

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

FLÁVIA ALESSANDRA BARBOSA

**O JOGO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E A PHC COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA.**

BAURU

2024

FLÁVIA ALESSANDRA BARBOSA

**O JOGO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E A PHC COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA.**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual Paulista, *campus* de
Bauru como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciene F. da Silva.

BAURU

2024

B238j Barbosa, Flávia Alessandra

O jogo nas Políticas Públicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a
PHC como possibilidade de educação transformadora. / Flávia Alessandra
Barbosa. -- Bauru, 2024

83 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

1. Jogo. 2. Políticas Públicas. 3. Ensino Fundamental. 4. Pedagogia
Histórico-Crítica. 5. Materialismo Histórico-Dialético. I. Título.

Ao meu marido Mateus.

Ao meu filho Murilo.

Aos meus familiares.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter iluminado a minha trajetória e ter permitido que chegasse até aqui.

Agradeço ao meu marido Mateus e ao meu filho Murilo, que me deram forças para realizar esse sonho.

Aos meus familiares, por sempre me apoiarem.

À minha orientadora Luciene pelos ensinamentos e compreensão.

Às minhas amigas Ana Júlia, Beatriz, Livia e Thainá pela amizade e incentivo durante essa jornada.

RESUMO

O presente estudo teve objetivo de analisar o jogo no material didático decorrente das políticas públicas do ensino fundamental I do município de Bariri-SP, considerando o impacto da mercantilização da educação em fase de capitalismo neoliberal no Brasil e no estado de São Paulo. O Currículo Paulista (São Paulo, 2019) bem como a BNCC (Brasil, 2018) são as políticas estudadas que sustentam os materiais SIM - Sistema de Ensino. Trata-se de uma abordagem crítica com utilização do Materialismo Histórico-Dialético e das categorias trabalho, totalidade, hegemonia e reprodução para compreensão da realidade do ensino do jogo. Após análise dos documentos e estudo sobre as pedagogias críticas não reprodutivistas, bem como sobre o jogo e as abordagens educacionais críticas, o estudo avançou sustentando-se na Pedagogia histórico-crítica para abordagem do jogo no desenvolvimento da educação física. Concluiu-se que, de acordo com as abordagens pedagógicas da Educação Física, o material didático analisado é estruturado de acordo com as abordagens Desenvolvimentista e Psicomotora, as quais colocam como objetivo de ensino a prática de esportes e o desenvolvimento motor, isto é, o jogo não é desenvolvido em seu aspecto social, além de não ser contextualizado de acordo com a realidade dos alunos.

Palavras-chave: Jogo; Políticas públicas; Ensino fundamental; Pedagogia histórico-crítica; Materialismo histórico-dialético.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the game in teaching material resulting from public policies for elementary education in the municipality of Bariri-SP, considering the impact of the commodification of education in the phase of neoliberal capitalism in Brazil and the state of São Paulo. The São Paulo Curriculum (2019) as well as the BNCC (2018) are the studied policies that support the SIM - Education System materials. This is a critical approach using historical-dialectical Materialism and the categories work, totality, hegemony and reproduction to understand the reality of teaching the game. After analyzing the documents and studying non-reproductive critical pedagogies, as well as the game and critical educational approaches, the study advanced based on historical-critical pedagogy for approaching the game in the development of physical education. It was concluded that, in accordance with the pedagogical approaches of Physical Education, the teaching material analyzed is structured according to the Developmental and Psychomotor approaches, which place as teaching objectives the practice of sports and motor development, that is, the The game is not developed in its social aspect, in addition to not being contextualized according to the students' reality.

Keywords: Game; Public policies; Elementary school; Historical-critical pedagogy; Historical-dialectical materialism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
2. EDUCAÇÃO PÚBLICA EM SUA FASE NEOLIBERAL, JOGO E PHC: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.....	13
3. EDUCAÇÃO, TEORIAS CRÍTICAS, TEORIAS CRÍTICO NÃO REPRODUTIVISTAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	18
4. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA.....	26
4.1 O Jogo.....	38
5. O JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL.....	48
5.1 Metodologia.....	48
5.1.1 Materialismo histórico-dialético.....	51
5.1.2 Abordagens pedagógicas da Educação Física escolar.....	55
6. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE BARIRI: ORIENTAÇÕES E MATERIAL DE APOIO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL... 59	
6.1 Descrição do material.....	59
6.2 Análises - Jogo e Educação Física no Ensino Fundamental no material SIM - Sistema de Ensino.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	82

1. INTRODUÇÃO

Os conteúdos são fundamentais para aprendizagem, com isso, se são irrelevantes, tal aprendizagem deixa de existir. Conforme o professor Saviani (2021), a prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a precariedade do ensino nas escolas públicas, pois nas palavras do autor, para que os dominados sejam libertos, é necessário que dominem os conteúdos culturais, pois sem esse conhecimento continuarão alienados e não farão valer seus interesses. Como o próprio professor alega, é preciso “dominar o que os dominantes dominam”. (Saviani, 2021, p. 45)

Com base nessa afirmação e na ênfase do ensino destinado à classe trabalhadora e tratando da ação pedagógica do professor, é possível ser profundamente político sem falar diretamente no assunto política, visto que, com essa ação, os dominados ganham condições de fazer valer seus interesses. Sendo assim, de acordo com Saviani (2021), no interior da sala de aula, o importante é que o professor articule o trabalho desenvolvido na escola com o processo de democratização da sociedade.

Agora, tratando-se do currículo escolar e como ele se materializa na escola, Sacristán (2010) explicita que esse termo deriva da palavra *curriculum* e que em sua origem significava o território regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir, sendo um plano de estudos propostos aos professores (para ensinar) e aos estudantes (para aprender).

Portanto, o currículo a ensinar é uma seleção de conteúdos organizados, de forma a regular a prática didática desenvolvida durante a escolaridade. Além disso, o currículo assim como outros termos, como o de *classe* (turma) utilizado para distinguir os alunos e classificá-los, recebeu um papel regulador. Além do papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar.

Com isso, os professores e alunos, os conteúdos e a aprendizagem, devem seguir as orientações de um controle externo, o que determinou a organização do ensino, por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada.

A cultura inserida no currículo, como afirma Sacristán (2010) é “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada. Por conta disso, a cultura se converte no conhecimento escolar, visto que na ação do ensinar se transmite o conteúdo modelado especialmente pelos usos e contextos escolares.

É imperativo ressaltar que o currículo não é algo neutro, universal e imóvel, pois é necessário levar em consideração qual valor que tem para seus indivíduos e para a sociedade.

Ademais, conforme Sacristán (2017) o currículo possui níveis, como: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores; currículo moldado pelos professores; currículo em ação; currículo realizado e currículo avaliado.

De acordo com as classificações do autor, o currículo prescrito é uma referência na ordenação do sistema curricular e serve de ponto de partida para a elaboração de ensino das escolas de uma rede de ensino.

Pensando no jogo como objeto de estudo deste trabalho de conclusão de curso, há interesse em compreender como ele está sendo abordado no ensino fundamental, nas aulas de educação física, em uma rede de ensino municipal. Então, parte-se da BNCC (Brasil, 2018) até chegar ao Currículo Paulista e aos materiais sustentados nestes documentos, os quais foram elaborados por uma empresa educacional e adquiridos pela rede pública municipal.

Diante dessa problemática, ou seja, da BNCC e do currículo de São Paulo caracterizarem como políticas públicas neoliberais, que dão uniformidade à educação em benefício do mercado, o presente trabalho tem como objetivo analisar o jogo no currículo da cidade de Bariri-SP nos anos iniciais do ensino fundamental de forma contextualizada com base no papel das teorias críticas não reprodutivistas e no Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2013).

Então, o jogo tem sido abordado de forma instrumental, ou de prática pela prática para aprendizagem da socialização, entre outras, mas bem distante da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo dos séculos.

Foi necessário também compreender as políticas educacionais em sua fase neoliberal do capitalismo; identificar se há um currículo próprio da cidade e qual material didático é utilizado na rede pública; analisar criticamente o currículo municipal com foco no jogo a partir da visão de totalidade, própria do Materialismo Histórico Dialético e então pesquisar as pedagogias crítico reprodutivistas para chegar às não reprodutivistas e se aproximar da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021) para outra abordagem de jogo; analisar se os documentos são orientados pela BNCC (2018), identificar se os seus valores consideram a criança como central no processo ensino-aprendizagem e se possibilita o acesso à cultura com base na PHC e propor mudanças para que o currículo aponte para uma pedagogia revolucionária para os alunos da escola pública.

Esta pesquisa é qualitativa, realizada a partir da descrição e análise de documentos e de materiais didáticos do município de Bariri-SP, que fica na região noroeste do estado de São Paulo .

Assim, neste trabalho de conclusão de curso, as categorias trabalho, totalidade, contradição e hegemonia do Materialismo Histórico Dialético colaboram para a compreensão da problemática que é a do ensino do jogo na fase de desenvolvimento educacional pautado por políticas neoliberais, que superficializam os conhecimentos dos alunos das escolas públicas, frequentadas por estudantes da classe trabalhadora.

Assim, para além da análise documental foi realizada análise de materiais didáticos SIM - Sistema de Ensino que foram adquiridos pelo município de Bariri - SP da empresa FTD.

A análise dos materiais à luz de teorias críticas mostram que o jogo é desenvolvido superficialmente, não sendo aprofundado, visto que os jogos de papéis e o lúdico são, conforme os autores do material didático, insuficientes para a formação dos alunos.

A PHC é uma teoria que pode colaborar com a superação desse estado de coisas, no qual, o jogo se configura como uma prática destituída de objetivo educacional formal. Então, o jogo de papéis estudado por Elkonin (2009) e Leontiev (2001) se mostram muito relevantes, pois evidenciam que é por meio dos jogos de papéis, da ludicidade e da observação do professor frente a esses tipos de vivências de jogos que é possível observar a visão de mundo da criança, isto é, o que ele está reproduzindo do seu meio social dentro da brincadeira para a partir daí o jogo de papéis materializar as aprendizagens sociais importantes para os alunos.

Dessa forma, este trabalho se justifica por causa do problema da mercantilização da educação, a qual impacta na qualidade dos materiais utilizados pela escola pública e em seus respectivos currículos, visto que precisam ser estruturados de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), bem como no próprio jogo, o qual é pouco desenvolvido e seus objetivos corroboram com os princípios neoliberais, reforçando a desigualdade social e a manutenção de um sistema que favorece a classe dominante. Também se justifica por causa da necessidade de formação de professores conscientes da realidade da escola dualista, para que ensinem a seus alunos de forma que superem a alienação por meio do jogo à luz das teorias críticas não reprodutivistas e do Materialismo Histórico-Dialético, visando a transformação social.

Então, na primeira parte do trabalho se abordou a educação brasileira e quais são os seus objetivos, levando em consideração o jogo e a PHC, buscando convergências e divergências desnudantes da realidade.

No segundo momento foram estudadas as teorias da educação com base em Saviani (2021), já que este autor mostra possibilidade de sanar a injustiça que ocorre com a educação dualista, na qual os alunos da classe trabalhadora recebem uma formação superficial para atendimento do mercado, suficiente apenas para ocupar os piores lugares sociais. Para estes alunos, a educação técnica profissionalizante é o destino certo.

No terceiro momento, foi realizado estudo da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e em como o jogo está inserido nesses documentos. Em seguida, o jogo é detalhado com base em fundamentos teóricos que condizem com a perspectiva da PHC para alcance da educação mais aprofundada possível que colabora para a transformação social.

O quarto momento deste trabalho de conclusão de curso, apresenta a metodologia utilizada. Dessa forma, o Materialismo Histórico-Dialético é apresentado considerando a totalidade que envolve a educação e o jogo visto como conhecimento a ser apropriado cientificamente, filosófica e artisticamente de acordo com a perspectiva da PHC.

O quinto momento e último, compreendeu todo o percurso metodológico por meio da descrição e da análise dos materiais didáticos do professor de Educação Física utilizados na rede pública da cidade de Bariri-SP à luz da PHC e do Materialismo Histórico-Dialético.

Na análise dos documentos bem como do material didático da empresa FTD intitulado Sim - Sistema de Ensino, foi possível afirmar que são coerentes entre si e que todos são frutos da mercantilização da educação, desfavorecendo a classe trabalhadora, visto que não desenvolvem e valorizam o jogo em seu aspecto social e cultural. Trata-se de um material quase desnecessário, pois apenas reproduz a BNCC (2018). E no tocante à Educação Física, os espaços ocupados pelo material distorcem os seus objetivos, desconsiderando todos os estudos realizados na área.

Considerando o objetivo deste trabalho, o qual é analisar o jogo no currículo da cidade de Bariri-SP nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma contextualizada com base no papel das teorias críticas não reprodutivistas e no Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2013), após as análises que mostraram que o jogo desenvolvido em seu aspecto social e cultural é menos importante que a prática de esportes, conclui-se que o conteúdo presente, tanto nos documentos BNCC (2018) e Currículo Paulista (2019) quanto no próprio material didático SIM - Sistema de Ensino, entende o jogo como instrumento para a aprendizagem de outras disciplinas e praticado pela prática somente, sendo considerado insuficiente para o desenvolvimento pleno do aluno.

2. EDUCAÇÃO PÚBLICA EM SUA FASE NEOLIBERAL, JOGO E PHC: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Consta na Constituição Brasileira de 1988 no art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação está previsto que a educação art. 1º abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996). Então, para o desenvolvimento da educação são constituídas políticas públicas que sustentam e direcionam a educação brasileira. Tais políticas nas últimas três décadas tem seguido uma lógica sociopolítica e econômica neoliberal.

Sobre isso, Saviani (2019) escreve que os fundamentos ideológicos da concepção liberal de escola pública, repousam nos fundamentos da sociedade burguesa e que são razões propriamente econômicas que fundam essa visão de escola pública. Como o próprio autor explica, o capital é dinheiro e o lucro é inerente à ele, pela própria questão do valor excedente e da mais-valia que são conceitos cunhados por Marx e Engels em seus manuscritos Econômico filosóficos (2004) e em o Capital (2013).

Sendo assim, a educação no contexto da sociedade neoliberal é uma mercadoria que deve gerar lucro e não despesa para o Estado, e mais para longe disso, no contexto atual, deve gerar lucro para a burguesia com a chancela do Estado.

O interesse e as expectativas dos representantes políticos da classe dominante eram que o povo, uma vez alfabetizado, fosse apoiar seus programas de governos, mas a classe dominada tendia a eleger representantes que não eram do interesse da classe dominante. Com base nessa realidade e de acordo com o autor:

Nessas condições, a sociedade moderna, de base capitalista, ao mesmo tempo em que espera e exige da escola a formação para a democracia, inviabiliza essa tarefa impedindo a escola de realizá-la, dadas as novas formas que a luta de classes vai assumindo, o que obriga o próprio liberalismo a se renovar (Saviani, 2019, p. 282).

Seguindo o fluxo histórico, em 2016, o quadro sociopolítico afetou a educação de forma impactante pois, de acordo com Saviani (2019), no Brasil, a educação está diante de um

verdadeiro “suicídio democrático”. Ele afirma que: “[...] as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada de grande mídia, do parlamento e do judiciário que, por meio do golpe, se apossaram do executivo” (Saviani, 2019, p. 293). Pensando ainda no suicídio democrático, Saviani (2019) escreve que “numa democracia suicida, a morte da educação pública já está mais que anunciada” (Saviani, 2019, p. 293).

Porém, a partir da perspectiva dialética, a realidade social é contraditória e a sociedade brasileira passou e passa por transformações decorrentes da não reeleição do candidato de extrema direita, portanto, caracterizando o movimento dos interesses que são contrários.

Também, a Pedagogia Histórico-Crítica, segue produzindo conhecimentos didáticos e se materializando academicamente e na redes de ensino públicas com o objetivo de superar a sociedade capitalista com a socialização do saber elaborado, do saber científico, artístico e filosófico para os alunos da escola pública. Então, é pensando na educação pública, mais precisamente no jogo, que a educação é uma prática social relevante e complexa que vai além da própria ação sendo forma de apreensão da realidade social.

Para o jogo ocorrer é necessário um espaço adequado e tempo para que a criança ou até mesmo o adulto fique imerso nessa realidade. Sendo assim, pensando nas escolas, em tempo de educação neoliberal, como afirma Friedmann (2006), o tempo torna-se cada vez mais escasso, tanto dentro, quanto fora da instituição. A educação não se descola da realidade sociopolítica que organiza o trabalho.

Ademais, o jogo pode se dar em duas formas, uma sendo como um fim em si mesmo, o “brincar pelo brincar” e também pode ser um meio educacional, sendo utilizado para atingir objetivos preestabelecidos, sendo que na escola há necessidade das de duas formas de jogo. No entanto, neste estudo, o interesse é pelo jogo nas aulas de Educação Física, portanto, o ensino de jogo com objetivo educacional formal. Então, o jogo na escola deve ser planejado, principalmente, pensando nos aspectos já citados: tempo, espaço e objetivo, pois por mais que a criança esteja jogando os jogos de papéis, o professor deve manter seu olhar atento, observando as relações possíveis com a realidade sociocultural econômica e política para nela interferir com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos acumulados pela humanidade.

Então, o espaço deve ser organizado com uma finalidade, dependendo do planejamento do docente e é desejável que na escola existam vários espaços com essa finalidade, pois a criança tem interesse primordial pelo jogo. Também o tempo precisa ser disponibilizado para o jogo, não só nas aulas de Educação Física mas cotidianamente, deve haver no currículo tempo para jogar em várias disciplinas.

O jogo necessita ter um espaço, tempo e objetivo, além da observação do docente, pois mesmo sendo ou o jogo de papéis, no qual a criança representa alguém ou alguma coisa, ou os jogos com regra, no qual a criança precisa cumprir a regra estabelecida, o professor precisa ficar atento a ação da criança, a fim de entender como ela reproduz e entende o meio social em que vive.

Ademais, esses jogos com mais de uma pessoa, envolvem as relações sociais, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento da criança e para seu convívio em sociedade. Tratando-se ainda das relações sociais e como surgem os jogos com regras, Leontiev (2001) afirma que:

O desenvolvimento destes jogos que envolvem mais de uma pessoa, que envolvem relações sociais, cujo elemento mais importante é a subordinação do comportamento da criança durante o jogo a certas regras reconhecidas de ação, é uma importante condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo; é sobre esta base que surgem também os "jogos com regras" (Leontiev, 2001, p. 138).

Ainda mais em relação a esses jogos, de acordo com Leontiev (2001):

Todos esses jogos são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente (Leontiev, 2001, p. 138-139).

É com esses jogos que um momento importante para a modelagem da personalidade surge pela primeira vez: a auto-avaliação, segundo Leontiev (2001). De acordo com o próprio autor, a criança avalia suas habilidades e progressos, comparados com os dos outros, introduzindo assim, um elemento moral em sua atividade, por meio do julgamento de suas próprias ações.

