

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**O JOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ABORDAGEM À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Aline Lorene Gutierrez Belissimo Cinel

BAURU - SP

2023

ALINE LORENE GUTIERREZ BELISSIMO CINEL

**O JOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ABORDAGEM À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva.

BAURU-SP

2023

C574j

CINEL, Aline Lorene Gutierrez Belíssimo

O Jogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Abordagem
À Luz Da Pedagogia Histórico-Crítica / Aline Lorene Gutierrez
Belíssimo CINEL. -- Bauru, 2023

108 p. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação
Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de
Ciências, Bauru

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

1. Jogo. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Educação e Lazer. I.
Título.

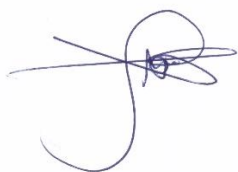
Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ALINE LORENE GUTIERREZ BELISSIMO CINEL, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 24 dias do mês de abril do ano de 2023, às 15:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ALINE LORENE GUTIERREZ BELISSIMO CINEL, intitulada "**O JOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA**" e produto educacional "**Um convite para o jogo: uma abordagem a luz da Pedagogia Histórico-Critica**". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educacao / Faculdade de Ciencias UNESP Bauru, Profa. Dra. CINTHIA LOPES DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Educação / Universidade Federal do Paraná (UFPR), Prof. Dr. EVANDO CARLOS MOREIRA (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Educação Física / Universidade Federal de Mato Grosso. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo que me permite viver e por me fortalecer em minhas batalhas diante dos desafios.

Agradeço à minha orientadora Professora Dr.^a Luciene Ferreira da Silva, pela paciência, serenidade e leveza com que conduziu as orientações e todo o processo até o presente momento. Gratidão por ser luz em minha vida e por me capacitar para continuar na luta pela Educação Pública.

Agradeço à minha família, pelo apoio e motivação durante essa caminhada, em especial, à vovó Emanuel, que já não está mais entre nós, mas que sempre foi meu exemplo de vida, me incentivando na busca incessante pelo conhecimento. Guardo sua fala no meu coração: “as pessoas terão muito orgulho de você, minha filha”.

Agradeço às crianças que revigoram minhas energias com suas histórias de vida, suas lutas, sorrisos, abraços e carinho. Por elas, minha jornada será eterna.

Agradeço ao meu marido, Marcos Augusto Cinel, pelo incentivo e paciência nesta caminhada.

Agradeço aos professores da banca, Cinthia Lopes da Silva e Evando Carlos Moreira, por fazerem parte da minha caminhada e contribuírem significativamente para a conclusão de mais um capítulo da minha história.

RESUMO

Neste estudo, aborda-se o ensino do jogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a problemática tem a ver com o uso instrumental e descontextualizado do jogo e com a pouca significância educacional que apresenta para os alunos da classe trabalhadora que estudam em escolas públicas. Dessa forma, tem-se como objetivo compreender o jogo como elemento sociocultural a ser ensinado nas aulas de Educação Física, bem como elaborar material pedagógico que intencione o ensino de jogo, proporcionando uma educação progressista por meio da Pedagogia Histórico-Crítica. Esclarece-se que o ensino do jogo de forma descontextualizada, como “passatempo” ou para “socialização” inviabiliza a reflexão sobre a história e a memória dos grupos locais e regionais, não permitindo a compreensão da realidade que é sócio-histórica. A metodologia se sustentou no Materialismo Histórico-Dialético (MARX, 2013), que adentra os aspectos filosóficos, históricos, econômicos e sociopolíticos, para a compreensão da realidade na sociedade burguesa e na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), que visa também pesquisar temas de cunho social. Este estudo qualitativo, foi realizado com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e professores de Educação Física de escolas públicas estadual do interior paulista. Dentre as conclusões é possível observar que a a Pedagogia Histórico-Crítica colabora com o desenvolvimento do jogo nas aulas de Educação Física quando proporciona, por meio de uma visão crítica, conhecimento mais aprofundado e contextualizado para os alunos da escola pública, no que tange à pesquisa de campo, sobre o jogo, e à luz das referências teóricas, verificou a necessidade de proporcionar formação continuada relacionada à temática tendo em vista que o domínio dos professores acerca dos conhecimentos filosófico, histórico e científico que envolvem a educação, além de conhecimentos aprofundados sobre o jogo e sua relação com a educação mostrou-se superficial. Assim sendo, elaborou-se um material pedagógico que intenciona o ensino de jogo com inspiração na Pedagogia Histórico-Crítica, buscou por intermédio do professor, favorecer ao aluno a reflexão e a percepção de si como sujeito histórico capaz de desenvolver sua autonomia social.

