenciar a importância das tomadas de decisões, que é a capacidade de significar o mundo e decidir qual ou quais sentidos irão orientar as relações traçadas ao longo da vida.

Da mesma forma, quando os participantes discutiam as regras dos jogos, se evidenciou a capacidade lúdica de criar, inventar, debater, buscar acordos possíveis,

o que consideramos exercícios de liberdade, na medida que ao conviver democraticamente, ouvindo, falando, aceitando, discordando e respeitando as decisões coletivas, em detrimento dos posicionamentos individuais, denota a aceitação consciente da vontade coletiva, muito diferente da passividade decorrente da submissão ou da adaptação daquilo já posto.

Ao “mergulhar” na experiência lúdica, os participantes revelaram, em muitas ocasiões, traços de seu mundo imaginário, de suas vontades próprias, aspirações e sentimentos, e por meio de gestos, algumas vezes muito sutis, demonstraram que o potencial evocado pelo jogo de se perceber em diferentes espaços e papéis, possibilita encarar situações da vida pessoal através de diferentes prismas. Este é um dos elementos educacionais constato

Da mesma forma, foi perceptível a temporária “perda” da noção do tempo, que é outra característica do “mergulho” já citado, pois o tempo que decorreu durante o jogo foi diferente do tempo do relógio, foi um tempo potencializado pela motivação, o que possibilitou a experiência de novos e significativos sentimentos, que levaram os participantes, em determinada medida, ao aprendizado de que o tempo deve ser aproveitado no sentido de torná-lo tempo qualitativo, o que significa construir caminhos e alternativas para extrair o melhor possível de si (e por conseguinte) do próprio jogo, no tempo que lhes é oportunizado.

Os jovens são especialistas na arte de jogar, ou brincar, no decorrer dos três ciclos da pesquisa-ação, foi possível verificar genuínas experiências que expressam a síntese da leitura juvenil do jogo, movidas pelo cruzamento entre sensibilidade e razão, que se afirmam como dimensões da vida que emergem na medida em que são oportunizadas (potencializadas). Entendemos que o “mundo” não tem sido bom conselheiro nestas questões. Porém, a experiência nos proporcionou a clareza de que é a partir do lúdico que nasce o libertino desejo de transformar, de mexer com a realidade e inverter a ordem das coisas, o que pode nos levar a refletir sobre formas de reencontrar nosso caminho em direção a uma sociedade que, em primeiro lugar, cultive os valores humanos, de preservação da vida, da natureza e riqueza cultural, dos meios de nossa existência e da plenitude do nosso ser.

A partir do exposto, em resposta ao problema que delineou as ações ao longo da pesquisa, podemos afirmar que a experiência no campo investigativo indica que várias características próprias da esfera lúdica se fazem presentes em um ambiente de jogos cognitivos, a saber; a voluntariedade, evasão da vida real, tensão, discussão

de regras, gratuidade desvinculada de qualquer interesse que não seja o próprio jogo, transgressão no sentido de repensar as ações, invenção de novas formas de jogar, relação espaço-temporal e o fortalecimento dos laços entre as pessoas. Entendemos que tais condições se constituem como elementos educacionais e possíveis chaves de (re)leitura da realidade, na medida que estimulam a imaginação, criatividade e sensibilidade, capacidades que nos permitem simbolizar.

O símbolo interno é o “faz de conta”, possibilidade que nos permite inverter a ordem das coisas em busca de novos sentidos. O estímulo dessa qualidade excepcionalmente humana, pode ampliar nossa compreensão de mundo, partindo da experiência de perceber que outros mundos são possíveis, o que nos permite pensar na potencialidade de fomentar a vida a partir de valores que oportunizem fruir sentimentos e sensações importantes e significativos.

Com relação ao papel da Educação Física neste cenário, consideramos que os desafios da área não se distanciam dos da educação brasileira em geral, a experiência no universo investigativo, de uma forma mais ampla, indica que a influência neoliberal no currículo afeta a disciplina de forma sensível, seja a partir da tendência utilitária presente nos currículos oficiais, a ênfase nas “competências”, ou os mecanismos de controle e mensuração de resultados que desvirtuam a atuação docente. Porém, com base nos resultados deste estudo, concluímos que os Jogos Cognitivos, a partir de uma abordagem que privilegie o lúdico, podem se constituir como foco de resistência a este movimento, na medida que, deixando de serem concebidos como ferramenta que serve a interesses alheios ao próprio jogo, tornam-se um momento de sentidos e aprendizados embalados pelo prazer, tensão, incertezas, e todos as condições essencialmente características da experiência lúdica.