Agora, observando brevemente como o jogo deve estar na escola, primeiramente, pensando na realidade do país, o jogo está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular. No documento, o jogo aparece mais na área de Educação Física, principalmente na unidade temática Brincadeiras e jogos. Conforme a BNCC (Brasil, 2018) essa unidade temática explora:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais (Brasil, 2018, p. 216).

Ademais, como o presente trabalho tem como objetivo analisar o jogo no currículo da cidade de Bariri-SP nos anos iniciais do ensino fundamental de forma contextualizada com

base no papel das teorias críticas não reprodutivistas e no Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 2013), ou seja, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, conforme Brasil (2018), nessa etapa os jogos devem ser desenvolvidos pensando na cultura popular no contexto comunitário e regional e também nos mais populares do Brasil e do mundo, bem como os de origem indígena e africana.

Ainda pensando na BNCC (Brasil, 2018) como o “currículo” atual do país e que todos os currículos dos estados e Projetos Político Pedagógicos das escolas devem seguir, a educação torna-se mais favorável às empresas educacionais, visto que com um “currículo” unificado, favorece a produção de livros didáticos, apostilas e outros materiais produzidos em larga escala. A produção de materiais em larga escala é uma das formas de mercantilização da educação. Entende-se por mercantilização da educação, segundo Martins e Pina (2020):

Em síntese, a mercantilização da educação deve ser entendida como um projeto político ideológico da classe empresarial que se destina a reduzir o direito social à educação a mero serviço mercantil integrado à dinâmica do “mundo dos negócios”, envolvendo a produção da sociabilidade e o incremento do ciclo de reprodução do capital (Martins e Pina, 2020, p.17).

Continuando, a formação dos professores a partir dessa realidade de mercantilização da educação, tornou-se mais aligeirada e conseqüentemente mais superficial. Desse modo, em sala de aula, com os livros didáticos sustentados em políticas neoliberais e uma formação do professor mais superficial, a educação converte-se em uma prática pouco favorável à população que frequenta as escolas públicas, já que nas escolas burguesas o conhecimento é abordado em profundidade para que os alunos usufruam de seus benefícios, dentre eles o acesso à universidade.

Com base nessa realidade, Pina e Gama (2020) afirmam:

Pode-se dizer que o mesmo ocorre na BNCC: apesar de promover o esvaziamento curricular, o documento apresenta o rebaixamento do ensino com uma roupagem sedutora, qual seja, a de uma formação articulada a um suposto “desenvolvimento global” ou, ainda, “desenvolvimento pleno” dos estudantes (Pina e Gama, 2020, p. 91).

Além disso, pensando na Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Pina e Gama (2020), a formação de um homem novo precisa ser desenvolvida por meio do cultivo de valores, para que a escola passe da correia de transmissão da ideologia burguesa para onde as forças de progresso e as possibilidades de libertação cresçam.

Ainda em relação a mercantilização da educação, como já citado, foi o fator que tornou a formação dos professores mais aligeirada, quando, na realidade, a ação do docente necessita ser emancipadora e, para isso, precisa de uma boa formação que lhe prepare o suficiente para isso. A PHC possui essa preocupação (com a classe dominada), “como

componente de instrumentalização ou fundamentação da classe trabalhadora” (Ruckstadter, V., Oliveira e Ruckstadter F., 2020, p. 9).

Ainda mais, em relação ao papel do docente e ao seu conhecimento, de acordo com os autores:

Desde essa perspectiva, a produção de conhecimento no aluno e pelo aluno é superar o que não conhece. Assim, o papel do professor nesse processo impõe dominar conhecimentos que contribuam para mediar no aluno o vir a conhecer. Ou seja, a produção de conhecimento no e pelo aluno depende da produção de conhecimento também no professor (Ruckstadter, V., Oliveira e Ruckstadter F., 2020, p. 12).

Com base na perspectiva da PHC, a finalidade última da educação é a humanização do homem, a qual acontece no processo de apropriação da cultura (Ruckstadter, V., Oliveira e Ruckstadter F., 2020). Sendo assim, o professor deve proporcionar ao aluno o que de melhor a humanidade já produziu como conhecimento e para que o docente proporcione o “vir a conhecer” ao aluno, a sua formação precisa corroborar para a definição da sua identidade enquanto professor. Sendo assim, conforme os autores:

Apropriar-se dos Fundamentos da Educação (teorias educacionais) produzidos pelas Ciências da Educação, subsidia a construção da perspectiva pedagógica no professor, bem como corrobora para a definição de sua identidade como profissional da educação. É a partir da adesão fundamentada à teoria educacional que o professor constrói sua perspectiva de construção do conhecimento no aluno. É condição para situar-se e posicionar-se, uma vez que teorias educacionais são portadoras de projetos societários específicos e contraditórios (Ruckstadter, V., Oliveira e Ruckstadter F., 2020, p. 13-14).

Então, neste estudo com abordagem crítica, o Materialismo Histórico-Dialético é utilizado para compreender a educação enquanto totalidade que se compõe historicamente a partir do movimento dos interesses contrários entre as classes sociais. A contradição é uma força decorrente dos diferentes interesses dos sujeitos sociais que, na luta por eles, tece a história e a educação colabora sobremaneira com a composição de forças para a classe dos que vivem do trabalho.

3. EDUCAÇÃO, TEORIAS CRÍTICAS, TEORIAS CRÍTICO NÃO REPRODUTIVISTAS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

O problema da marginalidade pode ser interpretado e explicado a partir de algumas teorias educacionais, visto que essa realidade impacta diretamente na educação. De acordo com Saviani (2021), as teorias da educação podem ser classificadas em dois grupos: o primeiro entende que a educação pode ser um instrumento de superação da marginalidade, enquanto o segundo entende que pode ser um fator de marginalização.

Dessa forma, essa separação é feita pelo fato de o primeiro grupo conceber a sociedade como essencialmente harmoniosa, e que a marginalidade é apenas um fator acidental, uma distorção que precisa ser corrigida, entrando a educação nessa questão, já que seu papel é de ser um instrumento de correção.

O segundo grupo de teorias entende a marginalidade de forma diferente, como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Aqui, a maneira de enxergar a própria sociedade se distingue, pois essa não é harmoniosa, ao contrário, um grupo que detém maior força se converte em dominante, relegando os outros à condição de marginalizados. A educação converte-se em um fator de marginalização, pois reproduz essa realidade por meio da produção de marginalidade cultural e escolar.

A partir de Saviani (2021), o primeiro grupo é denominado “teorias não críticas” e o segundo “teorias crítico-reprodutivistas”. No grupo das “teorias não críticas”, há a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. A pedagogia tradicional tratava de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa, dando à escola o papel de converter os súditos em cidadãos. A marginalidade é identificada com a ignorância, com que não é esclarecido, e a escola surge para ir contra essa realidade, para equacionar esse problema.

Historicamente, a organização das escolas decorria por meio de classes e cada uma tinha um professor, o qual tem o papel central e transmite seus conhecimentos aos alunos. Como nem todos ingressaram nessas escolas e os que entraram, nem todos tornaram-se bem sucedidos, as críticas em torno dessa categoria começaram a se avolumar.

Todas as críticas foram dando origem a uma outra teoria, a qual mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. A Pedagogia Nova surge esboçando uma nova maneira de interpretar a educação.

O marginalizado já não é mais o ignorante, mas, sim, o rejeitado. Nota-se também que uns dos principais representantes da Pedagogia Nova se preocuparam com os “anormais” (como Montessori). Com isso, teve-se uma descoberta, de que os homens são essencialmente diferentes e únicos, de acordo com Saviani (2021).

Além do mais, como afirma o próprio autor, nota-se uma biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Como a Pedagogia Nova tem essa preocupação com os “anormais”, um novo conceito é acrescentado, de acordo com Saviani (2021): “Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, de personalidade, etc” (Saviani, 2021, p. 7).

A marginalidade refere-se também, nessa teoria, àqueles que possuem diferenças não mais na cor e na raça, somente, mas, sim, no domínio do conhecimento e no desempenho cognitivo. Sendo assim, os “anormais” são os marginalizados, ou seja, os inadaptados e desajustados. É imperativo ressaltar que essa anormalidade não é algo ruim, mas uma diferença. A educação entra como um instrumento de adaptar esses indivíduos à sociedade, aliás, de construir uma sociedade que as diferenças sejam aceitas e respeitadas.

Na Pedagogia Nova, o professor é um orientador e estimulador e a aprendizagem dos alunos decorre de um ambiente estimulador. As escolas mudariam, deixando o seu aspecto sombrio por um mais alegre e movimentado. Como essa organização escolar implicava custos elevados, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino das elites e rebaixou o ensino das camadas populares, agravando o problema da marginalidade, dando a ideia de que era melhor uma escola boa para poucos do que uma deficiente para muitos, de acordo com Saviani (2021).

A Pedagogia Tecnicista, advoga a reordenação do processo educativo para que se torne mais objetivo e operacional. Nessa pedagogia, o elemento principal era a organização racional dos meios, ou seja, a relação professor-aluno são dispostas em função dos meios. Além disso, é o processo que define o que os alunos e professor como e quando o farão.

Com isso, o marginalizado não é mais o desajustado, mas sim, o ineficiente, improdutivo e incompetente. A educação supera isso formando indivíduos eficientes, cumprindo assim, a sua função de equalização social. Como a pedagogia tecnicista tentou transpor à escola o modelo fabril, o caos no campo educativo aumentou e o conteúdo de ensino tornou-se mais raso.

Agora, tratando do segundo grupo “as teorias crítico-reprodutivistas”, a educação é compreendida a partir dos condicionantes sociais. Dentro dessas teorias, tem-se: “teoria do

sistema de ensino como violência simbólica”, “teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE) e “teoria dualista”.

De acordo com Saviani (2021), a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, é analisada com base no livro I “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica” de P. Bourdieu e J. -C. Passeron. O termo “violência simbólica”, refere-se que a sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sendo assim, surge um sistema de relações de força simbólica, a qual reforça as relações de força material. Nesse caso, a violência material, a qual é uma dominação econômica, exercida pelos dominantes em relação aos dominados, corresponde a violência simbólica, a qual é a dominação cultural.

Como explica Saviani (2021), os objetivos de Bourdieu e Passeron são o próprio sistema escolar, a ação pedagógica institucionalizada. Dessa forma, os autores buscam explicitar a ação pedagógica como imposição da classe dominante aos grupos ou classes dominadas. Com essa teoria, entende-se que a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Nessa realidade, marginalizados são as classes dominadas, por não possuírem força material (capital econômico) e simbólica (capital cultural). Por fim, em relação à teoria da violência simbólica, os interesses dos dominantes sempre prevalecem e a luta de classes resulta impossível e inviável.

A teoria da escola como Aparelho ideológico do Estado (AIE) é desenvolvida por Althusser. Em seguida, na obra, a diferença entre Aparelho Ideológico de Estado e Aparelho Repressivo de Estado é apresentada. O Aparelho Repressivo funciona primeiramente com a violência e secundariamente pela ideologia enquanto, os Aparelhos Ideológicos primeiro funcionam pela ideologia e secundariamente pela repressão. Alguns exemplos de Aparelhos Repressivos apresentados são: governo, administração, exército, polícia, prisões, etc. Agora, alguns exemplos de Aparelhos Ideológicos: religioso, escolar, familiar, político, cultural, etc. O conceito de AIE significa que a ideologia existe radicada em práticas materiais reguladas por materiais definidos por instituições materiais.

Como evidencia o próprio Saviani (2021), em resumo, a ideologia se materializa em aparelhos ideológicos. Dessa forma, aqueles que não avançam no processo de escolarização por uma necessidade de entrar no processo produtivo, acabam ocupando o lugar de explorado em relação aos que atingem o vértice da pirâmide escolar, os exploradores. Com isso, o próprio Althusser não nega a luta de classes, pois o aparelho ideológico escolar também é o local dessa luta.

Tratando-se da última teoria do grupo das “teorias crítico-reprodutivistas”, a “teoria dualista”, chamada por Saviani (2021) de “teoria da escola dualista”, os autores responsáveis por sua elaboração foram C. Baudelot e R. Establet. Desse modo, a maneira em que Saviani chama a teoria, relaciona-se ao fato de que os autores mostram que a escola, apesar de ter uma aparência unitária, é dividida em duas grandes redes, correspondendo à divisão da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado.

Ademais, os autores retomam o conceito de Althusser (AIE), definindo o aparelho escolar como “unidade contraditória de duas redes de escolarização”, pois Baudelot e Establet afirmam que o aparelho escolar, com suas duas redes opostas, contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista.

A escola é um aparelho ideológico, o qual é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, torna-se um aparelho ideológico da burguesia e de seus interesses, já que admite a existência da ideologia do proletariado fora da escola, ou seja, nas massas operárias.

Sendo assim, considerando o proletariado, qual forja na luta de classes a sua própria ideologia, a função da escola é a de impedir essa luta revolucionária.

Destarte, a escola é um fator de marginalização, pois é vista como um aparelho ideológico, como um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado.

Após a explicação das teorias não-críticas e das crítico-reprodutivistas, o autor escreve um tópico “Para uma teoria crítica da educação” e afirma:

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. (Saviani, 2021, p. 24).

Além do mais, o professor retoma a teoria crítico-reprodutivista e afirma que o que é chamado de disfunção na própria escola, o fracasso, na realidade, é a sua própria função, visto que essa reproduz a dominação e exploração da sociedade capitalista.

Quando se diz lutar contra a marginalidade por meio da escola, é o mesmo que garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação, é justamente fortalecer essa luta que vai contra os interesses dominantes para a transformação social.

Ao término da introdução do livro “Escola e democracia”, Saviani escreve a respeito da educação compensatória e afirma que não a considera como uma teoria educacional, visto que compreende um conjunto de programas para compensar as deficiências de diferentes

ordens: saúde, familiares, emotivas, etc. Colocando, dessa forma, sob a responsabilidade da educação, problemas que não são educacionais, especificamente.

A Pedagogia Histórico-Crítica diferencia-se da visão crítico reprodutivista, pois articula um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.

A visão crítico-reprodutivista, segundo Saviani (2021), surgiu a partir do movimento de maio de 1968, a chamada tentativa de revolução cultural dos jovens. Esse movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural, ou seja, pretendia efetuar a revolução social, mudar as bases da sociedade pela revolução cultural.

No Brasil, isso se manifestou com a crise estudantil evidenciada na tomada das escolas como expressão da tentativa de revolucionar a sociedade pela via da reforma cultural.

Além disso, Saviani (2021) afirma que essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante no país, visto que essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante. Nessa fase a perspectiva crítica não era muito diferenciada, pois não se distinguia o reprodutivismo do não reprodutivismo. O próprio reprodutivismo era entendido como de inspiração marxista.

Os limites das teorias crítico-reprodutivista foram se tornando mais evidentes, pois revelam-se capazes de fazer a crítica do existente, mas sem uma proposta de intervenção na prática. Logo, os educadores passaram a enfrentar problemas, pois a questão era como atuar de modo crítico no campo pedagógico, visto que segundo essa teoria é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica. Além de a prática pedagógica situar-se no âmbito da violência simbólica e as forças materiais não darem margem para que o professor atuasse criticamente.

Então, Saviani (2011) desenvolve a PHC e sobre a escolha do nome Pedagogia Histórico-Crítica explica:

Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (Saviani, 2011, p. 61).

Tratando da forma e do conteúdo, conforme o autor alega, o conteúdo e o saber sistematizado não interessa à pedagogia com tal, isto é, nas palavras do autor a questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. Dessa forma, então, faz “referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo” (Saviani, 2011, p. 65), pois como o próprio autor afirma: “O professor vê o conhecimento

como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim [...]” (Saviani, 2011, p. 65).

Para ensinar é fundamental questionar no que as disciplinas serão relevantes para o avanço e desenvolvimento dos alunos. Disso surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Que consiste em uma seleção do saber elaborado, levando em consideração o crescimento intelectual dos alunos, e uma sequência que possibilite a assimilação do conteúdo. Dessa forma, o autor cita a questão central da pedagogia do professor: “Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (Saviani, 2011, p. 65).

O autor explica que a palavra pedagogia, partindo da sua própria etimologia, significa a introdução da criança na cultura. É imperativo ressaltar que a sua origem está no escravo que levava a criança no local dos jogos ou onde ela recebia instrução do preceptor, ou seja, a condução da criança. Entre os gregos, a palavra *paideia* significava a cultura, os ideais da cultura grega.

De acordo com o professor Saviani (2011), a pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano. Além do mais, explica a diferença entre a pedagogia geral e a pedagogia escolar, a primeira envolve a cultura e o que o homem produz, já a segunda está ligada ao saber sistematizado, elaborado e metódico.

Então, é de suma importância a escola permitir o acesso a instrumentos (de elaboração e sistematização) que expressem de forma elaborada o saber que surge da prática social. Caso contrário, os trabalhadores ficam impedidos de ascender ao nível de elaboração do saber. Esse saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante.

Em relação ao saber acabado e o saber em processo, ao afirmar que o saber é produzido socialmente, não cabe falar em saber acabado. Essa produção social é histórica e não é obra de cada geração independente das demais. Com isso, supõe um saber existente, mas não acabado e que é suscetível a transformação. Dessa forma, é imprescindível o domínio deste saber pelos agentes sociais.

Já sobre o saber erudito e o saber popular, o autor afirma: “O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (Saviani, 2011, p. 70).

Voltando à questão do próprio nome da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011) explica também que quer traduzir o empenho em compreender a questão educacional com

base no desenvolvimento histórico objetivo. A concepção proposta é o Materialismo Histórico- Dialético, o qual busca compreender a história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Ainda mais sobre essa pedagogia crítica não reprodutivista, que busca compreender a educação escolar tal como se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação como um processo de transformação histórica. É na realidade escolar presente que se enraíza a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Quando se fala no termo histórico, o que se quer dizer é o processo do qual o homem produz a sua existência no tempo. E a educação tem suas origens nesse processo.

Assim, a PHC se empenha na defesa da especificidade da escola. Com isso, conforme o próprio autor:

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2011, p. 84).

Saviani (2011) aborda um pouco sobre currículo, o que é clássico em um currículo (português, geografia, matemática, etc.) e o que é tema transversal, como as comemorações, (educação ambiental, educação sexual, entre outros) e além disso questiona se ao final de todas as atividades as crianças foram alfabetizadas, se aprenderam as matérias clássicas. Em sua explicação ele afirma que essas indagações não são feitas pelo fato de essas matérias serem tão clássicas que ninguém contesta.

Sendo assim, o autor diferencia os termos curricular e extracurricular. Para currículo alega que são as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver. As outras atividades, como as comemorações, definem-se como extracurriculares. É imperativo ressaltar que essas atividades não devem substituir ou prejudicar as atividades curriculares, mas sim, complementá-las .