Palavras-chave: Jogo; Educação; Educação Física; Pedagogia Histórico-Crítica

ABSTRACT

This study, the teaching of the game in the Early Years of Elementary School is addressed and the problem has to do with the instrumental and decontextualized use of the game and the little educational significance it presents for working-class students who study in public schools. In this way, the objective is to understand the game as a sociocultural element to be taught in Physical Education classes, as well as to develop pedagogical material that aims to teach the game, providing a progressive education through Historical-Critical Pedagogy. It is clarified that teaching the game in a decontextualized way, as a “pastime” or for “socialization” makes it impossible to reflect on the history and memory of local and regional groups, not allowing the understanding of the socio-historical reality. The methodology was based on Historical-Dialectic Materialism (MARX, 2013), which delves into the philosophical, historical, economic and sociopolitical aspects, to understand reality in bourgeois society and in action research (THIOLLENT, 2011), which also aims to research themes of a social nature. This qualitative study was carried out with students in the 4th and 5th years of Elementary School I and Physical Education teachers from state public schools in the interior of São Paulo. Among the conclusions, it is possible to observe that Historical-Critical Pedagogy collaborates with the development of the game in Physical Education classes when it provides, through a critical vision, more in-depth and contextualized knowledge for public school students, regarding research. fieldwork, about the game, and in light of theoretical references, verified the need to provide continued training related to the theme, considering that teachers' mastery of the philosophical, historical and scientific knowledge that involves education, in addition to in-depth knowledge about the game and its relationship with education proved to be superficial. Therefore, pedagogical material was created that aims to teach games with inspiration from Historical-Critical Pedagogy, seeking, through the teacher, to encourage the student to reflect and perceive themselves as a historical subject capable of developing their social autonomy.

Keywords: Game; Education; Physical education; Historical-critical pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas relativas ao tempo e espaço disponível para jogar na escola	60
Quadro 2 - Respostas à pergunta “Onde você gosta de jogar/brincar?”	64
Quadro 3 - “Nas aulas de Educação Física tem jogos? Quais?”	66
Quadro 4 - Respostas sobre o perfil profissional dos/as professores/as entrevistados/as	69
Quadro 5 - Percepção das professoras e professores participantes acerca do jogo e sua relação com as crianças	70
Quadro 6 - Sobre o jogo: Respostas dos alunos participantes da aula de Educação Física	80

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E HUMANIZAÇÃO	22
1.1 O papel da escola e dos professores na sociedade atual: desafios para a Educação Pública.	28
2 JOGO: SÍMBOLO DE ALEGRIA, LUTA E RESISTÊNCIA.	365
2.1 O Jogo, o Lúdico e a Educação na Infância	41
3 EDUCAÇÃO FÍSICA E JOGO NA ESCOLA	45
3.1 Jogo e Educação Física.....	47
4 PESQUISA DE CAMPO: VIVÊNCIA DO JOGO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	51
4.1 Percurso metodológico.....	51
4.2 Dos participantes da pesquisa	57
4.3 O jogo: uma conversa com as crianças.....	59
4.4 O jogo: uma conversa com os professores	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
APRESENTAÇÃO DO OBJETO EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DE JOGO EMBASADA NA PHC	79
DAS VIVÊNCIAS À REFLEXÃO PARA A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	80
REFERÊNCIAS	86
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) para professores	91
APÊNDICE A	94
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) para responsável do estudante.	94
APÊNDICE B	97
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)	97
APÊNDICE C	100
Ofício nº01/2020 - Autorização para pesquisa de Mestrado	100
Dirigente Regional de Ensino	100
APÊNDICE D	102
Ofício nº01/2020 - Autorização para realização de pesquisa	102
APÊNDICE E	104
ROTEIRO - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA ENTREVISTADOS: ALUNOS	104

APÊNDICE F.....	106
ROTEIRO - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ENTREVISTADOS:	
PROFESSORES.....	106

APRESENTAÇÃO

Ingressei na graduação em 2011, no curso de licenciatura em Educação Física, através do Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 pela Lei nº 11.096/2005, durante o 1º mandato do governo do atual Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Desde sua criação, o Prouni beneficiou milhares de jovens que não teriam condições financeiras para arcar com os custos de um curso superior em alguma instituição privada. Destaco a importância do Prouni uma vez que ele possibilitou meu ingresso no curso de nível superior após dois anos de espera ao concluir o ensino médio. O mencionado programa foi meu ponto de partida, possibilitando que na minha família eu fosse a primeira pessoa a ingressar no Ensino Superior.