Ainda que consideremos frutíferas as descobertas advindas deste estudo, temos de pontuar os obstáculos enfrentados, pois a complexidade e o caráter multifacetado dos fenômenos aos quais nos debruçamos, seu caráter não determinístico e tampouco “causa e efeito”, abrem espaço para a influência de outros fatores que, possivelmente, escaparam às nossas percepções e, assim como os impedimentos decorrentes dos acordos previamente firmados com a direção da escola, que em hipótese resultaram na perda de informações relevantes que teriam enriquecido sobremaneira os dados colhidos a partir da pesquisa-ação, corroboram no sentido de limitar a profundidade dos resultados obtidos. Nesse sentido,

reforçamos a necessidade de novas investigações que se debrucem sobre os temas aqui tratados.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O método nas Ciências Sociais**. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1999. P. 107-188. Parte II.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDREIS, A. M. **Lugar e cotidiano num diálogo com as políticas públicas: o individual e o coletivo em educação**. Bogotá/CO. Anekumene. N.5, 2013, p. 79-93.
- APPLE, M. W. **O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial**. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas. Petrópolis. Vozes, 1994, p. 179 – 204.
- APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). Currículo, cultura e sociedade. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59 – 91.
- APPLE, M. W. **Para Além da Lógica do Mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3a reimp. Pinheiro – São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 96p. 2010.
- BETTI, M. **Educação Física Escolar: Ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- BETTI, M. **A versão final da BNCC da Educação Física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos**. Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar Ano IV, V. 1 – Jul. 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- COSTA, A. R.; BOZZATO, L. V.; REZER, R. **Anda há tempo de ser criança?** In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2021, Belo Horizonte (modo remoto). Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, L. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 6ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Magister, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Volume 1, 2006.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Medida Provisória nº 746/2016**. n. - 184 - A Brasília - DF, sexta-feira, 23 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria MEC nº 399/23**: Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília – DF, de 8 de março de 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria MEC nº 627/23**: Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília - DF, 4 de abril de 2023.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. **A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional**. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. 1ª reimp. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARRANO, P. **Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-nobrasil>>. Acesso em: 30/05/2023.

COSTA, M. de O. SILVA, L. A. da. **Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional**. Revista Brasileira de Educação v. 24: 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>

CORRÊA, M.; FACENDA, R. **Princípios de referência para a construção de um projeto curricular para o ensino dos esportes na Educação Física**. Monografia (Conclusão do Curso de Educação Física) Universidade Comunitária Regional de Chapecó – Unochapecó, 2007.

ENGUITA, M. F. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso.** In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas. Petrópolis. Vozes, 1994, p. 93-101.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **Desafios da legitimação da educação física na escola republicana.** Horizontes - Revista de Educação, v. 1, p. 33, 2013.

FRANCO, F. *et al.* **O sujeito e a ordem do mercado: Gênese teórica do neoliberalismo.** In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N; DUNKER, C. (orgs.); Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. 1.ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 47 – 75.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREIRE, J. B. **O Jogo de Bola na Escola: Introdução à Pedagogia da rua.** Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

GARIGLIO, J. Â.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. **O “Novo ” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física.** Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas. 2008.

GHIRALDELLI JR, P. **Pedagogia da infância em tempos neoliberais.** In: SILVA JR, Celestino A.; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR, Paulo; MARRACH, Sonia A. (orgs); Infância, Educação e Neoliberalismo. 2ª Ed. pág. 11-41. São Paulo – Cortez Editora; 2000.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

HUIZINGA, J. 1993. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. **A Educação Física escolar na BNCC: Avanços e desafios.** Corpoconsciência, nº 27, 2023.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Mariana Echalar. - 1 ed – São Paulo. Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy.** *European Journal of curriculum studies*, v. 03, p. 444-462, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática.** In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019

LIBÂNEO, J. C. SILVA, E. **Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural.** RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** In. Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaios 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, pág. 22 a 60. Educação e Ludicidade. Ensaios, Salvador, Bahia, n.02.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e educação.** In. SILVA JR, Celestino A.; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR, Paulo; MARRACH, Sonia A. (orgs); Infância, Educação e Neoliberalismo. 2ª Ed. pág. 42-56. São Paulo – Cortez Editora; 2000.

NEIRA, M. G.; SOUZA JUNIOR, M. B. M. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos.** Revista Motrivivência, v. 28, p. 188, 2016.