Com isso, o significado fundamental da Pedagogia Histórico-Crítica é apresentado, visto que é uma concepção que procura afirmar-se sobre uma base histórica e historicizante.

Saviani (2011) escolhe falar da materialidade pedagógica, pois:

No entanto, entendo que os problemas principais incidem exatamente sobre a problemática que envolve a prática, isto é, a situação da educação brasileira no interior da qual a pedagogia histórico-crítica tenta desenvolver-se e em relação à qual busca exercer um influxo no sentido transformador e de elevação da sua qualidade. Nesse contexto, ocorreu-me tratar de um tema geral que eu poderia denominar da seguinte forma: a materialidade da ação pedagógica (Saviani, 2011, p. 90).

Ademais, o autor afirma que a ação que é desenvolvida pela educação só é exercida com base em um suporte material. Marx dá suporte a essa materialidade, então duas modalidades são distinguidas: a que o produto se separa do produtor e a em que não há essa separação. Para explicar o que se separa do material, traz o exemplo de um livro (material), mas as suas teorias e ideias são imateriais.

Por fim, Saviani (2011) afirma que os desafios que se põem para a Pedagogia Histórico-Crítica vem da ausência de um sistema nacional de educação, a questão organizacional e o problema da descontinuidade das políticas públicas educacionais .

Por serem nucleares neste trabalho a seguir serão abordadas a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (2019).

4. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA

No campo educacional, segundo Leme e Valente (2024), a classe dominante, a qual é a detentora dos meios de produção, encontrou um meio de difundir suas ideias e de perpetuar a estrutura da sociedade (capitalista). E colocando a escola para uma lógica mercantil e de privatização, os defensores do neoliberalismo precarizam a educação desqualificando a escola pública.

Ainda mais, nessa realidade, o aluno é o responsável por sua aprendizagem, ou seja, é culpabilizado por suas dificuldades sem que as suas condições sejam analisadas.

Isso decorre das teorias em voga a pelo menos três décadas que Duarte (2001) caracteriza como teorias do aprender a aprender.

Logo, a escola perde a sua função emancipadora. Segundo Leme e Valente (2024):

A escola perdeu sua função de formação emancipadora, e o professor tornou-se apenas um “treinador” de provas, pois a “qualidade” que os empresários buscam no ensino é medida por testes padronizados. A premiação para os “resultados com valor” leva à competição entre professores e escolas; não há ajuda mútua nos espaços educativos, pois a forma de premiar acaba por desarticular a classe de professores (Leme e Valente, 2024).

Sendo assim, com essa visão precarizada da escola pública, a gestão privada surge como uma salvação, visto que há uma impressão equivocada de que esse tipo de gestão tem mais sucesso que a pública, conforme Leme e Valente (2024).

No estado de São Paulo, em 2008, de acordo com Santos (s.d.) um novo programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi intitulado: São Paulo Faz Escola. Essa nova diretriz impôs à rede pública estadual de ensino o apostilamento dos conteúdos, mantendo, dessa forma, a padronização do ensino para todas as escolas da rede, desrespeitando as regionalidades e os projetos político pedagógicos das escolas.

Quando os sistemas educacionais aderem às ideologias educacionais neoliberais, como o exemplo citado acima, os danos são perceptíveis em sérios processos de exclusão social, segundo Santos (s.d.).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é apresentada como um documento de caráter normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Também se apresenta como esse documento está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam uma

formação humana integral como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCN) (Brasil, 1996).

A formulação de currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios tem como referência a BNCC (Brasil, 2018). O documento contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, como a formação de professores, a elaboração de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura adequada.

O documento define dez competências gerais que, no âmbito pedagógico, consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a BNCC, competência é definida como:

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

Em suma, as competências gerais da Educação Básica são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade.
2. Exercitar a curiosidade intelectual incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Além do mais, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. Sendo assim, o documento indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Em relação ao ensino de competências, Duarte (2001) corrobora com o assunto e cita Perrenoud: “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (Duarte, 2001, p. 35 *apud* Perrenoud, 1999, p. 53). Complementado, Duarte (2001) faz outra citação de Perrenoud:

a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (Duarte, 2001, p. 35 *apud* Perrenoud, 1999, p. 54).

Ainda mais, quando Duarte (2001) escreve sobre as pedagogias do “aprender a aprender”, a qual, segundo o próprio autor, “estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultando da transmissão de conhecimentos por alguém” (Duarte, 2001, p. 36), faz a seguinte afirmação: “Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomenta a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (Duarte, 2001, p. 36).

Continuando com a BNCC (2018), após a apresentação das competências, o documento aborda o que a educação integral deve contemplar:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p. 14).

Ainda sobre a educação integral, com a qual o documento mostra estar comprometido, há a seguinte afirmação:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2018, p. 14).

Tratando-se do papel fundamental da BNCC, o documento expressa a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também “para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza” (Brasil, 2018, p. 15).

Porém, ao objetivar o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação de sujeitos aptos para mercado, na escola dualista, conflita diretamente com o objetivo da educação “integral” distante do desenvolvimento humano que só é possível com conhecimentos aprofundados que são negados aos alunos da escola pública.

Ademais, há um reconhecimento de que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Porém, analisando o documento à luz da PHC, é nítida a hegemonia da classe dominante, isto é, as dimensões não são desenvolvidas plenamente, a fim de não implicar a superação dos interesses da classe burguesa.

As aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação¹. Essas decisões, resumidamente, referem-se a: contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares; conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens e criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente.

Sendo assim, segundo o próprio documento:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018, p. 17).

Após a introdução do documento², há a apresentação da estrutura da BNCC:

[...] a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Brasil, 2018, p. 23).

¹ Currículo em ação, trata-se do que efetivamente ocorre na sala de aula.

² Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial do Ministério da Educação, com mais de 600 páginas.

Ao longo da Educação Básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica.

Na etapa da Educação Infantil devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de se desenvolver, as quais são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

A BNCC (2018) estabelece também os campos de experiências, são cinco: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência há definido os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pelos três grupos de faixa etária.

No Ensino Fundamental há cinco áreas do conhecimento: linguagens (língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa). Matemática, ciências da natureza, ciências humanas (geografia e história) e ensino religioso. Além disso, cada área do conhecimento estabelece competências específicas da área.

As unidades temáticas, as quais estão de acordo com as áreas de conhecimento e com a faixa etária dos alunos, definem um arranjo dos objetos de conhecimento. Também há as habilidades que devem ser desenvolvidas com base nas unidades temáticas e os objetos de conhecimento. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.

Em relação aos currículos, de acordo com o documento:

Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (Brasil, 2018, p. 31).

O Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A estrutura do ensino fundamental e médio são semelhantes, o que as diferencia é em relação às áreas de conhecimento, as unidades didáticas, objetos de conhecimento e habilidades, isto é, os “conteúdos” e os objetivos de cada um.

A área de Educação Física é um componente curricular que tematiza as áreas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos. Em relação a essa área, segundo a BNCC: “É

fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (Brasil, 2018, p. 213).

Tratando das práticas corporais dentro da Educação Física:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (Brasil, 2018, p. 213).

Na BNCC (2018) cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. As unidades temáticas são: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

A unidade Brincadeiras e Jogos explora atividades exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, bem como pela apreciação do ato de brincar em si.

Os Esportes reúnem tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais regras aos interesses dos participantes.

A unidade temática Ginásticas reúne práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo.

A unidade Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos.

A unidade temáticas Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias.

A unidade Práticas corporais de aventura, “exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador” (Brasil, 2018, p. 218).

Mais adiante, no documento há as competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, as quais são (Brasil, 2018, p. 223):

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.

2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.

3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.

4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.

5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.

7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Nos anos iniciais do ensino fundamental é importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil.

A Educação Física assume um compromisso claro com a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Pode colaborar também com o processo de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem experiências nas práticas corporais.

Os objetos de conhecimento, dentro da unidade temática Brincadeiras e jogos, para os primeiros e segundos anos do ensino fundamental são: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. E para os terceiros, quartos e quintos: Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.

As habilidades em ambos os objetos de conhecimento relacionam-se mais em: Experimentar e recriar jogos e brincadeiras da cultura popular; Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional; Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana e Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo.

É importante destacar que na BNCC (2018) o jogo possui uma distinção entre o jogo como ferramenta auxiliar de ensino e o jogo como conteúdo específico. O utilizado como ferramenta auxiliar de ensino, é entendido como meio para se aprender outra coisa, além disso o documento reforça que essa concepção não é adotada na organização dos seus conhecimentos. O jogo, de acordo com a BNCC (2018) tem o valor em si mesmo e precisam ser organizados para serem estudados.

No documento está registrado que o Currículo Paulista (2019) é um documento fruto do esforço dos profissionais da educação, tanto das Redes Municipais, quanto da Rede Estadual e Privada. E que quer traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada município do Estado de São Paulo.

No que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino, segundo o Currículo Paulista (2019):

Dessa maneira, que o Currículo Paulista represente um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (São Paulo, 2019, p. 12).

No próprio documento, em seguida, uma retomada às discussões curriculares no Estado de São Paulo é feita. Sendo assim, o processo de municipalização do Ensino Fundamental foi feito em 1996 e, a partir desse período, tanto as escolas Estaduais quanto as Municipais tiveram que discutir e elaborar propostas curriculares, materiais de orientação didáticas e metodológicas e materiais pedagógicos que pudessem qualificar a educação nos municípios.

Tratando da BNCC (Brasil, 2018) foi a partir da sua homologação, que os estados iniciaram a sua (re)elaboração dos currículos. No Estado de São Paulo, inicia-se a elaboração do Currículo Paulista. Com base nisso, de acordo com o currículo: “A primeira versão do Currículo Paulista resultou da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento

dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual” (São Paulo, 2019, p. 20).

O Currículo Paulista foi homologado pelo Secretário Estadual de Educação em primeiro de agosto de 2019. A partir disso o documento retorna às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Além disso, o desafio é que o Currículo Paulista (2019) assegure a educação de qualidade a todos os estudantes. Ainda em relação a melhoria da qualidade da educação:

Nesse processo de melhoria da qualidade da educação, o Currículo Paulista representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver (São Paulo, 2019, p. 26).

Ademais, conforme o Currículo Paulista (2019), é necessário que o planejamento tenha foco na equidade, reconhecendo assim, que as necessidades dos estudantes são diferentes. Equidade, conforme o próprio documento, diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito a educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas

Mais adiante, o compromisso do Currículo Paulista (2019), com a Educação Integral, é desenvolvido. Sendo assim, considera-se a Educação Integral com base na formação dos estudantes do Estado e, de acordo com o documento:

[...] o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (São Paulo, 2019, p. 28)

Ademais, o Currículo Paulista (2019) em alinhamento com a BNCC (2018), preconiza a adoção de práticas pedagógicas e de gestão que levem em consideração: O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade; Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos; O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões e a necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia.

Tratando do que os alunos devem “saber”, segundo o documento:

Assim, o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (São Paulo, 2019, p. 35)

O Currículo Paulista (2019) tem um compromisso com a alfabetização, a qual tem um papel central no documento, visto que supõe um conjunto de habilidades e competências que se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores.

Em relação a alfabetização: “Vale destacar que a alfabetização não se restringe apenas à apropriação da palavra escrita, mas designa um conjunto de saberes e fazeres específicos e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para as aprendizagens posteriores” (São Paulo, 2019, p. 37).

Em seguida, tratando da Tecnologia Digital, de acordo com o currículo, essa temática é contemplada nos vários componentes curriculares, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para assegurar que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível.

O processo de avaliação, pensando no Ensino Fundamental, deve acompanhar, de forma processual, a aprendizagem do estudante e possibilitar a reflexão sobre as práticas planejadas pelos professores.

Mais adiante, a proposta para o Ensino Fundamental é desenvolvida, como o que mais interessa a esse trabalho são os Anos Iniciais, apenas estes serão descritos. De acordo com o Currículo Paulista (2019) a, essa é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 a 14 anos. Esses alunos experimentam mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, emocionais, afetivos, sociais, entre outras.

As mudanças, já mencionadas, sentidas pelos alunos impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, que favoreçam a superação das rupturas. Nos Anos Iniciais, as mudanças vivenciadas pelas crianças repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

As características dessa faixa etária, conforme o currículo:

As características, dessa faixa etária, demandam um trabalho no ambiente escolar, que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas, cada vez mais complexas, e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (São Paulo, 2019, p. 84).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, garantindo diversas oportunidades para que os alunos se apropriem da escrita alfabética.

Como é na fase dos 6 aos 12 anos, segundo o próprio documento, que as crianças passam a desenvolver conceitos mais elaborados em relação a si mesmas, apresentando

controle emocional. Dessa forma, é nessa fase que os conflitos aparecem e cabe a escola ajudar os estudantes nesse processo da construção da própria identidade e do controle emocional.

A curiosidade também deve ser estimulada por meio da interação social, cultural e familiar, das vivências, do pertencimento a um grupo, bem como a interação com as tecnologias de informação e comunicação.

Na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais, é imprescindível que a escola promova maior articulação entre essas etapas da Educação Básica, evitando rupturas no processo de aprendizagem.

Dentro da área de linguagens, mais especificamente, em de Educação Física, de acordo com o Currículo Paulista (2019), o ensino de Educação Física busca a compreensão do sujeito inserido em diferentes realidades culturais nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis.

Com isso, o currículo deve refletir:

Nessa perspectiva, portanto, o currículo deve refletir o contexto sócio histórico: a instabilidade da dinâmica social contemporânea imprime a necessidade de rever, ressignificar e atualizar a visão de cidadão que se pretende formar, bem como os conhecimentos, métodos e o tipo de organização escolar que correspondem a essa formação (São Paulo, 2019, p. 249).

O Currículo Paulista (2019) dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pela BNCC (foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a Educação Integral) que defendem o desenvolvimento pleno dos estudantes, o respeito às singularidades, o acolhimento das diversidades e a construção da autonomia.

Em relação às dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais, as habilidades previstas no Currículo Paulista (2019), visam o desenvolvimento de todas essas dimensões numa perspectiva sistêmica, mais humanista que instrumental.

O desenvolvimento mais humanista, de acordo com o documento:

Além do conhecimento sobre as capacidades físicas, as regras, técnicas e táticas, a cultura corporal de movimento deve também promover a reflexão sobre o consumo, o individualismo, os estereótipos, os preconceitos relativos ao gênero, às raças, ao desempenho e à própria forma corporal, presentes nas práticas corporais (São Paulo, 2019, p. 250).

A construção das habilidades está vinculada a oito dimensões do conhecimento: reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário. No Currículo Paulista (2019) optou-se por agrupar essas dimensões em três categorias: Aprender sobre; Aprender a fazer e Aprender a ser e conviver.

Em suma, conforme o Currículo paulista (2019), as categorias compreende as dimensões:

- Aprender sobre: Reflexão sobre a ação (refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros); Análise (está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais) e Compreensão (refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural).
- Aprender a fazer: Experimentação (refere-se aos conhecimentos que não podem ser acessados sem que sejam efetivamente experimentados e à oportunidade de atribuir sentido à experiência); Uso e apropriação (Diz respeito aos conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas) e Fruição (Refere-se à apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciá-la quando realizada por outros).
- Aprender a ser e conviver: Construção de valores (refere-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais) e Protagonismo comunitário (refere-se às atitudes/ações e aos conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social).

Tratando das etapas da Educação Básica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Portanto, o Currículo Paulista prevê que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam consolidadas, ampliadas e aprofundadas as práticas da cultura corporal de movimento, considerando tanto os interesses e expectativas dos estudantes quanto às aprendizagens necessárias à continuidade da formação. (São Paulo, 2019, p. 255)

As Unidades Temáticas previstas no Currículo Paulista, em consonância com a BNCC, são: Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes, Práticas corporais de aventura e Corpo, Movimento e Saúde.

Em relação a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

No 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a Unidade Temática Brincadeiras e Jogos tem como objeto de conhecimento As brincadeiras e os jogos da cultura popular

presentes no contexto comunitário e regional. Inicia-se identificando as brincadeiras e os jogos do contexto familiar, reconhecendo a origem e tradição dessas práticas, as transformações e adaptações que sofreram de acordo com as características do ambiente físico e social em que se deram (São Paulo, 2019, p. 256)

Além de os estudantes terem acesso ao conhecimento sobre o corpo e a vivência de variadas habilidades motoras, é importante que reconheçam semelhanças e diferenças entre as brincadeiras e os jogos dos contextos familiares.

No 3º, 4º e 5º anos amplia-se o contexto da unidade temática: Brincadeiras e Jogos do Brasil e do Mundo incluindo-se os de matriz indígena e africana. A proposta é que os estudantes experimentem e recriem as brincadeiras e jogos dessas matrizes.

As habilidades do Currículo Paulista (2019) foram reiteradas da BNCC (2018), sendo, basicamente:

Para 1º e 2º anos: Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, respeitando as diferenças individuais e de desempenho; Identificar os desafios das brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário e construir estratégias para resolvê-los, com base nas características dessas práticas e) Planejar e utilizar estratégias para resolver os desafios de brincadeiras e jogos do contexto regional, com base nas características dessas práticas.

Para 3º, 4º e 5º anos: Utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana; Experimentar e descrever, por meio de múltiplas linguagens, as brincadeiras e jogos inclusivos, explicando a importância desses jogos para a participação de todos; Colaborar na proposição e produção de alternativas para a prática de brincadeiras e jogos inclusivos, experimentando-as e produzindo textos audiovisuais para divulgá-las na escola e Experimentar e Recriar individual e coletivamente, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos do mundo.

4.1 O Jogo

Com o intuito de tornar mais precisa a sua definição sobre o jogo, Elkonin (2009) escreve: “No homem, o jogo é a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais” (Elkonin, 2009, p. 20).

Em seguida o autor afirma que o seu objetivo de pesquisa é a natureza e o conteúdo do jogo de papéis, sua origem, seu desenvolvimento e decadência e sua importância para a vida e o desenvolvimento da criança como futura personalidade.

O jogo há tempos despertou o interesse dos filósofos, tanto os jogos dos animais quanto dos homens, mas somente no século XIX é que foi objeto de investigação psicológica específica por Groos. A sua teoria de jogo foi muito difundida no primeiro quartel do século XX. As suas idéias basicamente são: Todo ser vivo possui predisposições hereditárias que incutem finalidade ao seu comportamento; as reações inatas dos seres vivos superiores não bastam para cumprir missões vitais complexas; todo ser superior tem infância; esse período da infância tem por finalidade possibilitar a aquisição das adaptações necessárias à vida e onde o indivíduo em desenvolvimento manifesta por seu próprio impulso interno as suas inclinações, encontra-se diante das mais primárias manifestações do jogo.