Como criança nascida no interior do estado de São Paulo, em cidade de ambiente rural, pude desfrutar do contato com a natureza e com a cultura local. Os jogos e as brincadeiras sempre me acompanharam: durante os intervalos da escola estadual Profª Elzira Garbino Pagani, onde realizei e concluí a Educação Básica, no município de Pongaí, localizado no noroeste do estado de São Paulo, brincava de pique-esconde, pega-pega, pique-bandeira e de várias outras brincadeiras. Meu interesse pela graduação em Educação Física partiu das experiências vividas, em princípio, neste período.

Durante o curso de Educação Física realizei estágios em projetos sociais na Prefeitura Municipal de Pongaí, SP destinados à iniciação ao esporte. Logo em seguida, ingressei no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, 2013) em uma escola pública estadual na cidade de Lins, SP, onde acompanhei e lecionei a disciplina, com supervisão de professores, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse mesmo período, também estagiei em uma escola privada confessional metodista para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fui aprovada, em 2013, no concurso público da rede pública de educação do estado de São Paulo para professor de Educação Básica II, para ministrar aulas de Educação Física. Porém, somente no ano de 2017 assumi o cargo efetivo, público, em uma escola na cidade de Lins, SP.

Entre os anos de 2014 e 2016, após concluir a licenciatura em Educação Física, ministrei aulas de Educação Física para o segmento da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na rede Municipal de Lins, SP. Após esse período, assumi as aulas do concurso público da rede Estadual de Ensino, no qual ministrei aulas durante quatro anos e, no ano de 2021, fui designada à coordenação desta mesma unidade escolar, onde atuo até o presente momento.

A partir de 2019, diante de tantas inquietações ocasionadas pelos problemas relacionados à política e à economia no Brasil, bem como de questionamentos voltados para a Educação em um contexto ainda mais amplo, percebi que aquele era o momento de ir além na minha formação acadêmica, pois havia sonhos e o desejo de lutar por aquelas crianças que faziam parte da minha vida e que, a cada olhar e sorriso, me motivavam a ser cada dia melhor. Por elas cheguei até aqui, mesmo diante de tantos desafios.

A universidade pública me abriu as portas para essa luta que não é e nem será em vão, pois cada um deixa o que pode como contributo para a história da sociedade onde vive.

Concluo esta breve apresentação grata pela oportunidade que tive de ingressar na pós-graduação no curso de mestrado profissional em Docência para a Educação Básica da FC/UNESP e seguirei lutando pelas crianças as quais estimo. Não será o final, mas apenas o começo de uma longa caminhada na Educação.

INTRODUÇÃO

O jogo, objeto deste estudo, sempre esteve presente em minha infância e adolescência: na rua da casa dos meus avós, brincávamos ora de roda, ora de corda e jogos de perseguir. Todas as crianças do bairro se reuniam ali, na Avenida Agostinho Lindquist, na cidade de Pongai, estado de São Paulo. Eram tantas crianças que as brincadeiras de roda ocupavam a rua toda. Na calma e tranquilidade da cidade do interior paulista, poucos carros passavam.

Durante minha trajetória escolar na Educação Básica, vivenciei os mais diferentes tipos de jogos da cultura popular brasileira. Nos anos iniciais, lembro-me das professoras que nos propiciavam a vivência de jogos em todos os espaços da escola. Havia uma grande árvore na Escola Estadual Prof^a Elzira Garbino Pagani, sob a qual nos sentávamos em roda para brincar de “corre cotia” e “pato ganso” com lindas bolas coloridas. Durante o intervalo, escolhíamos o espaço para o “pique-bandeira”, entre outros jogos, como “mãe-da-rua”, o famoso “pega-pega”, “elefantinho de cor” etc. Os jogos de correr e perseguir eram os favoritos, até mais que os jogos de bola, inclusive queimada.