NEIRA, M. G. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 40 (3), 2018.

NEIRA, M. G. **BNCC de Educação Física: caminhando para trás.** In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

NEVES, A. *et al.* **A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si.** In. SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N; DUNKER, C. (orgs.); Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. 1.ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 125 – 175.

OLIVEIRA, E. de. *et al.* **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil: um manifesto.** Rio de Janeiro, Zahar, 2016.
POLI, O. L. **Por que a escola é importante para os estudantes na atualidade?** SED/SC. 4ª Coordenadoria regional de educação. Projeto de aproximação entre escola e família: Material didático, 2023.

RAMOS, D. K. **Jogos cognitivos eletrônicos na escola: exercício e aprimoramento dos aspectos cognitivos.** In: Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 2013, Salvador. Anais do IX Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação. Salvador: UNEB, 2013a. v. 1. p. 1-9.

RAMOS, D. K. **Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar.** Ciência & Cognição. vol.18 no.1. Rio de Janeiro: 2013b, p. 019-031.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana.** 2.ed. 2. reimp. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

RETONDAR, J. J. M. **O Fundamento Lúdico na Estética do Jogo.** RBSE. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção (Online), v. 9, p. 273/25-310, 2010.

REZER, R.; CUNHA, A. C. **Responsabilidades da educação física para com o tempo do inútil: Uma necessidade de nosso tempo.** Revista Movimento, v. 27, p. e27042, 2021.

REZER, R. **Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “Efeitos colaterais” para a educação superior...** Educação (Santa Maria. Online), v. 45, p. 20, 2020.

SAFATLE, V. **A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral.** In. SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N; DUNKER, C. (orgs.); Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. 1.ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 17 – 46.

SANTIN, S. **Educação Física: Outros caminhos.** 3ª edição, Porto Alegre: EST/ESEF, 1993.

SANTIN, S. **Educação Física: Da alegria do Lúdico à opressão do rendimento.** 3ª edição ampliada, Porto Alegre: EST Edições, 2001.

SILVA JUNIOR, N. **O Brasil da barbárie à desumanização neoliberal: do “Pacto edípico e pacto social” de Hélio Pellegrini ao “E daí?” de Jair Bolsonaro.** In. SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N; DUNKER, C. (orgs.); Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. 1.ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 255 – 285.

SILVA, M. R. da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.** In. Educação em Revista. Vol. 34. Belo Horizonte, 2018.

SOBRINHO, A. F. **O aluno não é mais aquele! E agora, professor?: A transfiguração histórica dos sujeitos da educação.** In. Anais do 1º seminário nacional: Currículo e movimento: Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

TADEU DA SILVA, T. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** In. GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas. Petrópolis. Vozes, 1994, p. 09 – 29.

TARLAU, R.; MOELLER, K. **O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil.** Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, pp. 553-603, maio/ago. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1986.
TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VIANNA, Y. *et al.* **Gamification, Inc.: Como reinventar empresas a partir de jogos**. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

APÊNDICES



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Jogos cognitivos no novo ensino médio: Repensando o neoliberalismo escolar através do lúdico.

Pesquisadores para contato: Arestides Pereira da Silva Júnior. (45) 9962-0703
Renato Facenda. (49) 99120-2522

Endereço de contato (Institucional): R. Pernambuco, 1777 - Centro, Mal. Cândido Rondon - PR, 85960-000

Convidamos o(a) aluno(a) a participar da pesquisa intitulada “Jogos cognitivos no novo ensino médio: Repensando o neoliberalismo escolar através do lúdico” que tem por objetivo de analisar o potencial educativo dos jogos cognitivos e promover reflexões, a partir de vivências lúdicas, sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas na sociedade atual.

Para isso o(a) aluno(a) participará de um espaço que será chamado de “clube de jogos”, que será organizado na Escola de Educação Básica Cel. Lara Ribas, durante suas aulas de Educação Física, onde terá vivências em diversos jogos de tabuleiros, de cartas ou eletrônicos, de desafio lógico ou raciocínio, com elementos de cooperação e oposição, podendo ser realizados individualmente, em duplas ou grupos.

Os pesquisadores se comprometem a agir no sentido que o grau de exposição, desconforto ou constrangimentos seja mínimo ou inexistente, semelhante a uma aula cotidiana. Salientamos que o método de coleta de dados se constituirá predominantemente a partir da observação dos pesquisadores e diálogos sobre as atitudes e comportamentos que poderão surgir durante as vivências.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente da participação *do(a) aluno(a)* em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes da participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também será possível a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que *o(a) aluno(a)* deseja deixar de participar do estudo e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O nome *do(a) aluno(a)*, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que *o(a) aluno(a)* fornecerem serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém 03 páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da

UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do responsável:

Assinatura:

Eu, Renato Facenda, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante (e/ou responsável).