Elkonin (2009) sustentado em Gross, a qual afirma que o objetivo principal da infância é o desenvolvimento das adaptações às tarefas vitais sucessivas e que, com isso, pode-se dizer que as crianças brincam porque a infância é dada justamente para isso. Em seguida, Elkonin afirma: “Do ponto de vista de Gross, o jogo é precisamente a atividade em que ocorre a formação da superestrutura necessária sobre a base das reações congênitas, em que “se formam os hábitos adquiridos e, antes de tudo, as novas reações habituais” (Elkonin, 2009, p. 88).

O jogo pode ser e é objeto de estudo de diversas ciências, sendo também da psicologia. Os psicólogos que estudam os problemas do desenvolvimento psíquico, interessam-se pelo jogo, sobretudo como atividade em que se exerce um tipo singular de regulação psíquica e direção de conduta, conforme Elkonin (2009).

Agora, tratando do desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar, o jogo protagonizado é interessante, pois desenvolve-se intensamente e alcança o nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar. Estudando isso, descobre-se com maior profundidade a essência do jogo, podendo facilitar a direção pedagógica e a formação dessa atividade da criança.

Como destaca Elkonin (2009) acerca do que Rudik menciona em relação ao desenvolvimento dos motivos do jogo, na primeira infância os motivos são relativos, para esse autor, o sentido do jogo está na ação e não no resultado dela. Na idade pré-escolar média, o interesse das crianças apoia-se na interpretação do papel, e as crianças mais velhas também possuem essa preocupação em relação a perfeição em que o papel é interpretado, aumentando a exigência de fazer com veracidade.

No jogo, a atividade da criança tende a representar diversas ações, como lavar roupa, cozinhar, etc., começando, assim, os jogos-ações. Com isso, primeiro aparecem os jogos de caráter construtivo (há poucos papéis) e por último os jogos protagonizados, nos quais a criança produz uma ou outra imagem. Dentro desses jogos possuem os de encenação, quando a criança dirige o brinquedo e os jogos em que o papel é interpretado pela criança.

Conforme as observações de Elkonin (2009), as crianças menores atuam nos jogos com atitudes referentes à vida cotidiana e as com mais idade aos eventos sociais e desenvolvem também até alguns temas literários.

O autor examina algumas questões de Usova (1947) e explica que essa alegava que o jogo das crianças aos três anos de idade já apresenta um caráter temático e que vai até os sete anos. Além disso, também afirma que o tema do jogo e seus papéis determinam as atitudes das crianças em relação ao próprio jogo.

No início, o jogo se concentra nas ações domésticas, em seguida, as significações aparecem, relacionadas com as ações. Primeiro a criança brinca de cozinhar e depois se torna a cozinheira. Logo, as relações entre os personagens aparecem e o papel também, de modo que a criança interpreta o papel pelo brinquedo e por si mesma.

Tratando-se do estudo experimental do jogo, Elkonin (2009) retoma os estudos de Vygotsky e afirma:

Ainda em vida de Vygotsky ficou claro que era necessário passar ao estudo experimental do jogo. A experimentação do jogo, em sua totalidade, e dos seus elementos estruturais, em separado, é muito complexa. Requer intervenção ativa no andamento do jogo e, com tal intervenção, o jogo destrói-se com facilidade (Elkonin, 2009, p. 240).

Com o objetivo de focalizar a análise dos motivos do jogo, Elkonin procurou abordar a pesquisa de Slávina (1948). Para a pesquisa ela observou os jogos similares de crianças de diferentes idades.

As crianças foram observadas durante várias sessões em um quarto experimental de um jogo com argumento doméstico, como “família” ou no “jardim de infância”. Nesse ambiente há brinquedos selecionados, como: móveis, bonecas, mesas, utensílios de cozinha, etc. As crianças mais velhas foram observadas primeiro. Elas jogam juntas e as suas ações estão ligadas às das outras, além dos brinquedos e dos ambientes receberem significados lúdicos.

O jogo conta com regras, e quanto mais desenvolvido se encontra, mais regras internas possui. As ações sujeitam-se ao argumento e ao papel.

Com as crianças menores, o jogo apresenta um caráter diferente, por mais que a situação (ambiente e objetos) seja a mesma das crianças mais velhas. Dessa forma, com base nas observações, tais crianças escolhem, primeiramente, o brinquedo que mais lhe agrada e manipula o objeto sozinha, sem demonstrar interesse pelo brinquedo e pelo jogo do outro.

Continuando os experimentos, Slávina (1948) observou que as crianças pequenas não abandonaram o papel que estavam exercendo no ambiente, mesmo que não condizia com os objetos presentes no ambiente, evidenciando a importância de se ter nos jogos infantis uma protagonização e uma situação imaginária.

Após realizar mais experimentos, Slávina (1948) escreve que a situação imaginária e o papel são justamente o que comunica um novo sentido às ações das crianças com os brinquedos. Elas jogam com os objetos executando determinadas ações, consistindo o verdadeiro sentido de jogo para Slávina (1948), visto que afirma que quando no jogo infantil se dá um papel e uma situação imaginária, o papel adquire um novo sentido para as crianças.

Tratando das descrições dos jogos infantis, quase todas mencionam o emprego lúdico do objeto como seu traço típico, sendo esse emprego lúdico, por exemplo, um pau de vassoura, no jogo, representar um cavalo. E além de simplesmente a criança montar nele, também o alimenta.

Em relação a transformação do objeto em brinquedo, Elkonin afirma:

O processo de transformação do objeto em brinquedo é justamente o processo de diferenciação do significado e do significante e do nascimento do símbolo. Parece-nos, por vezes, que esse processo é espontâneo, e a espontaneidade resulta da naturalidade e desordem dos atos conjuntos do adulto e da criança para assimilar os símbolos. Quando se examinam os dados relacionados com a simbolização, é preciso ter isso em conta (Elkonin, 2009, p. 327).

Além do mais, é imperativo ressaltar que o signo significa uma certa realidade e que as formas simbólicas são: desenhos, construção, jogo e emprego de signos.

No momento em que a educação passou a ter uma função social, o jogo passou a ser utilizado como meio de educação. Nos mais diferentes sistemas pedagógicos concediam ao jogo papéis diferentes, mas nenhum o omitia, visto que esse tem uma certa afinidade com a natureza da criança, afinidade essa relativa ao social, levando em consideração a necessidade que ela sente de se comunicar com o adulto.

Onde predomina a educação familiar há dois tipos de atividades que influem nos processos de desenvolvimento da criança, como as diversas formas de trabalho na família e o jogo em suas variadas formas.

Na sociedade burguesa, as classes dominantes e os setores sociais abastados afastam o trabalho da vida dos seus filhos. O jogo se torna de maneira mais geral na forma fundamental

na vida da criança. Com isso, a criança reflete nos jogos essas relações que os seus familiares se relacionam entre si e com ela.

Mais adiante, Elkonin (2009) esclarece que não irá examinar a importância puramente didática do jogo, a qual tem a função de formar novas aptidões, pelo fato de ser muito limitada, visto que os traços específicos do jogo são relegados para segundo plano.

Tratando do jogo e da sua transformação, Elkonin (2009) aborda a teoria de Leontiev (1965b), o qual diz que a transformação do jogo na transição do período da mais tenra infância para a idade pré escolar, se dá na ampliação do círculo de objetos humanos.

Ademais, Elkonin (2009) afirma haver um paradoxo que se manifesta ao passar do jogo com objetos para a interpretação de papéis, pois é que nesse momento da transição pode não haver uma mudança no meio objetual imediato das crianças. Os brinquedos são os mesmos e as próprias ações realizadas nas primeiras etapas também. O que muda é que os objetos adquirem um novo sentido, ou seja, a conversão da menina em mãe e da boneca em filha, faz com que essas ações (dar banho, dar de comer) se transformem em responsabilidades da criança. Sendo importante ressaltar que o modo com que a criança se relaciona e lida com essas responsabilidades depende da sua realidade de vida e das relações concretas que a circundam.

Em seguida, Elkonin (2009) alega:

Às vésperas da transição do jogo com objetos para o jogo representativo, a criança desconhece ainda as relações e funções sociais dos adultos, bem como o sentido da atividade que desenvolvem. Atua conforme o dita seu desejo e coloca-se objetivamente na posição do adulto, operando-se ao mesmo tempo uma orientação eficiente de emotividade nas relações dos adultos e nos sentidos de seu procedimento. Nesses casos, o intelecto acompanha as emoções eficientes (Elkonin, 2009, p. 405).

Ademais, é imperativo ressaltar que, por maior que seja a emoção com que a criança se compenetra do papel do adulto, ela ainda não deixa de se sentir criança, e isso acontece por meio do jogo de onde emana a razão de exercer de fato as suas funções.

Elkonin afirma que em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos e nem sobressaem tanto as funções sociais das pessoas quanto no jogo. Segundo ele, essa é “a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança” (Elkonin, 2009, p. 406).

Em relação ao jogo e a superação do egocentrismo cognitivo, Elkonin (2009) aponta que o jogo protagonizado faz com que a criança abandone as suas posturas (adquiridas no seu quarto infantil) e adote a do adulto.

Ademais, o autor cita Piaget e evidencia que foi ele quem consagrou o pensamento da criança, com base em suas pesquisas experimentais do “egocentrismo cognitivo”. Um exemplo do seu experimento é quando ele pergunta à criança quantos irmãos ela tem e quantos irmãos os seus irmãos tem. Na resposta da primeira pergunta a criança responde a quantidade (1), mas quando responde a outra pergunta, diz que o seu irmão não possui irmãos, ou seja, é uma visão egocêntrica da criança, visto que ela não adota a visão do outro.

Piaget também demonstrava interesse pelo jogo por conta do símbolo individual o qual a criança amolda o mundo exterior ao seu pensamento egocêntrico individual. Além disso, o jogo apresenta-se como atividade cooperante das crianças. E na realidade essa cooperação original dá-se quando aparece o jogo protagonizado e constitui um nível imprescindível deste último.

Conforme Elkonin (2009), é fácil perceber que, ao examinar as ações da criança no jogo, ela atua com os significados dos objetos, mas que ainda se apoia nos brinquedos, os quais são os substitutos materiais daqueles.

Em relação ao jogo e a evolução da conduta arbitrada, Elkonin alega:

Durante a pesquisa do jogo esclareceu-se que todo jogo protagonizado contém alguma regra latente e que a evolução dos jogos desse tipo vai desde os que apresentam uma situação lúdica desenvolvida e regras latentes até os que exibem regras patentes atrás das quais se ocultam protagonismos (Elkonin, 2009, p. 417).

Além disso, a tese de Vygotsky foi confirmada de que “a criança chora como um paciente...e alegra-se como um participante”. No jogo se reestrutura a conduta da criança, tornando-a arbitrada. Essa conduta arbitrada significa que se apresenta em conformidade com um modelo e que se verifica por confrontação com tal modelo.

O conteúdo dos papéis se centra nas normas das relações entre as pessoas e, principalmente, nas normas de conduta existentes entre os adultos. A criança, no jogo, passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana e de regras das relações entre as pessoas.

Como evidencia Elkonin (2009), o jogo é a escola da moral na ação. Além de ser importante para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para corrigir alguns desvios comportamentais, inculcar independência e etc. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de personalidade.

Na obra “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, mais especificamente no capítulo “Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar”, escrito por Leontiev (2001), o brinquedo e o jogo também são aprofundados. Conforme o autor, a brincadeira é uma

atividade, a qual o motivo está no próprio processo, ou seja, uma criança não constrói com blocos porque isso satisfaz as suas necessidades, mas sim, por conta do próprio conteúdo do processo real da atividade.

Pensando em como a criança toma consciência do mundo mais amplo de objetos humanos, esse desenvolvimento é resultado da tentativa em integrar uma relação ativa com um mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir neste mundo e também como um adulto.

Em seguida, Leontiev (2001), tratando da própria atividade infantil, afirma existir uma contradição, pensando no fato da necessidade da criança em realizar uma ação e a sua incapacidade de fazer a mesma por ainda não dominar as operações exigidas por essas condições reais da ação. Para resolver essa questão, de a criança querer ela mesma dirigir um carro sozinha, por exemplo, ela pode fazer por meio de uma atividade lúdica, em um jogo.

Logo, o jogo não é uma atividade produtiva, pois o seu alvo está na ação em si mesma e não há um aspecto obrigatório na ação dada, está livre dos modos obrigatórios de agir. Conforme Leontiev (2001), o desenvolvimento mental de uma criança é regulado pela relação dominante com a realidade, pelo controle da sua atividade principal. Considera-se atividade principal:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2001, p. 122, grifos nossos).

Desse modo, é preciso estudar as brincadeiras de forma muito concreta, descobrindo o que é específico de cada estágio de seu desenvolvimento. Os jogos podem variar de acordo com cada origem. Há jogos que são disputados somente em uma certa situação e desaparecem com ela; há os tradicionais; os que têm uma tradição mais curta, etc. Assim, o brinquedo pode também variar em suas formas e origens.

Na necessidade da criança, durante a brincadeira, de agir como um adulto e por não conseguir executar a ação, por ainda não ter a capacidade de fazê-la, ocorre uma substituição, isto é, um objeto pertencente ao mundo dos objetos toma o lugar de um cavalo, por exemplo, no caso da brincadeira de cavalo de pau. Toda a ação da criança tem um objetivo consciente para o qual ela se dirige.

Em seguida, Leontiev (2001) traz o exemplo do trabalho de Fradkina e explica o processo da brincadeira da vacinação contra a varíola. A brincadeira ocorria da mesma forma que os adultos, os mesmos passos para a vacinação: esfregar a pele do braço com “álcool”, em

seguida faziam um arranhão e depois friccionavam a “vacina”. Nesse caso, quando o pesquisador perguntou às crianças se elas queriam álcool de verdade, ao aceitarem, o pesquisador disse para vacinarem primeiro, enquanto buscava o objeto do mundo real, mas isso era contra as regras e foi rejeitado pelas crianças. A ordem da brincadeira tinha que estar de acordo com a situação real, sendo assim, era melhor ficarem com o álcool imaginário.

Dentro de um jogo, as condições da ação podem ser modificadas, as substituições dos objetos são bem aceitas pelas crianças. Entretanto, o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real.

Além disso, uma criança não age “irrealmente” com os objetos durante a brincadeira, visto que esses são reais, segundo Leontiev (2001):

Via de regra, o modo de ação, isto é, a operação, sempre corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança está brincando. Se uma cadeira está desempenhando o papel de uma motocicleta em um jogo, os movimentos da criança correspondem estritamente às precisas propriedades da cadeira e de forma alguma às da motocicleta (Leontiev, 2001, p. 126-127).

Em seguida, pensando em como a situação imaginária surge nas brincadeiras, o autor explica que no brinquedo, as operações feitas com o objeto são diferentes para as quais são adequadas. A cadeira, como o exemplo citado acima, conservando seu significado para a criança, ao mesmo tempo, adquire para ela um significado especial na ação, nesse caso, o sentido de uma motocicleta, sendo esse um sentido lúdico.

Dessa forma, a ruptura entre sentido e significado surge no próprio processo do brincar e a relação do sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas do jogo é dinâmico e móvel.

Continuando, a própria fantasia da criança surge no caminho do jogo, pelo qual a criança penetra a realidade. Como o exemplo citado por Leontiev (2001) uma criança que se imagina como um motorista, talvez, reproduza a forma de agir de um que ela já tenha visto. Lembrando que essa ação não corresponde a ação de um motorista em específico, mas sim, em geral. Sendo assim, o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, uma ação generalizada.

Ademais, para Leontiev (2001) o que chama a atenção em uma brincadeira é a ação imaginária. Essa ação é o papel lúdico. O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança. No papel a criança reproduz a ação generalizada do adulto, como já citado.

Mais adiante, Leontiev (2001) explica que nos jogos de enredo a criança atribui-se uma função social, humana, a qual ela desempenha em suas ações. E os jogos com “regra”

diferem dos jogos como “teatrinho”, visto que um se desenvolve a partir do outro, e os jogos com regras surgem em um estágio posterior.

Desse modo, os jogos com regras surgem a partir dos jogos de papéis de situação imaginária. E fazem parte das brincadeiras em um estágio posterior, pelo fato de que é difícil para as crianças de três ou quatro anos de idade, obrigar-se às regras de um jogo, por esse motivo são mais tardios. E também porque as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos.

Em estágios mais precoces do desenvolvimento a criança descobre, além da relação do homem com o objeto, a relação dos homens entre si. Desse modo, as relações sociais aparecem de forma explícita nos jogos. Conforme Leontiev (2001):

As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita - sob forma de relações dos jogadores entre si. Ao mesmo tempo, o papel do brinquedo também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto, mas também as suas relações e face de outros participantes do jogo (Leontiev, 2001, p. 135).

Pensando, ainda, nas relações sociais dentro do jogo, o desenvolvimento deles é uma pré-condição importante para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo, é nessa realidade que surgem também os “jogos com regra”. Esses jogos são de interesse psicológico por desenvolverem traços importantes de personalidade da criança e pela sua habilidade em se submeter a uma regra. Ainda mais, dominar as regras de um jogo, significa dominar o próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo.

Portanto, os jogos com propósito duplo são essenciais para o desenvolvimento da psique da criança, visto que introduzem um elemento moral em sua atividade. Elemento moral este que surgiu da própria atividade da criança, da prática.

Agora, pensando nos jogos didáticos, pode-se assim dizer que, segundo Leontiev (2001), são jogos que treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança. A aprendizagem, nesse tipo de jogo, não surge diretamente da brincadeira, mas de um desenvolvimento psíquico anterior da criança. Eles são de grande significação, entretanto, não constituem a condição principal do desenvolvimento psíquico da criança no período pré-escolar.

No entanto, o desenvolvimento dos jogos dramatizados, dos jogos inventados e improvisados, de ilusão e fantasia é muito mais importante. Os jogos de dramatização diferem-se dos jogos de papéis, por não representarem a ação generalizada, isto é, reproduzem o que é típico nele. Além disso, o verdadeiro jogo de dramatização vai além de retratar somente o personagem, mas a preocupação da criança também está em como ela o fará, o

quão perfeita ela comunicará o conteúdo expresso no papel. Assim, o jogo de dramatização é uma forma possível para a atividade estética.

O jogo de fantasia é uma forma diferente de transição. Conforme o autor, não há ações, regras ou objetivos. É uma situação exterior que tem como consequência um devaneio, um sonho. A fantasia é para a criança, um valor em si mesmo, a qual evoca sentimentos excitantes. Como afirma o autor: “O motivo do jogo foi transferido para seu produto; a brincadeira cessou e nasceu o devaneio” (Leontiev, 2001, p. 141).

Em suma, o desenvolvimento do brinquedo só terá seu verdadeiro conteúdo interior, se penetrar na psicologia verdadeira do jogo, no sentido que esse tem para a criança.

Considerando o objeto de estudo deste trabalho, a seguir será abordado o jogo nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Bariri-SP.