Foi o jogo a essência da minha infância e, por isso, posso afirmar que vivi a minha infância em sua plenitude. Conforme os anos passavam, o jogo seguia atrelado a cada etapa da minha vida.

A paixão pelo jogo despertou o interesse em ser professora de Educação Física. Ao iniciar os estágios supervisionados durante a graduação, para minha surpresa, havia um universo diferente daquele que conheci e vivi dentro das aulas de Educação Física. As crianças não conheciam os jogos, brincavam somente de futebol, voleibol ou basquete. Não aconteciam jogos durante as aulas e nem nos intervalos. Nos anos iniciais, as crianças, após tomarem o lanche, eram condicionadas a retornar para as suas salas e aguardar os professores. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, cada um ficava em seu universo, com seus fones de ouvido, enquanto poucos jogavam futebol em espaços reduzidos e algumas meninas faziam pequenas rodas para jogar com a bola de voleibol.

Quando comecei a lecionar na Educação Básica na rede pública estadual, em princípio nos anos finais do Ensino Fundamental, me deparei com grandes desafios. Na caminhada entre a sala de aula até a quadra, já percebia a falta de interesse dos alunos pela aula de Educação Física. Parte dos alunos, ao chegar à quadra, se

direcionava para as arquibancadas, parecia se isolar do mundo; outra parte pedia a bola de voleibol; e outra, a bola de futebol. Os meninos ficavam distantes das meninas, pois queriam a quadra toda e, para as meninas, sobrava uma pequena parte da quadra.

A partir desse contexto, convidei os alunos para uma roda de conversa e apresentei-lhes os eixos temáticos da Educação Física, como previa o currículo, e o que seria desenvolvido com eles: de início, os jogos e as brincadeiras. Foi um longo processo para que se entregassem ao jogo e, quando houve a entrega, foi observada a união entre meninos e meninas, a interação e a inclusão.

A partir daí, surgiu um sentimento e uma grande inquietação em querer “vivenciar” a Educação Física, o jogo e a infância nas aulas. Estudar a temática na escola é muito positivo para a educação física e a educação das crianças porque o jogo na escola, nas aulas de Educação Física, tendem a se realizar no tempo e espaço possíveis nos currículos da Educação Básica, o que na escola pública estadual paulista sofre influência das políticas neoliberais da atualidade. Tais políticas, para a educação, não estão desconectadas de aspectos macroestruturais que todos os educadores devem compreender para não serem cooptados pelo pragmatismo e pela alienação, abordando a realidade sem a criticidade necessária para que não haja a reprodução do *status quo*.

A reestruturação do capital, necessária para sua sobrevivência, nas últimas décadas, provocou grandes mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas, intensificando e sendo intensificadas, dialeticamente, no mundo do trabalho, na educação e nas relações sociais como um todo (FREITAS, 2018).

No tocante ao trabalho, categoria central do materialismo histórico dialético (MARX, 2019), ao ser analisado para a compreensão da realidade social, compreende-se que está imerso em conflitos de classe e em sua precarização, o que influencia sobremaneira hábitos e rotinas de famílias da classe trabalhadora, que se encontram à mercê da lógica do mercado e condicionadas pelos valores e ideologias que vem sendo perpetradas e impostas historicamente pela classe dominante por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, dentre os quais se destaca a escola (SAVIANI, 2019).

Nesse sentido, a escola, segundo Althusser (1970), constitui-se como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, inculcando o *status quo* sobre a classe trabalhadora, uma vez que atua como regulador e controlador das massas. Assim, o

sistema educacional, de forma cada vez mais explícita, torna-se responsável pelo “preparo” da mão de obra para os piores trabalhos, dadas as condições não só da formação oferecida, como também do mercado e dos elevados índices de desemprego, para uma população que não deverá chegar ao ensino superior, caracterizando-se assim, a ideologia da classe dominante que comanda seus interesses econômicos e políticos.

Na escola pública, as políticas públicas, desde a década de 1990, e as reformas educacionais executadas em vários países no mundo nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, que incentiva um processo de reestruturação global da economia, regido pela doutrina neoliberal (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Senado Federal na década de 1990 foi uma vitória das forças neoliberais em educação. A difusão das pedagogias do aprender a aprender também tem desempenhado, desde a segunda metade da década de 1980, o papel de sintonizar as ideias pedagógicas com a dinâmica econômica e ideológica do capitalismo do final do século XX e início do século XXI (DUARTE, 2020, p.31).