Assinatura do pesquisador

Chapecó, _____ de _____ de 2023.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
04/08/2000



Aprovado na
CONEP em

TERMO DE ASSENTIMENTO – TA (Crianças $\geq$ 07 anos de idade)

Título do Projeto: **Jogos cognitivos no novo ensino médio: Repensando o neoliberalismo escolar através do lúdico.**

Pesquisadores para contato: Arestides Pereira da Silva Júnior. (45) 9962-0703
Renato Facenda. (49) 99120-2522

Endereço de contato (Institucional): R. Pernambuco, 1777 - Centro, Mal. Cândido Rondon - PR, 85960-000

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar o potencial educativo dos jogos de lógica, raciocínio e estratégia e promover reflexões, a partir de vivências lúdicas, sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas na sociedade atual. Para isso você terá de participar de um clube de jogos, que será organizado na Escola de Educação Básica Cel. Lara Ribas, durante suas aulas de Educação Física, onde terá experiências em jogos de tabuleiros, de cartas e eletrônicos.

Para participar deste estudo, o seu responsável legal deverá autorizar a sua participação mediante a assinatura de um Termo de Consentimento. A não autorização do seu responsável legal invalidará este Termo de Assentimento e você não poderá participar do estudo.

Durante a execução do estudo os pesquisadores se comprometem a agir no sentido que o grau de exposição, desconforto ou constrangimentos seja mínimo ou inexistente, semelhante a uma aula cotidiana. Salientamos que o método de coleta de dados se constituirá predominantemente a partir da observação dos pesquisadores e diálogos sobre as atitudes e comportamentos que poderão surgir durante as vivências.

Para questionamentos, dúvidas ou relatos de acontecimentos os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento pelo telefone.

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar do projeto: Jogos cognitivos no novo ensino médio: Um contraponto lúdico ao neoliberalismo escolar.**

Nome do participante:

Assinatura:

Eu, **Renato Facenda**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Chapecó, _____ de _____ de 2023.

Roteiro de Observação Participante

A observação participante acontecerá em um espaço denominado “Clube de jogos”, localizado na Escola de Ensino Básico Cel. Lara Ribas, Chapecó, Santa Catarina, durante os meses de abril a agosto de 2023, com alunos do primeiro ano do Novo Ensino Médio, objetivando constatar discursos, atitudes e comportamentos, explícitos ou sutis, que indiquem se:

- Os símbolos internos, a imaginação e a capacidade de representar fenômenos e acontecimentos decorrentes da imersão no universo de jogo podem levar a reflexões que questionem o discurso do consumo como ideal de vida.
- A voluntariedade do jogo pode contribuir para gerar reflexões sobre autonomia, liberdade e individualidade, que questionem o poder de consumo, em menor ou maior grau, como balizador das relações sociais que se estabelecem.
- A imersão no universo de jogo é capaz de se constituir como uma ponte entre as experiências da vida em sociedade e o “espírito humano”, de modo que os acontecimentos, atitudes e comportamentos podem ser revistos, corrigidos e ampliados.
- Os símbolos produzidos no espaço e tempo de jogo podem gerar novos entendimentos que questionem a naturalização da lógica da autorresponsabilização, gerenciamento e competição, no ambiente escolar.
- A evasão da realidade proporcionada pelo jogo pode gerar reflexões sobre como os participantes interagem, o que define o surgimento de afinidades e quais são as tensões no ambiente de jogo.
- As vivências do espaço de jogo podem aguçar a imaginação, a capacidade de abstração e levar a questionamentos sobre determinantes sociais e a novas visões e formas de objetivar a realidade.

- A imersão na dimensão lúdica é capaz de contribuir para reflexão ou questionamento de fatores que levam os participantes a se atribuir, ou aos demais, maior ou menor grau de sucesso escolar.
- Através do jogo o participante é capaz de se perceber em diferentes espaços e papéis e produzir significados para além do aparente, especialmente no que tange à leitura crítica da realidade.
- O exercício e debate das regras do jogo pode constituir, não como adaptação ao ideário hegemônico, mas exercício de liberdade e autonomia que podem gerar novas leituras de mundo que se contrapõe ao utilitarismo.
- O jogo é capaz de romper resistências ou reservas, quanto a interação entre alunos de diferentes níveis de poder aquisitivo e a naturalização do discurso do consumo como ideal de vida.