5. O JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

5.1 Metodologia

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, em que a compreensão do jogo nas aulas de Educação Física se realiza com estudo dos documentos sustentadores, se realizará nesta seção a exposição da metodologia.

A pesquisa qualitativa que tem como recurso básico a descrição, a qual constitui importância significativa no desenvolvimento daquela, de acordo com Fazenda (1991). Em seguida, a autora separa a análise da descrição em alguns momentos.

No primeiro momento, as descrições podem ser emotivas, mas nunca serão certas ou erradas. No segundo, a que se refere o termo “descrever”. No terceiro, descrever algo envolve uma ação que é dirigida a alguém. Quando se vai fazer essa ação, o sujeito descreve um objeto que está à sua frente para uma outra pessoa que não o conhece. Com isso, não é possível descrever um objeto para uma pessoa que já conhece.

Portanto, para que haja a descrição é preciso ter um outro sujeito a quem a ação será dirigida e que “não conhece” o assunto ou objeto da descrição, segundo Fazenda (1991).

No quarto momento, a autora explica que há uma diferença entre a descrição de objetos, de fatos vividos e um conjunto de proposições que constituem um relato imaginário. Não é tudo que pode ser descrito. As pessoas podem ser descritas, assim como acidentes, acontecimentos, processos e técnicas. Entretanto, um fato que seja fruto da imaginação, não pode ser objeto de descrição, mas pode ser relatado.

No quinto momento, explica a posição relativa do falante e dos ouvintes. Dessa forma, a autora traz o exemplo de uma partida de futebol:

Um comentarista de rádio descreve uma partida de futebol para uma audiência que não vê o jogo; nesse caso ele está descrevendo. Um comentarista que acompanha o jogo junto com os telespectadores, não está descrevendo, apenas está comentando o jogo. Entretanto, as palavras usadas por ambos os comentaristas podem até ser as mesmas (Martins, in Fazenda, 1991, p. 55).

Em seguida, pensando nas funções, o mérito principal da descrição é a sua capacidade de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição. Descrever algo é dizer como uma coisa possa ser reconhecida ou diferenciada da outra.

No momento seguinte, tratando do sucesso de uma descrição, Fazenda (1991) afirma que a descrição é uma atividade mais complexa. Mais adiante, a autora retoma, mais uma vez, a questão da descrição ser verdadeira ou falsa e diz: “[...] Consequentemente, pode-se perguntar se as proposições sistemáticas que compõem uma descrição são verdadeiras ou falsas, mas nunca perguntávamos se uma descrição, no seu todo, é falsa ou verdadeira [...]” (Martins, in Fazenda, 1991, p. 55).

Ao se obter as descrições, algumas questões podem surgir, como: “há suficiente informação oferecida?”, “A descrição está tão completa quanto possível?” Foi selecionada de forma adequada e adequadamente apresentada?”, entre outras.

Tratando do enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional, Gaudêncio Frigotto (1991) afirma que para que a dialética seja materialista e histórica, implica que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação sejam construídas historicamente. Pensando na dialética materialista histórica enquanto um método, permite uma apreensão que vai à raiz da realidade e enquanto práxis “na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (Frigotto, in Fazenda, 1991, p. 73).

Com base na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção da realidade, “constituindo numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos” (Frigotto, in Fazenda, 1991, p. 77). Uma condição para se instaurar um método dialético de investigação é romper com o modo de pensar ou ideologia dominante.

Buscando responder à questão: “em que consiste o método dialético materialista?” Frigotto in Fazenda (1991), alega que o primeiro passo a ser caracterizado nessa compreensão de método é que a “dialética” é um atributo da realidade e não do pensamento.

Em seguida, tratando da diferença entre o método de investigação e o de exposição, o autor, com base nos estudos de Marx afirma:

É na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se faz da realidade estudada (Frigotto, in Fazenda, 1991, p. 80).

Ademais, Frigotto in Fazenda (1991) alega também perceber uma dificuldade nos trabalhos de pesquisa, ao assumir uma perspectiva dialética, é a apreensão do caráter histórico

do objeto de conhecimento. Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria necessita, no processo de investigação ser revista, e as categorias reconstituídas.

O que importa no processo dialético de conhecimento da realidade, “é a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (Frigotto, in Fazenda, 1991, p. 81).

Conforme o autor, em relação a teoria materialista histórica, explica que o seu conhecimento se dá *na e pela práxis*:

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (Frigotto, in Fazenda 1991, p. 81).

Segundo o autor, há duas dimensões que merecem ser pensadas em relação ao processo de conhecimento enquanto práxis no campo educacional. A primeira trata-se de uma indagação sobre o sentido histórico, social e político das pesquisas. Pensar a serviço de quem e de quem dependem o tempo, as forças e grande parte da vida do pesquisador. A outra questão é a necessidade de examinar com maior rigor qual de fato a novidade que traz hoje a “metodologia da pesquisa-ação”.

Por fim, com o intuito de sinalizar, no plano da prática, como isso tudo pode ocorrer, Frigotto (1991), indica a estratégia de condução de uma pesquisa sobre a formação do trabalhador no processo produtivo em cinco momentos:

- a) Ao se iniciar uma pesquisa tem-se uma problemática. Além disso, não se começa a pesquisa do patamar “zero”, mas sim, de uma prática anterior que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se. Após a definição da problemática, deve aparecer a postura do investigador, a qual delinea as questões básicas - a problematização, os objetivos, isto é, a direção da investigação. É importante também ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere.
- b) No trabalho de pesquisa e investigação, o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em questão é o primeiro esforço. É importante também analisar as ideias, os conceitos e as categorias que precisam ser revistas, seja no sentido de falsas apreensões como nas concepções, categorias que, embora críticas, revelam-se insuficientes pela própria dinâmica da realidade histórica. É o investigador que conduz a investigação e não os dados. O investigador vai à realidade com uma postura teórica desde o início. É crucial estabelecer um inventário crítico dessa postura em face do objeto que se está investigando.

- c) Após o levantamento do material da realidade é necessário definir um método de organização para a análise e exposição. Organizar as categorias que interessam.
- d) A análise de dados representa um esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Aqui, busca-se superar a percepção imediata, as primeiras impressões, passando-se assim do plano do pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade.
- e) Busca-se a síntese da investigação. Síntese essa que resulta de uma elaboração. É uma exposição coerente que explica a problemática investigada. Repõe-se, aqui, o ciclo da práxis.

Portanto, os passos acima, de acordo com o autor, têm apenas uma fronteira didática e formal, mas não real. No processo da pesquisa, há momentos em que haverá mais ênfase em certos aspectos do que outros.

5.1.1 Materialismo histórico-dialético

Na pretensão de refletir os aspectos gerais e essenciais do real, as categorias são os conceitos básicos com essa finalidade. Conforme Cury (2000), as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. Elas podem ganhar sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, quando grupos e agentes que participam de uma prática educativa assumem essa compreensão. Além disso, possuem a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. Entretanto, não dão conta de toda e qualquer realidade, pois são relativas a todo o movimento no real e no pensamento.

Em seguida, Cury (2000) aborda sobre a essência e o fenômeno e alega que a essência, a qual também é chamada de “coisa em si”, é o objeto da dialética. Além de se manifestar no fenômeno, mas somente de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos.

O fenômeno possui um certo grau de realidade, que possibilita a dupla atividade de revelar e ocultar, e compreendê-lo é atingir-lhe a essência. Cury afirma: “A essência é, pois, o fenômeno consciente de si mesmo, consciente de sua determinação e concretude” (Cury, 2000, p. 24).

Agora, no desenvolvimento da representação e conceituação, Cury (2000) afirma: “A representação é um complexo de fenômenos do cotidiano que penetra a consciência dos

indivíduos, assumindo um aspecto abstrato quando essa percepção do imediato está desvinculada do processo real que determina sua produção” (Cury, 2000, p. 24).

Em relação ao momento de conceituação, conforme o autor, inclui a análise e a síntese. E esse é o esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si. Além disso, esse momento supõe um distanciamento do momento de representação.

Ademais, na questão de compreender o processo da realidade em seu dinamismo, Cury (2000) alega: “Compreender esse processo implica um ato de apropriação, pelos sujeitos humanos, do determinante estrutural. Tal ato de apropriação torna-se possível através desses meios abrangentes que são as categorias” (Cury, 2000, p. 25).

As categorias são relações existentes no movimento da coisa e das relações sociais. A dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real visa transformar o real no interior da história da luta de classes. “É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento da práxis social humana” (Cury, 2000, p. 26).

Além disso, podem ser usadas como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora. As categorias oferecem subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade, como os da educação.

A categoria da contradição é a base de uma metodologia dialética, sendo o próprio motor interno do desenvolvimento. Negar a contradição é “falsear o real” (Cury, 2000, p. 27). A contradição compreende todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos, além de entender também toda a atividade humana. Ainda mais, conforme o autor, a contradição:

Assim, a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade (Cury, 2000, p. 30).

Ademais, nas contradições há uma relação entre o que há de comum a todos os fenômenos e o que há de específico em cada um deles. A contradição se torna princípio do explicativo do real.

Pensando na sociedade capitalista, a contradição segundo Cury (2000):

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança (Cury, 2000, p. 33).

Por fim, a categoria da contradição resulta numa atitude que leva à percepção do conservadorismo. Ignorar essa categoria é querer retirar do real o movimento. E as ideologias dominantes, as quais não podem tirar a contradição da sociedade, “representam-na como imaginariamente superada” (Cury, 2000, p. 34). A categoria da contradição remete à de totalidade.

A categoria de totalidade é um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições. Conforme Cury (2000), o problema:

Não consiste em reconhecer a propriedade da totalidade face às contradições, ou a das contradições face à totalidade, precisamente porque tal separação elimina tanto a totalidade quanto às contradições de caráter dialético: a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias (Cury 2000, p. 35, *apud* Kosik, 1969, p. 51).

A tensão das contradições no seio da totalidade implica o reconhecimento do real como histórico. Como afirma Cury (2000) o conceito de totalidade implica uma complexidade na compreensão de que cada fenômeno só será compreendido em relação a si e aos outros fenômenos. A totalidade é concreta e é o processo de criação de sua estrutura porque é vista como uma produção social do homem. Ainda mais, essa totalidade implica a “historicização dos fenômenos” (Cury, 2000, p. 37). Essa categoria conduz ao conhecimento da unidade do real que representa uma compreensão mais específica de cada campo do real.

A categoria de reprodução de acordo com a etimologia da palavra: “re-pro-duzir seria criar condições para que o levado se retire de novo em favor de alguém, ainda que implique mudança” (Cury, 2000, p. 38).

O sentido da categoria da reprodução se aninha na própria reprodução do modo de produção capitalista, isto é, se dá no processo produtivo. Além disso, é entendida como modo dialético, como uma categoria que não foge à sua negação. A reprodução do modo de existência é contraditória. E a contradição enquanto não se superar, se reproduz necessária.

Assim, a educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir idéias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital.

A categoria da mediação indica que nada é isolado, implicando o afastamento de oposições irreduzíveis. Ainda mais, implica também uma conexão dialética de tudo o que existe. Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento.

Um ponto importante acerca da mediação, é que as teorias sem as mediações se tornam vazias e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas. A mediação do conhecimento é capital. O conhecimento não é inseparável à classe social, é por esse motivo que ela precisa dele, já que sem ele não atinge a concepção da totalidade social.

Por fim, dentro da categoria de mediação, Cury (2000) afirma que a classe dominante pretende impedir a globalização da consciência do conflito, visto que aceleraria a possibilidade de superação das contradições. Isso tudo remete à questão da hegemonia.

A categoria da hegemonia, dentre as outras, é a que mais interessa para o presente trabalho.

Para explicar tal categoria, Cury (2000) explica:

Gramsci esboçou uma teoria da superestrutura do modo de produção capitalista em que buscou compreender (e propor uma ação política coerente) como as contradições fundamentais se manifestam na superestrutura, tanto do ponto de vista das classes dominantes, quanto do das classes subalternas (Cury, 2000, p. 45).

Dessa forma, a capacidade de trabalhar a superestrutura implica o exercício da hegemonia.

No modo de produção capitalista, as relações sociais são relações de classes porque implicam relação de luta entre capitalistas e trabalhadores, resultantes da divisão social do trabalho. Mediante um discurso homogêneo, a ideologia dominante tenta garantir a divisão social e as suas consequências. Para os dominadores, a dominação precisa ser mantida e reproduzida, para os dominados a dominação deve ser problematizada em vista de sua superação.

De acordo com Cury (2000), a classe dominante também pretenderá se tornar hegemônica:

A função educativa, meio de implementação e consolidação da ideologia, pretende tornar coesa a classe que a gera. Pretende formular uma conceituação que reproduza a situação de classe. Mas sob o capitalismo a classe dominante também pretenderá se tornar hegemônica, isto é, mediante a difusão de sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário (Cury, 2000, p. 48).

Dessa forma, a hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe. Além disso, encontra seus fundamentos no próprio processo histórico e tem seu ponto de partida na “filosofia espontânea” das massas (Cury, 2000, p. 49).

O conteúdo cultural da hegemonia se dá na relação historicizada. A relação pedagógica como instrumento de hegemonia é também conflituosa, pois será direcionada também para a classe trabalhadora mas com ensinamentos e conhecimento que não contribuam para com a sua realidade e necessidades, visto que os interesses considerados são os da classe burguesa.

A hegemonia é um fato filosófico, porque leva em conta a historicidade do conceito e um projeto de transformação do real.

Mais adiante, em relação à Educação e Hegemonia, Cury (2000) afirma que todos os espaços sociais se tornam espaços políticos das relações de dominação, que adquirem um caráter de uma política cuja finalidade é mais a reprodução das relações de produção do que o lucro imediato.

Ademais, a reciprocidade de relação entre hegemonia e dominação significa que cada função dominante implica a outra como função subalterna, por exemplo, para o Estado, conforme Cury (2000), a função dominante é a coerção e a subalterna é o consentimento.

Para explicar como as classes dirigentes conservam a sua hegemonia, Cury (2000) alega:

Essa função hegemônica que a classe dirigente exerce na sociedade civil dá ao Estado a razão de sua representação como universal e acima das classes sociais. Entretanto, quanto mais desfavoráveis às classes dirigentes forem os fatos, tanto mais deverão estas desenvolver seu aparato ideológico para conservar sua hegemonia no interior da sociedade civil. Isto é, a manutenção da representação do Estado (universal) em contradição com seu conteúdo (classista) o fará buscar, na sociedade civil, os recursos para essa mesma manutenção. (Cury, 2000, p. 57).

Pensando na escola, o Estado, enquanto momento de hegemonia, de um lado se obriga a ceder esse direito a todos, mas de outro proclama a universalidade da educação como forma de ascensão do indivíduo.

Ademais, no caso da educação escolar, a linguagem fará uso de expressões que neguem a contradição, mesmo admitindo problemas de ordem econômica interferindo no desempenho do aluno. As relações de dominação contribuem efetivamente para a reprodução das relações sociais.

Por fim, compreender a educação em suas diversas modalidades é colocá-la referida ao processo de produção, às relações sociais e políticas.

Para tal, neste estudo, se realiza análise de documentos, pois estes mostram a partir das categorias do materialismo histórico dialético a realidade do desenvolvimento da Educação Física em uma escola pública municipal do estado de São Paulo.

5.1.2 Abordagens pedagógicas da Educação Física escolar

Durante a década de 1980, de acordo com Darido e Rangel (2011), a resistência à concepção biológica da Educação Física, levou à crítica em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos. Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista, no final da década de 1970, surgem novos movimentos na Educação Física escolar.

Segundo Darido e Rangel (2011), na área de Educação Física, atualmente, coexistem várias concepções, as quais tentam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. A análise dessas abordagens tem fundamento em uma sequência cronológica, salientando as mais relevantes no período final da década de 1980.

As abordagens analisadas pelos autores foram: Psicomotricidade; Desenvolvimentista; Construtivista; Crítico-superadora; Crítico-emancipatória; Saúde renovada e PCNs.

A psicomotricidade, chamada de educação psicocinética, a qual também é conhecida por educação psicomotora, foi divulgada inicialmente em programas de escolas especiais para alunos portadores de deficiência física e mental. A Educação Física tem envolvimento com o desenvolvimento da criança, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Essa concepção passa a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica. No Brasil, o autor que mais influenciou esse pensamento foi Jean Le Bouch. A educação psicomotora, conforme Darido e Rangel (2011) com base nos estudos de Le Bouch, refere-se à formação de base indispensável a toda criança. A Educação Física sob influência da psicomotricidade, busca valorizar o processo de aprendizagem, e não mais a execução de um gesto técnico isolado.

A abordagem desenvolvimentista foi dirigida inicialmente para crianças de 4 a 14 anos. É uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, motor, cognitivo, e afetivo-social na aprendizagem motora, de acordo com Darido e Rangel (2011). Na aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, não impedindo de ocorrer outras aprendizagens por conta da prática das habilidades motoras. Além disso, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento seja desenvolvido, de acordo com cada faixa etária. Em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos, Darido e Rangel (2011):

Os conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades básicas e específicas. As básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (p. ex.: andar, correr e saltar), manipulativas (p.ex.: arremessar, chutar e rebater) e de estabilização (p.ex.: girar, rolar e realizar posições invertidas), e as específicas são mais influenciadas pela cultura e estão relacionadas à prática do esporte, do jogo, da dança e das atividades industriais (Darido e Rangel, 2011, p. 9)

Dessa forma, é sugerido que os professores observem sistematicamente o comportamento de seus alunos, a fim de localizar os erros e oferecer informações para que o erro seja superado. Nessa abordagem, uma das limitações refere-se a pouca importância dada à influência do contexto sociocultural sobre as aquisições das habilidades motoras.

A abordagem construtivista-interacionista relaciona-se com o trabalho de Jean Piaget. Tal abordagem possibilita maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física no início da Educação Básica.

O construtivismo na área de Educação Física considera o conhecimento prévio do aluno, resgatando, a partir disso, sua cultura de jogos e brincadeiras.

Pensando no jogo, os autores afirmam:

O jogo tem papel privilegiado nessa proposta, considerando seu principal conteúdo, porque, enquanto joga ou brinca, a criança aprende em um ambiente lúdico e prazeroso. Já a avaliação caminha no sentido de se evitar punições, com ênfase no processo de autoavaliação (Darido e Rangel, 2011, p. 11).

A abordagem crítico-superadora é baseada no marxismo e no nomadismo, tendo influência na Educação Física os educadores José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. A perspectiva crítico-superadora tem características específicas e é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor, de acordo com Darido e Rangel (2011). Ademais, julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social.

Em relação aos conteúdos, é necessário levar em consideração a relevância social de cada um, bem como a sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos. É preciso fazer com que o aluno confronte o conhecimento do senso comum com o conhecimento científico. O ensino por etapas deve ser evitado, isto é, os conteúdos devem ser desenvolvidos de forma mais aprofundada ao longo das séries. A Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado Cultura Corporal, a qual tem como temas: o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira.

A avaliação do processo deve ser um momento de reflexão coletiva, de acordo com Darido e Rangel (2011) envolvendo diversos temas: o projeto histórico; as próprias práticas avaliativas; as decisões em conjunto; tempo necessário para a aprendizagem; a ludicidade e a criatividade, entre outros.

Já a abordagem crítico-emancipatória valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações. Além de propor que os temas da Cultura Corporal sejam ensinados por meio de uma sequência de estratégias. Essa sequência se chama “transcendência de limites” (Darido e Rangel, 2011, p. 14 apud Kunz, 1998), possui as seguintes etapas: encenação, problematização, ampliação, e reconstrução coletiva de conhecimento.

A encenação consiste na manipulação e exploração direta das possibilidades dos alunos nas possibilidades dos recursos didáticos e nas capacidades dos alunos como descobridores e inventores de diferentes estratégias. Essa etapa enfatiza também concepções vinculadas ao contexto social e político das manifestações culturais. A problematização consiste no confronto e nas discussões das diversas situações de ensino, oferecendo possibilidades de entendimentos e consensos. A ampliação consiste no levantamento de dificuldades verificadas nas ações, assim como na apresentação de subsídios que ampliem a visão dos temas vivenciados, de acordo com Darido e Rangel (2011). A reconstrução coletiva do conhecimento, por meio de análises e discussões das etapas anteriores, consiste em uma nova atribuição ao significado de conteúdo.

Por fim, a tarefa dessa abordagem é promover condições para que tenha uma emancipação no ensino, possibilitada pelo uso da linguagem.

A abordagem da saúde renovada tem a aptidão física relacionada à saúde. Embora seus pressupostos sejam semelhantes ao modelo biológico higienista, essa abordagem tem como um dos princípios a não exclusão, devendo abranger todos os alunos.

As estratégias sugeridas para as aulas são atividades físicas não excludentes. Além disso, algumas competências são sugeridas direcionadas a alunos adolescentes, como a temática da Cultura Corporal.

É recomendado o uso dos testes de aptidão física como instrumento de avaliação, devendo enfatizar todo o processo, requisitando aos alunos uma autoavaliação. O intuito é que essa autoavaliação favoreça a autoestima em relação ao progresso individual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais seguem a LDB, lei nº 9394/96. Em relação a Educação Física, é definida como um componente curricular da Educação Básica e sua proposta deve estar integrada à da escola.

Com base no documento, a Educação Física:

Assim, a Educação Física na escola deve promover o princípio da inclusão, como a inserção e integração dos alunos à Cultura Corporal de Movimento, por meio de vivências que problematizem criticamente os conteúdos: jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo. (Darido e Rangel, 2011, p. 18).

Em suma, essa abordagem tem como valores os direitos democráticos liberais e a meta de construção de uma cidadania crítica.

A seguir será abordada a Educação Física, com ênfase no jogo, nos documentos oficiais do Ensino Fundamental do município de Bariri-SP.

6. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE BARIRI: ORIENTAÇÕES E MATERIAL DE APOIO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

6.1 Descrição do material

O material didático (que por vezes será chamado pedagógico ou orientador das ações) analisado no presente trabalho, utilizado pela prefeitura de Bariri-SP é o SIM (Sistema de Ensino) da editora FTD³, o qual é composto por: cinco livros didáticos e todos são livros do professor de Educação Física, visto que, dentre todo o material do município, são os que abordam a temática jogo.

Os livros são anuais, isto é, o professor de Educação Física utiliza-o durante todo o ano letivo. Como é um livro para cada ano do Ensino Fundamental 1, o total de livros analisados foram 5.

O livro do professor do 1º ano do Ensino Fundamental começa, no sumário, com uma breve apresentação do conteúdo. No sumário, nas primeiras páginas apresentadas, há algumas orientações do componente, como: a Educação Física na BNCC; Educação Física e as metodologias atuais do ensino; Educação Física e Motricidade; Relações interdisciplinares no ensino na Educação Física e movimento e infância. Em seguida, tem um tópico para ampliar o conhecimento e outro sobre o planejamento de aulas. Depois dessa apresentação do livro e algumas orientações, os módulos são apresentados. Como o livro é anual, os módulos são separados por bimestre, há 4 módulos.

O primeiro módulo é: Sentindo o corpo no espaço.

O segundo módulo é : Percebendo o corpo no espaço.

O terceiro módulo é: Jogos competitivos e cooperativos.

O quarto módulo é: Aumentando as possibilidades do corpo.

Após as apresentações dos módulos há as referências bibliográficas e o material complementar.

Na página seguinte, no tópico das orientações gerais do livro, a Educação Física na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é desenvolvida. Nessa parte, o livro traz algumas citações da BASE e afirma que o movimento humano é uma das formas mais antigas de se identificar a cultura de uma sociedade. Sendo assim, a Educação Física se ocupa em observar, respeitar e conhecer as diferenças sociais, culturais e históricas, relacionadas ao esporte.

³ O nome FTD Educação é uma homenagem a Frère Théophane Durand, que foi Superior Geral da Congregação Marista entre 1883 e 1907.

Em seguida, as unidades temáticas são brevemente apresentadas.

Por fim, ainda dentro do tópico “Educação Física na BNCC”, o material afirma que para que os alunos optem pelos melhores caminhos, é importante que o docente faça uso do trabalho pedagógico pautado no diálogo.

No próximo tópico, a Educação Física e as metodologias atuais de ensino são explicadas.

Primeiramente, o material, em seu texto, escreve diretamente para o professor, afirmando que, ao docente criar um plano de aula, deve ter em mente a habilidade que o aluno deve alcançar e que, pensando nas habilidades motoras, deve proporcionar diversas maneiras de o aluno aprender. As maneiras de aprender são: descoberta dirigida; resolução de problemas; por tarefa; por comando e avaliação recíproca.

A descoberta dirigida é quando o aluno é conduzido de forma indireta a descobrir a resolução de um enigma. A resolução de problemas é quando o aluno passa a ser o elemento ativo, buscando respostas e soluções. A aprendizagem por tarefa, tem como primeiro passo o ensino centrado no aluno. O docente deve ser o criador e organizador do ambiente, devendo determinar os objetivos e a quantidade de repetições e a qualidade que se espera dos alunos. A maneira de aprender por comando é o professor que define como os alunos devem executar a tarefa. Com o professor no papel de centralizador, os alunos devem ser os receptores das informações e aprendem por meio da imitação de um padrão julgado ideal.

A avaliação recíproca é quando o aluno torna-se uma figura independente e aprende observando e ensinando o outro. As atividades devem ter um executor e um avaliador. O avaliador corrigirá o executor. Dessa forma, o professor deve dar dicas ao avaliador e se concentrar mais nele.

No próximo tópico (Educação Física e a Motricidade), o livro traz uma explicação acerca da motricidade, afirmando que é o estudo dos movimentos coordenados e se atenta à coordenação motora fina e grossa. O professor tem que adaptar os alunos ao meio e formá-los, para que ao poucos, possam ter autonomia.

Nas relações interdisciplinares no ensino da Educação Física, o docente deve convidar os alunos a refletirem sobre a interdisciplinaridade nessa área. Além disso, o seu papel é motivar e engajar os alunos nas aprendizagens por meio de atividades dinâmicas, interativas e colaborativas.

No tópico Movimento e infância o material direciona seu conteúdo ao docente, afirmando que ele deve incentivar os alunos a conhecer e a praticar esportes:

Incentive-os a conhecer e a praticar esportes com predominância no uso de mãos e pés, ou que sejam cíclicos, acíclicos, aeróbicos, anaeróbicos, esportes de precisão, lutas, entre outros. Para um bom desenvolvimento, instrua os pais a deixar seus filhos praticarem esportes de dois a três esportes por ano. O ideal é que a criança não pratique um único esporte por mais de oito meses, a fim de aproveitar melhor esse período de desenvolvimento durante a infância. (FTD, SIM, p. 9, 2023).

Além disso, a infância é o momento oportuno para tornar a criança multiesportista e que a satisfação e o êxito de quem praticou vários esportes será um diferencial para a sua formação, conforme o material didático.

No tópico para ampliar o conhecimento do professor, autores que pesquisam e trabalham com os avanços no treinamento funcional são sugeridos, bem como aqueles que estudam a compreensão do desenvolvimento motor.

Na última parte da apresentação do componente, o planejamento de aulas, os módulos são apresentados com mais detalhes. Dessa forma, no módulo sentindo o corpo no espaço, o docente deve planejar suas aulas pensando no: desenvolvimento do controle motor; desenvolvimento de atenção e cinestesia tátil; desenvolvimento de memorização e atenção; ritmos, memorização e coordenação motora; noção espaço/temporal; desenvolvimento de lateralidade, entre outros.

Os conteúdos do módulo 2 são: equilíbrio do próprio corpo; exploração de formas de equilíbrio alterando o centro da gravidade; jogos de corrida de estafeta e corridas de curta distância com o máximo de velocidade; Mãe da rua (jogo); desenvolvimento de agilidade, atenção e raciocínio rápido; atividades de memorização, entre outros.

No módulo 3, o professor deve trabalhar: jogos dos iguais, identificação de semelhanças e diferenças pessoais; respeito às regras; desenvolvimento de foco e atenção; jogos de estafeta para desenvolver agilidade e coordenação motora fina; aprimoramento de velocidade e raciocínio em multitarefas, entre outros.

No módulo 4 os conteúdos são: expressão lúdica da dança por meio de cantigas e danças de roda; percepção corporal; desenvolvimento de lateralidade; desenvolvimento de ritmo; desenvolvimento de força (ginástica de imitação dos bichos); desenvolvimento de capacidades motoras (força, velocidade, flexibilidade, resistência, ritmo, equilíbrio e coordenação motora), entre outros.

Por fim, em cada conteúdo há os objetivos definidos, as habilidades, esportes de marca e de precisão, ginástica geral, os materiais e as estratégias. Após todas essas descrições do conteúdo, com base na BNCC (2018), é que as aulas são detalhadas.

As habilidades, mais especificamente, trazem a brincadeira e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (em todas as sequências didáticas do livro) também com base nos eixos da BNCC (2018).

O livro do segundo ano do Ensino Fundamental, no sumário, apresenta as orientações gerais dos componentes, as quais são: Educação Física na BNCC; Educação Física e metodologias atuais de ensino; Educação Física e esportes; Educação Física e saúde; Relações interdisciplinares no ensino de Educação Física e Movimento e infância; Para ampliar o conhecimento; Planejamento de aulas; Módulos; Referências e o Material complementar.

Os módulos são:

Módulo 1: Sentindo o corpo no espaço.

Módulo 2: Percebendo o corpo no espaço.

Módulo 3: Percebendo as funções do corpo.

Módulo 4: Entendendo as interações do corpo.

No final há as referências bibliográficas e o material complementar.

No tópico das orientações, em relação à “Educação Física na BNCC”, o livro do segundo ano se parece com o do primeiro, como na questão do esporte, que cada um tem seu jeito de se exercitar, podendo ter relação com a região. Em seguida, o livro traz as temáticas da BNCC e afirma que esse documento preza pelo respeito às particularidades culturais, sendo percebido na temática “Brincadeiras e jogos”, na qual se pretende valorizar a cultura popular.

O objetivo da temática “Esportes” é apresentar variações de movimentação e os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos.

Em relação aos esportes: “Os jogos de marca e precisão combinam muito com esportes como o atletismo, por ser uma das modalidades mais completas e, ao mesmo tempo, mais básicas para ensinar e desenvolver habilidades de locomoção, saltos, lançamentos e arremessos” (FTD, SIM, p. 5, 2019a).

Além disso, o livro traz a BNCC (2018) como um documento que, para a Educação Física, fornece um bom guia para o desenvolvimento geral dos alunos e que o diálogo deve ser a ferramenta principal em todas as aulas propostas.

No tópico “Educação Física e metodologias atuais de ensino” são apresentadas as mesmas estratégias do livro do primeiro ano.

Em seguida, tratando sobre a “Educação Física e esportes”, o material afirma que o processo de ensino-aprendizagem deve ser livre, lúdico, criativo e prático; somente quando os

alunos tiverem maturidade cognitiva esse processo deve focar a parte técnica e teórica dos ensinamentos.

Ademais, os esportes são uma excelente ferramenta educacional e, pensando na fase do desenvolvimento das crianças, o ideal é focar na vivência e experimentação não se preocupando tanto com a técnica.

No tópico seguinte “Educação Física e saúde”, as afirmações trazidas são de que bons níveis de educação estão associados a uma população mais saudável, e a saúde está diretamente relacionada com a ausência de alterações na homeostase dos indivíduos. Dessa forma, é preciso falar da atividade física como fundamental para o corpo e a mente, tratando de assuntos como imunidade, importância das vacinas, higiene pessoal, entre outros.

No próximo tópico “Relações interdisciplinares no ensino da Educação Física”, essas relações devem ocorrer de forma natural. E pelo fato de os esportes integrarem diferentes culturas, são uma excelente ferramenta de integração entre as disciplinas.

O conteúdo de “movimento e infância” é igual do livro anterior.

No tópico “Para ampliar seu conhecimento”, as referências são as mesmas do livro anterior, o que difere é que, nesse livro em específico, há algumas que se referem aos esportes.

Também, em relação ao planejamento de aulas, muitos assuntos do primeiro livro também se repetem nesse (segundo).

No módulo “Sentindo o corpo no espaço” conteúdos como corridas multidirecionais através das brincadeiras; atletismo: arremesso de peso e lançamento de martelo; desenvolvimento de habilidades variadas em um circuito: saltar, rolar, correr; criatividade e atenção visual por meio de jogos, entre outros, são apresentados.

No módulo “Percebendo o corpo no espaço” os assuntos são: diferentes atividades feitas durante a brincadeira de pular corda; uso de canções populares na brincadeira de pular corda; aprimoramento da concentração e da coordenação motora fina, interagindo com blocos e objetos em geral; estímulo da alfabetização através da leitura e interação com os colegas, entre outros.

O módulo “Percebendo as funções do corpo” traz: imitação dos bichos e suas formas de andar; exercícios de mobilidades que se assemelha às características dos bichos; jogos de mímica e adivinhação relacionado a profissões; jogos de mímica e adivinhação relacionados a esporte e suas características, entre outros.

No módulo “Entendendo as interações do corpo” e último, os assuntos são: reforço das relações e desenvolvimento da confiança e amizade entre os alunos; jogos e brincadeiras

populares; atividade de alfabetização escrita; brincadeiras populares e trabalho em equipe; jogo popular de raciocínio e velocidade; brincadeiras populares e confecção de brinquedo; manipulação de objetos e lateralidade; trabalho em equipe e desenvolvimento de liderança e estratégia.

O material do professor para o terceiro ano do Ensino Fundamental possui a mesma estrutura dos livros anteriores, o que muda são algumas orientações e os módulos.

No sumário, há a Educação Física na BNCC; Educação Física e as metodologias de ensino atuais; Educação Física e os esportes; Educação Física e a saúde mental; Relações interdisciplinares no ensino de Educação Física e Movimento e desenvolvimento físico. Em seguida vem o tópico para ampliar o conhecimento do docente, o planejamento de aulas, os módulos, as referências e o material complementar.

Os módulos são:

Módulo 1: Conhecimento das culturas.

Módulo 2: Lutas no contexto brasileiro.

Módulo 3: Hora dos esportes.

Módulo 4: Esportes olímpicos.

Em relação a Educação Física na BNCC, o material do terceiro ano traz o esporte, assim como os outros livros, como tema central a ser estudado.

Sendo assim, com base no livro, o esporte é um investimento a longo prazo e que possui relação com estilo de vida, cultura e lazer.

Tratando da função do professor, afirma-se que: “No cenário da Educação física escolar, umas das funções do professor é realizar um papel de “programador”, imputando informações nos indivíduos e fazendo com que eles acumulem dados em suas mentes” (FTD, SIM, 2019b, p. 4).

Além disso, os objetos de conhecimento da BNCC (2018) propõem uma variedade de esportes e opções de aprendizagem para tornar as crianças mais aptas e que adquiram um grande repertório de movimentos, segundo o material.

Por fim, neste tópico, a proposta da BNCC (2018) é uma excelente ferramenta que pode guiar e direcionar os trabalhos do professor durante o ano letivo.

Em seguida, na parte da Educação Física e as metodologias de ensino, é igual aos materiais já citados.

No tópico da Educação física e os esportes, o material explicita que a BNCC (2018) pode preparar os alunos muito bem para as demandas cognitivas, motoras e sociais durante boa parte do processo

Ademais, os autores do material SIM da FTD acreditam:

Acreditamos que as aulas de Educação física estão ganhando verdadeiro significado de desenvolvimento atlético. Aulas de Educação física voltadas para o esporte são o nosso passaporte para tornar nossa geração mais ativa ao longo da vida contribuindo significativamente na gestão de saúde pública ao longo dos anos. (FTD, 2019b, p. 8)

A Educação física e a saúde mental, tem em suas orientações o papel da Educação Física escolar, o qual deve ser o de proporcionar situações nas quais os alunos aprendam, além da vitória, a frustração, isto é, que aprendam a lidar com seus sentimentos. Pensando na saúde mental, o professor deve fazer com que seus alunos se sintam bem e transforme toda a energia deles em uma “corrente de positividade” (FTD, SIM, 2019b, p. 9).

As relações interdisciplinares são iguais às dos outros livros.

O assunto que fala sobre o Movimento e o desenvolvimento físico, alega que o desenvolvimento contempla trabalho de força e potência, levando em consideração o “estado maturacional” dos alunos e propor uma abordagem estratégica para aproveitar as “janelas de desenvolvimento” (FTD, SIM, 2019b, p. 11).

Além disso, conforme o que está no tópico, fica claro que existe um período específico para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

O que o material traz para ampliar o conhecimento do professor, possuem referências semelhantes entre os livros de Educação Física do ensino fundamental 1.

O planejamento de aula apresenta os quatro módulos:

No módulo “Conhecimento das culturas”, os assuntos são: jogos de cultura popular indígena, com o objetivo de desenvolver coordenação motora grossa e óculo-manual; jogos e brincadeiras para auxiliar no aprimoramento da coordenação motora e memorização; desenvolvimento de coordenação visomotora e ritmo, utilizando brincadeiras cantadas e de roda; resolução de problemas em equipe e novas formas de adaptar um jogo competitivo; entre outros.

No módulo “Lutas no contexto brasileiro”, tem-se como assunto: apresentação de capoeira como prática corporal de jogos de oposição; conhecimento e diferenciação de uma nova manifestação de cultura popular; aprendizado de movimentos básicos da capoeira, propondo aos alunos aprender e corrigir os colegas; desenvolvimento de força muscular por meio de jogos e brincadeiras de oposição; atividades rítmicas e coordenativas utilizando a roda de capoeira; brincadeiras da cultura popular brasileira utilizando o tema capoeira; atividades de memorização, atenção e criatividade e mais.