A partir da interação dos participantes e do pesquisador, poderão surgir outras situações, além das mencionadas, que tocam em questões sensíveis para além do aparente, neste sentido será tomado nota e as informações constituirão um diário reflexivo que servirá como banco de dados que fundamentará o estudo.

Considerações do pesquisador.

Data: ____/____/____

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JOGOS COGNITIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: REPENSANDO O NEOLIBERALISMO ESCOLAR POR MEIO DO LÚDICO

Pesquisador: ARESTIDES PEREIRA DA SILVA JÚNIOR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68062423.9.0000.0107

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.975.468

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de mestrado, que objetiva apresentar uma intervenção docente em Educação Física, baseada na experiência de jogos cognitivos, partindo de uma abordagem lúdica, que se configure como foco de resistência ao ideário neoliberal, no Novo Ensino Médio. Caracteriza-se como uma pesquisa-ação, na qual participarão 45 alunos de três turmas do primeiro ano do Novo Ensino Médio. Serão utilizados como instrumentos de coletas de dados a observação participante e entrevista em profundidade. Será utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), se utilizando de três momentos distintos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Todos os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Apresentar uma intervenção docente em Educação Física, baseada na experiência de jogos cognitivos, partindo de uma abordagem lúdica, que se

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE



Continuação do Parecer: 5.975.468

configure como foco de resistência ao ideário neoliberal, no Novo Ensino Médio.

Objetivo Secundário:

- Discutir as influências neoliberais na escola e no Novo Ensino Médio.
- Identificar atitudes e comportamentos, no ambiente de jogo, que se alinham ou contrapõem aos preceitos neoliberais.
- Analisar o potencial educativo dos jogos cognitivos para além do utilitarismo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Informamos que durante a realização da entrevista, a previsão de desconfortos/riscos é mínima, ou seja, o risco

que você corre é semelhante àquele sentido num exame psicológico de rotina. Em relação à observação da aula, os participantes também poderão

sentir-se constrangidos, pelo fato de serem observados. No caso de ocorrer algum desconforto, o pesquisador interromperá imediatamente a coleta

de dados, no sentido de não constranger o participante. No entanto, como forma de minimizar tais situações, antes da pesquisa haverá uma conversa informativa a todos os participantes.

Benefícios:

Apresentar uma proposta pedagógica de jogos cognitivos para o Novo Ensino Médio, que proporcione aos docentes uma ferramenta alternativa de resistência ao ideário neoliberal.

Proporcionar aos alunos uma proposta pedagógica de jogos cognitivos como alternativa para as práticas tradicionais e como forma de resistência ao ideário neoliberal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto objetiva apresentar uma intervenção docente em Educação Física, baseada na experiência de jogos cognitivos, partindo de uma

abordagem lúdica, que se configure como foco de resistência ao ideário neoliberal, no Novo Ensino Médio.

Caracteriza-se como uma pesquisa-ação,

na qual participarão 45 alunos de três turmas do primeiro ano do Novo Ensino Médio. Serão utilizados como instrumentos de coletas de dados a

observação participante e entrevista em profundidade. Será utilizada a técnica de análise de

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

Continuação do Parecer: 5.975.468

conteúdo (BARDIN, 2011), a partir de três momentos

distintos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Todos os participantes assinarão o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequadamente apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2103536.pdf	17/03/2023 20:20:27		Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_em_Profundidade.pdf	15/03/2023 16:24:03	ARESTIDES PEREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_Observacao_Participante.pdf	15/03/2023 16:23:26	ARESTIDES PEREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Formulario_de_pesquisa.pdf	15/03/2023 16:22:51	ARESTIDES PEREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_de_uso_de_dados.pdf	15/03/2023 16:22:13	ARESTIDES PEREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_de_pesquisa_nao_iniciada.pdf	15/03/2023 16:21:44	ARESTIDES PEREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_da_instituicao_coparticipante.pdf	15/03/2023 16:20:53	ARESTIDES PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	15/03/2023 16:20:30	ARESTIDES PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	15/03/2023 16:20:16	ARESTIDES PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE



Continuação do Parecer: 5.975.468

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_com_apendices.pdf	15/03/2023 16:20:00	ARESTIDES PEREIRA DA SILVA JÚNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/03/2023 16:19:19	ARESTIDES PEREIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 30 de Março de 2023

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCADEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br