No módulo “Hora dos esportes”, os conteúdos apresentados são: desenvolvimento de espírito de equipe e noção espaço temporal; desenvolvimento de trabalho em equipe em prol do objetivo de defender a meta de jogo; entre outros.

O módulo “Esportes olímpicos”, é o último e aborda os assuntos como: aumento da capacidade técnica do fundamento e criatividade dos alunos; promoção de pequenos jogos em duplas, reforçando a ideia de atacar e defender no jogo; noção espaço temporal e lateralidade; identificação e nível de conhecimento dos alunos; entre outros.

O livro do quarto ano, em seu sumário, apresenta as orientações gerais; a Educação Física na BNCC; Educação Física e as metodologias de ensino; Educação Física e os esportes; Educação Física e a saúde mental; Relações interdisciplinares no ensino de Educação Física; Movimento e desenvolvimento físico; Para ampliar o conhecimento; Planejamento de aulas; Módulos; Referências e o Material complementar.

Os quatro módulos são:

Módulo 1: Brincando pelo mundo.

Módulo 2: Ganhando habilidades.

Módulo 3: Esportes olímpicos.

Módulo 4: Vivenciando as lutas.

Em relação a “Educação Física na BNCC”, o livro traz que o documento BNCC, mais especificamente, para os alunos do 3º ao 5º ano, as unidades temáticas são Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças e Lutas.

A abordagem de jogos e brincadeiras com os alunos é uma oportunidade de apresentar e conhecer diferentes formas de manifestação cultural. Além disso, a proposta deve ser seguida em sua essência educacional e pedagógica, e não para descobrir o talento de algum aluno.

No tópico seguinte, a “Educação Física e as metodologias atuais de ensino”, em primeiro lugar, afirma-se que, historicamente, o componente curricular Educação Física entrou em discussão durante a ditadura militar. Ademais, ao final desse período, a prática se tornou mais liberal e se criou um movimento em oposição aos modelos tecnicismo, esportivismo e biologismo que eram aplicados à área.

Posteriormente, o material cita que algumas abordagens em relação ao ensino, como: Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora, Sistêmica, Psicomotricista, Crítico-emancipatória e Cultural.

Com base nisso, conforme o próprio livro, para o professor realizar seus planejamentos, deve pensar de acordo com a maturidade dos alunos e programar as aulas para

que os alunos se divirtam. Além de todas as metodologias serem válidas se bem utilizadas. “Sendo assim, todas as metodologias são boas e dão suporte aos educadores há muitos anos, mas cada uma tem um momento adequado para ser usada” (FTD, SIM, 2019c, p. 7).

Na “Educação Física e os esportes”, o texto traz que é importante a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento físico e mental, sendo crucial quando se fala de alunos com 10 anos, os quais estão no 5º ano, visto que eles devem ser estimulados a participar de três a quatro esportes por ano e praticar condicionamento físico.

Além do mais, os autores do material afirmam que “o brincar lúdico das aulas é muito bem-vindo, mas os professores devem pensar em algo a mais” (FTD, SIM, 2019c, p. 8).

Por fim, como não é possível que o professor tenha garantia de que seus alunos um dia vão chegar ao mais alto nível dos esportes nem garantia de que vão se tornar ídolos dele, o docente deve fazer dos seus alunos esportistas pela vida, isto é, que promova mudanças significativas com o que eles mais querem em suas vidas.

No tópico “Educação Física e a saúde mental”, o esporte é descrito como transformador na vida dos praticantes, tanto nas questões fisiológicas, quanto psicológicas.

Ainda sobre o esporte: “Além disso, o esporte tem importância no desenvolvimento social, pois é considerado um dos maiores meios de cuidar de pessoas e retirá-las de situações de risco” (FTD, SIM, 2019c, p. 10).

Nas “Relações interdisciplinares no ensino da Educação Física”, o livro evidencia o quanto a área de Educação Física se relaciona com as outras matérias, como: ciências, geografia e história, matemática e física, português, inglês e computação. Sendo assim, para aumentar o engajamento dos alunos, o professor pode combinar o esporte com várias disciplinas escolares.

O “Movimento e desenvolvimento físico” traz que as aulas de Educação Física devem “elevar o nível de desenvolvimento físico e psicológico dos alunos para as demandas que o amadurecimento exige pela vida” (FTD, SIM, 2019c, p. 12).

Em seguida, “Para ampliar seu conhecimento”, algumas referências de sites e autores são feitas aos professores.

No planejamento de aulas, os assuntos dos módulos são:

Módulo “Brincando pelo mundo”: brincadeiras da cultura popular que envolvem vários elementos de movimento, como força, coordenação e agilidade; jogos de cultura popular que envolvem cooperação de grupo; jogos de atenção auditiva e noção espacial; brincadeiras de noção espaço-temporal e coordenação motora; recriando jogos similares ao boliche a fim de aprimorar a noção espaço-temporal; brincadeiras para aprimorar a tomada de

decisão e velocidade; jogos de sorte e estratégia; brincadeiras em grupo que envolvem velocidade e raciocínio lógico; brincadeiras de atenção e noção espacial; entre outros.

Módulo “Ganhando habilidades”: brincadeiras de movimentação para aprimorar o equilíbrio e a propriocepção; brincadeiras de locomoção e noção espacial; atividades para desenvolver força muscular e equilíbrio; vivência do salto em altura por meio de atividade com corda; entre outros.

Módulo “Esportes olímpicos”: pequenos jogos de movimentação dentro da dinâmica de jogo; jogos de finalização ao gol como principal objetivo do jogo; jogos de manutenção da posse de bola no futebol; pequenos jogos de passes e vivência de jogo; brincadeiras de manutenção de posse de bola dentro da dinâmica do jogo; entre outros.

Módulo “Vivenciando as lutas”: atividade de agilidade; fundamentos básicos de locomoção por meio de jogos de memorização; entre outros.

No livro do quinto ano do ensino fundamental e último a ser descrito, apresenta a mesma estrutura: Educação Física na BNCC; Educação Física e metodologias atuais de ensino; Educação Física e os esportes; Educação Física e saúde mental; Relações interdisciplinares no ensino da Educação Física; Os grandes campeonatos esportivos; Para ampliar seu conhecimento e os Módulos.

Os módulos são:

Módulo 1: Hora dos esportes.

Módulo 2: Combinando habilidades.

Módulo 3: Conhecendo novas lutas.

Módulo 4: Habilidades corporais.

No início do livro, na “Educação Física na BNCC”, o mais importante sempre será incentivar o esporte de forma que se tenha prazer, promoção da saúde e convívio social. Em seguida, as unidades temáticas são brevemente apresentadas.

A “Educação Física e metodologias de ensino” evidencia que todo método de ensino deve ser pautado em dinamismo e criatividade para ser realmente eficiente.

No tópico “Educação Física e os esportes”, o conhecimento apenas teórico é estático e não permite ao outro desenvolver-se por meio da reflexão e da experimentação. Com base nisso, os autores do material propõem um aprendizado livre, lúdico, criativo e prático, com foco no equilíbrio dos sistemas de desenvolvimento.

Em relação a utilização do esporte:

A utilização do esporte como ferramenta educacional é, sem dúvida, importante, mas, nesse momento, ainda buscamos o desenvolvimento dos sistemas motores, e

não que tudo necessariamente já esteja funcionando e as engrenagens já estejam perfeitamente ajustadas (FTD, SIM, 2019d, p. 7).

Na “Educação física e saúde mental”, o material cita que algumas práticas podem comprometer a saúde mental e tem relação direta com atividade física, como os maus hábitos alimentares, pouca hidratação, isolamento social, pensamento negativo, etc.

Com isso, recomenda-se que “os alunos sejam estimulados, a fim de despertarem para o empoderamento e a confiança em si próprios, pois, nesta fase, eles podem ser moldados e transformados dentro de uma cultura corporal sadia” (FTD, SIM, 2019d, p. 8).

Nas “Relações interdisciplinares no ensino da Educação Física”, pensando na leitura e escrita, o material cita que é interessante o docente realizar jogos de palavras e gramática, como mostra no próprio exemplo: “tarefas motoras para pegar letras e formas palavras”. Sendo assim, sempre que possível, é viável o professor combinar habilidades cognitivas com habilidades motoras.

No tópico “Os grandes campeonatos esportivos”, os autores afirmam que é sempre importante o professor realizar eventos de campeonatos esportivos dentro da escola, fortalecendo o espírito esportivo.

Ainda mais, é importante o docente, conforme o material didático: “O mais importante nas aulas de Educação Física é acreditar e considerar o esporte como uma das ferramentas capazes de transformar vidas, por meio da cultura corporal” (FTD, SIM, 2019d, p. 9).

Na parte “Para ampliar seu conhecimento”, referências e autores são indicados, do mesmo modo que nos livros anteriores.

No “Planejamento de aulas” os assuntos por módulos são:

Módulo “Hora dos esportes”: informações sobre futsal/futebol; apresentação e treino de passes e dribles; primeiros fundamentos do voleibol: toque e manchete; exercícios de saque por baixo e defesa do saque; voleibol cego, jogo onde os alunos não visualizam seus adversários; entre outros.

Módulo “Combinando habilidades”: exercícios e atividades lúdicas para aprimorar a velocidade e agilidade; pequenos jogos de agilidade e mudança de direção; pequenos jogos de trabalho em equipe e resolução de problemas; pequenos jogos de agilidade manual; jogos em pequenos grupos a fim de promover o espírito de equipe; pequenos jogos para aprimorar a coordenação motora fina e noção espacial; jogos de criatividade para resolução de problemas; jogos de estratégia e precisão por meio da utilização do fôlego; entre outros.

Módulo “Conhecendo novas lutas”: treinando agilidade com bexigas; atividade lúdica para reforçar os tipos de golpes; atividades de força de membros inferiores (tração).

Módulo 4 “Habilidades corporais”: jogos de corrida envolvendo lógica matemática; jogo de palavras associando palavras e criatividade; pequenos jogos para aprimorar o tempo de reação e manipulação de objetos; entre outros.

6.2 Análises - Jogo e Educação Física no Ensino Fundamental no material SIM - Sistema de Ensino

Na cidade de Bariri-SP não há um currículo próprio, mas sim um convênio com o Estado de São Paulo, fundamentando-se no Currículo Paulista (2019) e na BNCC (2018). Sendo assim, neste trabalho serão analisados os dois documentos citados e o material didático SIM - Sistema de Ensino da empresa FTD utilizado na rede pública da própria cidade.

Então, o materialismo histórico dialético (Cury, 2000) foi utilizado como base na análise dos materiais didáticos utilizados na cidade de Bariri-SP e dos documentos: BNCC (2018) e Currículo Paulista (2019).

A BNCC (2018), a qual é um documento de caráter normativo, foi homologada em 2017, tornando-se uma base nacional, isto é, mas por sua organização e forma de implantação tornou-se um como se fosse um currículo nacional, implicando tanto na formação de professores (pois as universidades teriam terão que alinhar suas políticas de acordo com a BNCC) quantos na formação dos alunos das escolas públicas e privadas. Essas últimas em boa medida continuaram trabalhando com os conhecimentos clássicos e não com o desenvolvimento de competências e habilidades previstas.

Este documento visou objetivamente a é fruto da mercantilização da educação, visto que foi instituído a benefício das empresas privadas, as quais visam lucros com materiais didáticos. Como é um documento nacional, não levou em consideração as regionalidades riqueza das culturas regionais, facilitando ainda mais a fabricação dos materiais didáticos, para serem vendidos por todo o país e com isso proporcionou aos estados que aderiram a ela uma homogeneização cultural.

Em relação ao termo mercantilização, os autores Martins e Pina (2020) afirmam:

De modo mais amplo, a expressão “mercantilização” designa o ato ou efeito de tornar algo uma mercadoria com a finalidade de realizar procedimentos mercantis. Em outros termos, a mercantilização é o processo pelo qual algo é transformado em mercadoria porque o objeto da mercantilização tem relevância social e que, portanto, sob certas mediações, poderia ser integrado ao circuito de geração de valor. (Martins e Pina, 2000, p. 7).

Em relação às competências (10) e habilidades da BNCC (2018), pode-se relacionar com a afirmação dos autores:

[...] organismos empresariais, como a Fundação Itaú Social (FIS) e a Fundação Lemann (FL), recorrem aos preceitos da mercantilização da educação para reduzir o trabalho educativo a treinamento de competências e habilidades consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes. (Martins e Pina, 2000, p. 10-11).

No próprio documento da BNCC (2018), consta que a competência é o conjunto de habilidades, atitudes e valores para resolver problemas do cotidiano e do mundo do trabalho. Com isso, fica evidente a preocupação com o mercado de trabalho, impactando na qualidade do próprio documento ou currículo, por conta do “esvaziamento do conteúdo”.

Pode-se notar, ainda mais, esse “esvaziamento do conteúdo”, quando se analisa o próprio jogo dentro do documento já que o jogo é definido como tendo um valor em si mesmo e que é necessário a sua organização para ser estudado. Dessa forma, o jogo é abordado superficialmente distante da sua realidade, enquanto fenômeno humano e sociocultural estruturante para a educação.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na BNCC (2018), dentro da unidade temática Brincadeiras e Jogos, os conteúdos são mais voltados para brincadeiras e jogos regionais e os mais populares do Brasil e do mundo, além dos jogos de matriz indígena e africana.

Por mais que há outras culturas incluídas dentro da unidade temática, as habilidades definidas são rasas e se restringem mais em recriar os jogos dessas culturas e planejar e utilizar estratégias para resolver os problemas encontrados. Com isso, fica evidente que os objetivos das habilidades possuem uma vertente mais instrucional para a sociedade que está posta do que social, principalmente, na habilidade que envolve a solução de problemas.

De acordo com Elkonin (2009), o jogo é uma atividade em que se reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais. E que no homem o jogo é uma reconstrução das suas tarefas e normas das relações sociais, portanto, o jogo é forma de existência humana.

Ainda mais, Elkonin (2009) afirma que há transições no jogo, como a do jogos com objetos para os jogos de papéis. É nesse processo que a criança entende a função social do adulto, ou seja, no jogo com os objetos, a criança, por exemplo, dá banho na boneca, quando ela adquire essa função social do adulto, nessa transição, a boneca tem o papel de filha e a própria criança o papel de mãe. Qual mãe e qual filha, de qual contexto, cabe ao educador ensinar.

No jogo também há as substituições dos objetos, quando a criança na impossibilidade de ter um objeto do mundo adulto, substitui por outro que está ao seu alcance, como o cavalo substituído por uma vassoura. Acompanhado da substituição, a sequência da brincadeira é crucial e deve ser seguida assim como na ação real. Neste jogo, os alunos precisam de tempo e de companheiros, em algumas fases mais, em outras menos, e o jogo deve ser potencializado, alcançando níveis possíveis, mas em fase latente. O educador pode proporcionar esse desenvolvimento.

Posteriormente, surgem os jogos com regras, os quais abrangem a relação com os outros participantes do jogo e a criança precisa se submeter a regras, aprendendo, desse modo, a dominar o próprio comportamento e se relacionar, compreendendo lógicas sociais.

Pensando na escola, de acordo com Leontiev (2001), há os jogos didáticos. Esses jogos possibilitam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança e surgem de um desenvolvimento psíquico anterior da criança.

Com os estudos desses autores neste trabalho, nota-se a complexidade do jogo e a sua importância social para a criança e para o seu desenvolvimento. Além de se ter vários tipos de jogos.

Ao comparar o jogo na BNCC (2018) com o conceito e os exemplos dos jogos analisados, é evidente que o documento traz os jogos de outras culturas para mostrar que as inclui e as valoriza, quando, na verdade, pouco desenvolve os próprios jogos com intuito de aprofundar conhecimentos e interferir no psiquismo de forma positiva esses jogos.

Com base nessa realidade, da BNCC ser fruto da mercantilização da educação, e analisando, mais especificamente, o jogo no dentro do documento, assume a perspectiva do capital. Sobre isso, Saviani (2019) corrobora ao afirmar que no capitalismo a burguesia exige a universalização da forma escolar, mas não para a sua superação.

O Currículo Paulista (2019) foi elaborado a partir da BNCC (2018), isto é, dialoga com os seus fundamentos pedagógicos. Na verdade, é uma cópia de bases.

Em relação ao que o Currículo Paulista (2019) este prevê para os Anos Iniciais da Educação Básica que as práticas da cultura corporal de movimento sejam aprofundadas. As unidades temáticas e as habilidades seguem fielmente à BNCC (2018), sendo assim, as análises também são as mesmas feitas para a BNCC.

Já o material didático SIM- Sistema de Ensino, composto por 5 livros, também seguem fielmente a BNCC (2018).

Na apresentação do livro do primeiro ano, afirma-se que o docente deve ter em mente, ao criar o plano de aula, a habilidade que o aluno deve alcançar e que precisa adaptar o aluno

pouco a pouco para que tenha autonomia. Então, a habilidade é o centro do processo na aula. Em cada uma, a aprendizagem do conhecimento historicamente produzido fica secundarizada.

Ao analisar o material, o esporte e o desenvolvimento motor têm papel central no material. O controle da atenção, desenvolvimento de memorização e coordenação motora devem ser habilidades pensadas no planejamento do docente para os alunos alcançarem. Como está na própria descrição do material do primeiro ano, a qual apresenta que o docente deve planejar as aulas pensando no desenvolvimento do controle motor, da atenção, memorização, coordenação motora, entre outros.

Isso corrobora com uma prática superada pelas pesquisas científicas na área da educação, as quais superaram o esportivismo. Em relação a superação desse modelo esportivista, Darido e Rangel (2011) afirmam: “O modelo esportivista, também chamado mecanicista, tradicional e tecnicista, é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 1980, embora essa concepção ainda esteja bastante presente na sociedade e na escola” (Darido e Rangel, 2011, p. 4).

Além disso, pensando na prática em sala de aula do modelo esportivista, conforme Darido e Rangel (2011): “[...] Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos” (Darido e Rangel, 2011, p. 4).

Dessa forma, há também um viés desenvolvimentista no material. Segundo Darido e Rangel (2011), a abordagem desenvolvimentista tem o movimento como o principal meio e fim da Educação Física. Além disso, conforme as autoras: “Além disso, a proposta também não é buscar na Educação Física solução para todos os problemas sociais do país, com discursos genéricos que não dão conta da realidade” (Darido e Rangel, 2011, p. 9).

Também as produções científicas na Educação Física mostram que na educação básica ela não deve servir ao desenvolvimento motor, pois como educação, seu foco é o ser humano que se constitui no meio sociocultural. Nesse sentido, a cultura corporal é objeto de ensino da Educação Física.

Assim sendo, a contradição fica explícita, já que os avanços na constituição da Educação Física não é incorporada e se sustenta no esporte e na abordagem Desenvolvimentista. Como está na própria citação do material do primeiro ano do Ensino Fundamental:

Incentive-os a conhecer e a praticar esportes com predominância no uso de mãos e pés, ou que sejam cíclicos, acíclicos, aeróbicos, anaeróbicos, esportes de precisão, lutas, entre outros. Para um bom desenvolvimento, instrua os pais a deixar seus filhos praticarem esportes de dois a três esportes por ano. O ideal é que a criança não

pratique um único esporte por mais de oito meses, a fim de aproveitar melhor esse período de desenvolvimento durante a infância (FTD, SIM, p. 9, 2023).

Esse incentivo ao esporte, como evidencia o material pedagógico, pertence a abordagem desenvolvimentista, segundo as autoras Darido e Rangel (2011), essa abordagem:

Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática de habilidades motoras - um dos conceitos mais importantes dentro dessa abordagem, pois é através delas que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores (Darido e Rangel, 2011, p. 9).

Também, a hegemonia se mantém na educação dos alunos da escola pública desfavorecendo-os e a toda a sociedade que se mantém desigual. Então, segundo Saviani (2021) a aprendizagem deixa de existir sem os conteúdos significativos e transforma-se numa farsa.

O livro do segundo ano do Ensino Fundamental, em sua apresentação, alega que a BNCC (BRASIL, 2018), na unidade temática “Brincadeiras e jogos”, pretende valorizar a cultura popular. Pode-se afirmar que, ao analisar as habilidades objetivadas no documento, como já mencionado anteriormente, é que está somente escrito que esses jogos são desenvolvidos, mas não são desenvolvidos plenamente dada a ênfase nas habilidades não incluir o ensino do jogo e dos jogos de forma contextualizada.

Ainda mais, no material em análise, a Educação Física não é desenvolvida no seu aspecto social, mas sim como uma atividade fundamental para o corpo e a mente. Como está na própria descrição do material do terceiro ano, sobre o papel da Educação Física para o desenvolvimento físico e mental, sendo crucial quando se fala de alunos com 10 anos, visto que, conforme os autores da FTD, eles devem ser estimulados a participar de três a quatro esportes por ano e praticar condicionamento físico.

A dicotomização na área da Educação Física também já foi superada com estudos filosóficos e históricos nos quais o corpo é abordado como unidade, como forma de ser e estar no mundo, portanto, como unidade indissociável.

A abordagem crítico superadora da Educação Física, do coletivo de autores, dá conta da necessidade de se romper com os dualismos também por conta da divisão entre trabalho manual e intelectual do capitalismo. A reprodução dessa lógica irreal da natureza humana é sociopolítica e também desfavorece a educação dos alunos da escola pública.

Além disso, afirma-se também que bons níveis de educação estão associados a uma população mais saudável, mas, nessas discussões, não está incluso o papel do governo, e sim o papel do indivíduo como o único responsável pela sua saúde. Além disso, cabe destacar que

a visão de saúde no documento é do senso comum pois se considera que o papel da educação é de ajudar pessoas em situações de risco: “Além disso, o esporte tem importância no desenvolvimento social, pois é considerado um dos maiores meios de cuidar de pessoas e retirá-las de situações de risco” (FTD, SIM, 2019c, p. 10).

A categoria trabalho e totalidade do Materialismo histórico dialético ajuda a compreender a realidade que está encoberta no documento que supera negativamente a BNCC (BRASIL, 2018), quando define o papel do professor de Educação Física, não considerando nenhuma das abordagens historicamente produzidas. Corroborando com isso, conforme o próprio livro do material didático, para o professor realizar seus planejamentos, deve pensar de acordo com a maturidade dos alunos e programar as aulas para que os alunos se divirtam.

Também a alfabetização está presente em um dos módulos da Educação Física, isto é, a Educação Física deve desenvolvê-la, não sendo este seu objetivo. Como mostra no livro do segundo ano, evidenciando que a Educação Física deve estimular a alfabetização através de leitura e interação com os colegas.

Mais adiante, no último módulo do livro do segundo ano, alguns conteúdos são considerados da Educação Física, como as brincadeiras e jogos populares e as confecções de brinquedos, mas, em seguida, há outros conteúdos que deixam explícita a vertente empresarial, como o trabalho em equipe, o desenvolvimento de liderança e estratégia e jogo popular de raciocínio e velocidade.

O livro do terceiro ano do Ensino Fundamental, traz a afirmação de que “o esporte é um investimento a longo prazo, pois de acordo com os autores: “No cenário da Educação física escolar, umas das funções do professor é realizar um papel de ‘programador’, imputando informações nos indivíduos e fazendo com que eles acumulem dados em suas mentes” (FTD, SIM, 2019b, p. 4).

No Ensino Fundamental o ensino da Cultura Corporal nas aulas de Educação Física deve incluir o esporte para desnudá-lo e proporcionar a compreensão real desse fenômeno social, utilizado pelo capitalismo para manipulação das massas. a partir do documento não é possível fazê-lo pois é abordado como forma de obtenção de lucro com o desenvolvimento de atletas nas aulas no futuro.

A compreensão sobre o ser humano e as crianças fica explícita quando se afirma que o professor atuará para acumular dados nas mentes. Assim nitidamente se expõe que os alunos são receptáculos vazios que precisam ser preenchidos com conhecimentos superficiais e sem contexto com a realidade de cada um.

Ademais, mais uma vez a presença da dicotomização corpo e mente, também superada, se vê reforçada na Educação Física, no documento dirigido aos professores.

Ademais, conforme o material, acredita-se que as aulas de Educação Física voltadas para o esporte tornará a futura geração mais ativa ao longo da vida. Trabalhando também a frustração dos alunos, o papel do professor de Educação Física é fazer com que seus alunos, pensando na saúde mental, transforme toda a energia deles em uma “corrente de positividade”.

A totalidade é uma categoria do Materialismo histórico dialético que permite compreender que o documento ao se referir ao esporte o faz sem se sustentar nas pesquisas científicas na área. Reforça também que o conhecimento científico a partir da PHC são os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que devem ser ensinados na educação escolar. Além do mais, que na Educação Física a abordagem que foca na saúde renovada se mostra restrita pois, nesta abordagem, a educação é vista como educação para saúde e por isso, sozinha não atende a educação.

Para além disso, aspectos emocionais e de saúde mental são abordados a partir da lógica de uma “corrente de positividade” ou de “auto ajuda”.

Pensando no desenvolvimento físico, de acordo com o material, o desenvolvimento físico deve levar em consideração o estado maturacional dos alunos e propor estratégias para aproveitar as “janelas de desenvolvimento”, portanto corroborando que nas aulas de Educação Física o enfoque não se dá no ensino da cultura corporal mas na realização de práticas que proporcionarão o desenvolvimento físico. Além disso, encobrindo a realidade que é da impossibilidade de se adquirir desenvolvimento físico em tempo restrito, isto é, em tempo mínimo de 3 horas, conforme o Projeto de Lei nº 3.929/2019.

Mais uma vez se localiza no documento objetivos que destoam da educação e da Educação Física, tal como: “O desenvolvimento do espírito de equipe e do trabalho em equipe em prol do objetivo em defender a meta do jogo também devem ser planejados pelo docente”.

Os objetivos alienantes são materializados nesta e em outras passagens ao longo do documento. Dessa forma, com base nas análises desse terceiro livro, a hegemonia fica evidente, satisfazendo certos interesses das classes dominadas, mas mantendo nos limites permitidos pelas classes dominantes (Cury, 2000).

Com a abordagem desenvolvimentista da Educação Física sendo a base do material, os conteúdos desenvolvidos e os objetivos defendidos, se observa o distanciamento entre uma educação necessária para a classe trabalhadora, para que haja mais igualdade por meio da PHC que leva em consideração a relevância social dos conteúdos.

Dessa forma, a abordagem na área de Educação Física que segue os princípios da PHC é a abordagem Crítico-superadora, a qual tem a influência de Saviani e pretende ler os dados da realidade, além de interpretá-los e emitir um juízo de valor (Darido e Rangel, 2011).

O livro do quarto ano do ensino fundamental evidencia que a abordagem de jogos e brincadeiras com os alunos é uma oportunidade de apresentar e conhecer diferentes formas de manifestação cultural, o que condiz com os objetivos da Educação Física, mas, em seguida, a abordagem biologicista é reforçada, pois, segundo o material, o professor deve planejar suas aulas de acordo com a maturidade dos alunos e continua com “se programar para que eles se divirtam”. Essa afirmação da diversão nas aulas de Educação Física reforça um estereótipo que se tem com a própria área, de que a Educação Física é somente entretenimento, uma prática de acolhimento e não uma área para se estudar a própria realidade.

Por mais que a abordagem desenvolvimentista, juntamente com uma visão esportivista e biológica no material, o livro traz que “todas as metodologias são boas e que há um momento adequado para que cada uma seja usada”. Tal configuração demonstra o objetivo desejado que é de práticas educacionais ecléticas nas quais os docentes não sejam conhecedores das teorias que dirigem suas práticas.

No material do quarto ano, o esporte é enfatizado: “é crucial que os alunos sejam estimulados a participar de três a quatro esportes por ano e praticar condicionamento físico”. Tal afirmação de forma enfática deixa claro dois aspectos: primeiro, que o objetivo principal da Educação Física é o esporte, segundo que também é o condicionamento físico, logo, não se trata de educação, de ensino da cultura corporal, mas do esporte com ênfase na prática para o condicionamento físico.

Além do mais, o esporte é definido como “transformador na vida dos praticantes, tanto nas questões psicológicas, quanto fisiológicas”. Ainda mais, como não é garantido para o docente que os seus alunos serão ídolos dos esportes ou que vão chegar ao mais alto nível deles, o professor deve fazer seus alunos esportistas pela vida, promovendo mudanças significativas com o que eles mais querem em suas vidas.

Com essa definição do esporte e com esse papel imposto ao docente, entende-se que somente o esporte é capaz de mudar a vida dos alunos e não o seu conhecimento de mundo, as suas relações com os outros, a sua realidade, entre outros. E mais um vez fica desnudada a realidade de consolidação hegemônica e da pior educação para os alunos da escola pública.

O brincar lúdico é citado somente no quarto livro, mas com uma visão preconceituosa, isto é, de acordo com o material “o brincar lúdico é bem vindo, mas não o suficiente, o professor deve pensar em algo a mais”. Essa afirmação do material vai contra os estudos de

Elkonin (2009), pois, segundo o autor, o que chama a sua atenção em uma brincadeira é justamente a ação imaginária. É no jogo que a criança vai reproduzir as ações generalizadas do adulto, ou seja, vai reproduzir o papel do adulto com base na sua realidade que deve ser apropriada real, sem as camadas de ideologias, portanto, a partir do conhecimento científico produzido pela humanidade.

No livro do quinto ano do ensino fundamental e último, o esporte também é enfatizado, mas o desenvolvimento dos sistemas motores é mais importante, e isso não é necessariamente porque as engrenagens dos alunos já estejam ajustadas. Aqui, o aluno é entendido como uma máquina que possui engrenagens, as quais ainda não se pode dizer que estão ajustadas, mais uma vez retomando a abordagem biologicista, isto é, que os alunos ainda não estão maduros. E que as práticas corporais tem a finalidade de desenvolvê-las.

Na questão interdisciplinar, recomenda-se que “o professor utilize a Educação Física na atividade de coordenação motora para pegar letras e formar palavras”, reduzindo os objetivos dessa área ao desenvolvimento da coordenação motora. Além de de novo sugerir que a Educação Física alfabetize.

Em relação às competições esportivas, o documento traz que “é importante que o professor sempre organize campeonatos esportivos para fortalecer o espírito esportivo”. Então, mais uma vez o *status quo* será fortalecido por ser a Educação Física neste documento apenas a reprodutora social da sociedade onde os trabalhadores são guiados pelo senso comum e pela mídia, sem terem chances de acessar o conhecimento real sobre o esporte na sociedade capitalista.

Os objetivos das atividades propostas pelo material são rasas, como esse próprio exemplo do espírito esportivo. E isso se relaciona com a própria BNCC (2018), a qual também tem foco nas habilidades superficiais que não visam um desenvolvimento do aluno para domínio de conhecimentos científicos, para que entenda qual o seu papel na dentro da escola, na sociedade em que vive.

Com base na análise dos materiais didáticos SIM - Sistema de Ensino da FTD é possível identificar a totalidade que o envolve e o predomínio da hegemonia das classes dominantes, pois, de acordo com Cury (2000), a este respeito:

Logo, o conteúdo cultural da hegemonia não se dá por ela mesma, mas sim na relação entre dirigentes e dirigidos, portanto numa relação historicizada. Neste sentido, a relação pedagógica como instrumento de hegemonia é também conflituosa. (Cury, 2000, p. 49)

Ainda mais, no fato de tornar público o que somente convém a classe dominante, Cury (2000) afirma:

Entendendo-se a educação como um processo da concretização de uma concepção de mundo (nesse sentido, bem mais abrangente do que uma só instituição ou do que o modo de fazê-la), os interesses particulares dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome do universal. (Cury, 2000, p. 57).

Tratando-se de se trabalhar na escola considerando o social, de acordo com Darido e Rangel (2011), em relação aos conteúdos a serem estudados, é necessário levar em consideração a sua relevância social e adequar às características sociais e cognitivas dos alunos. É imprescindível fazer com que o aluno confronte o conhecimento do senso comum com o conhecimento científico. Ao longo das séries os conteúdos devem ser aprofundados.

Portanto, como afirma Saviani (2019), a educação é entendida pela PHC como uma atividade mediadora da prática social global, a qual tem como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, a prática social.

Destarte, para que o material didático utilizado na cidade de Bariri-SP fosse considerado suficiente e positivo para desenvolver o jogo com as crianças nas aulas de Educação Física, teria que ser encará-lo como um conhecimento sociocultural para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo da pesquisa, o qual foi analisar o jogo no currículo da cidade de Bariri-SP nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma contextualizada, com base no papel das teorias críticas não reprodutivistas e no Materialismo Histórico-Dialético, é possível concluir que o material didático contribui para a reprodução social, pois se atrela a uma lógica instrumental, biologicista, desenvolvimentista e esportivista da Educação Física, que já foram superadas cientificamente, visto que não possuem contexto e relevância social para as crianças da escola pública, da classe trabalhadora.

Ainda mais, é possível afirmar também que os livros didáticos, são estruturados de acordo uma visão esportivista e para o desenvolvimento motor e físico e com reprodução do esporte midiático, portanto, do senso comum e para alienação e venda de mercadorias.

Os objetivos específicos que vislumbram: compreender as políticas educacionais em sua fase neoliberal do capitalismo; identificar se há um currículo próprio da cidade e qual material didático é utilizado na rede pública; analisar criticamente o currículo municipal com foco no jogo a partir da visão de totalidade, própria do Materialismo Histórico Dialético e então pesquisar as pedagogias crítico reprodutivistas para chegar às não reprodutivistas e se aproximar da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021) para outra abordagem de jogo; analisar se os documentos são orientados pela BNCC (2018), identificar se os seus valores consideram a criança como central no processo ensino-aprendizagem e se possibilita o acesso à cultura com base na PHC e propor mudanças para que o currículo aponte para uma pedagogia revolucionária para os alunos da escola pública, foram igualmente alcançados, visto que a fundamentação teórica possibilitou uma análise aprofundada dos materiais, sob a totalidade do Materialismo Histórico-Dialético e da PHC, nesta fase histórica, de desenvolvimento do capital e da educação neoliberal com agressiva ampliação de mercado educacional via políticas públicas educacionais.

Todos os objetivos acima foram alcançados por meio da perspectiva PHC e do Materialismo Histórico-Dialético, principalmente com relação às categorias reprodução, hegemonia e contradição, visto que o modo em que os conteúdos dos materiais são estruturados e a visão que os respectivos autores da FTD entendem por educação, possuem objetivos bem distintos das teorias utilizadas como base neste trabalho.

O jogo na Educação Física deve ser utilizado como um instrumento social com o objetivo de explorar a cultura e se relacionar com o cotidiano da criança, e não apenas como

um meio para os alunos aprenderem outras matérias, como um passatempo, como foi visto no material pesquisado.

Portanto, por meio da pesquisa aprendi como analisar um material didático, interpretar e identificar se os seus objetivos visam uma superação ou reprodução dos ideais neoliberais, contribuindo significativamente para a minha formação enquanto aluna da graduação e para a minha prática enquanto futura professora da Educação Básica que lutará pela educação na escola pública.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, 1996.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7ª ed. - São Paulo: Cortez, 2000.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL; Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Caxambu - MG, p. 35-40, 2001.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 1991.
- FRIEDMANN, Adriana. **O Desenvolvimento da Criança Através do Brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.
- JUNIOR, Paulo Cesar Cadima; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Aprendizagem e desenvolvimento**: as teorias psicológicas e o trabalho pedagógico intencional na educação infantil. @rquivo Brasileiro de Educação, v. 10, n. 19, p. 234-260, 8 maio 2023.
- LEME, Renata Bento; VALENTE, Marluce Silva. **Ofensiva neoliberal e as implicações na área educacional**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 3, 30 de janeiro de 2023. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/3/ofensiva-neoliberal-e-as-implicacoes-na-area-educacional>
- MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 4 ed.- Ijuí: Ed. Unijuí, 2013 - 232 p. - (Coleção educação física).
- MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. **Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo**: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR On-line, Campinas-SP, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Capital**. 3 ed. - São Paulo: Boitempo, 2013.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; OLIVEIRA, Luiz Antonio de;
RUCKSTADTER; Flávio Massami Martins. **Trabalho educativo e conhecimento científico**: a pedagogia histórico-crítica e o papel do professor. Revista HISTEDBR On-line, Campinas-SP, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660770>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 101-106.

SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SANTOS, Ricardo Beserra. **A ideologia neoliberal na educação de São Paulo**: Uma breve discussão. Rio Claro, s.d.
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/70.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. 1ª reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. - Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

FTD, SIM. Sistema de ensino: **educação física**: 1 ano: ensino fundamental: anos iniciais: livro do professor. São Paulo: FTD, 2023.

FTD, SIM. Sistema de ensino: **ensino fundamental**: anos iniciais: 2ºano: educação física/obra coletiva FTD. São Paulo: FTD, 2019.

FTD, SIM. Sistema de ensino: **ensino fundamental**: anos iniciais: 3ºano: educação física/obra coletiva FTD. São Paulo: FTD, 2019.

FTD, SIM. Sistema de ensino: **ensino fundamental**: anos iniciais: 4ºano: educação física/obra coletiva FTD. São Paulo: FTD, 2019.

FTD, SIM. Sistema de ensino: **ensino fundamental**: anos iniciais: 5ºano: educação física/obra coletiva FTD. São Paulo: FTD, 2019.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. **Base Nacional Comum Curricular**: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, p.78-102, dez. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª ed. - São Paulo: Ícone, 2001, p. 119-142.