Destacadamente, nos últimos anos, os currículos escolares adentraram as casas legislativas no âmbito municipal, estadual e federal, apresentados por meio de projetos de lei, cuja orientação ocorreu a partir de movimentos que questionaram o *modus operandi* da produção do conhecimento científico, dentre os quais, destaca-se o movimento “escola sem partido”.

Desde 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) desconfigurou o ensino do conhecimento científico, filosófico e artístico para seguir a lógica da formação por competências, a qual “[...] tem conduzido as políticas educacionais a um ataque ideológico que contribui para alimentar o senso comum do que para prover a apropriação de conceitos historicamente já assimilados pela humanidade” (ORSO; SANTOS, 2020, p.161). Tal documento mostra-se frágil para o desenvolvimento de uma sociedade econômica e socialmente desenvolvida, em que todos os indivíduos dispõem de condições de acesso aos bens culturais, pois, centraliza-se em ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações externas padronizadas (FREITAS, 2018).

Nessas condições, a educação é vista de forma isolada dos seus vínculos sociais, sendo observada como uma questão puramente de gestão empresarial.

O movimento de reforma empresarial da educação desenvolveu-se nas últimas décadas, mais especificamente, no Chile e Estados Unidos, e vem se expandindo globalmente, com características padronizadas.

a) “padronização da e na educação”; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em leitura, matemática e ciências naturais, como principal alvo e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminado, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior” controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (FREITAS, 2018, p. 38-39).

As políticas neoliberais tomam como parâmetro de organização o modelo empresarial, que apaga as características socioculturais e a historicidade das instituições, transformando-as em pequenas organizações empresariais, a fim de terceirizar e privatizar os espaços institucionais dos públicos. Essa estrutura direciona a sociedade em tempo de neoliberalismo onde a educação tem sido impactada de várias maneiras, corroendo a escola enquanto instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. O objetivo da escola enquanto instituição social, que se volta para a emancipação política e para o desenvolvimento pessoal, acaba sendo substituída pelos interesses do capital, visando à eficiência produtiva, progressivamente submetida à lógica econômica da competitividade, direcionando as instituições escolares a atender interesses particulares de instituições privadas, que visam aumentar o nível de produtividade da população ativa para ampliação de lucro (LAVAL, 2019).

A padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atinge o desenvolvimento cognitivo, mas não somente, pois as bases nacionais têm incluído as chamadas “habilidades socioemocionais”, ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes. Este movimento em direção ao que é “correto” socialmente (p. ex. “ser cooperativo, resiliente”) cria, pelo oposto, o que “não é correto” e fornece, ao mesmo tempo, as bases para o julgamento moral dos estudantes considerados “adequados ou inadequados” (FREITAS, 2018, p.113).

Então, quando o jogo é considerado pela escola, as propostas são direcionadas a um caráter educativo para se aprender algo apenas como meio,

perdendo sua essência. Ou seja, a realização do brinquedo, da alegria e da espontaneidade. Falta tempo para o jogo livre e falta conexão entre o jogo e a educação que estimule a compreensão a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, visto que o homem é definido a partir das vivências que se dão nas relações sociais. Tal pedagogia suporta a educação que favorece os alunos e alunas da escola pública.

Por meio do jogo, o ser humano acessa várias culturas, pois cada um reproduz e incorpora elementos de cada uma delas, havendo sempre uma história que é contada, falando das raízes e dos movimentos dos seres humanos. As crianças têm suas histórias retratadas em suas culturas pela presença e importância do ato de brincar; os fatores sociais que adentram as infâncias contribuem para sua definição e caracterização. Aqui, a proposta do jogo se volta para a criança como um ser social, que também é produtora de cultura e não só consumidora (ELKONIN, 2009).

Dessa forma, o conhecimento sobre o jogo deve ser intensificado e aprofundado com vistas a uma educação qualitativamente superior, favorecendo a humanização, o desenvolvimento omnilateral¹ e a educação progressista.

Neste estudo, a concepção de mundo, de homem e de sociedade e sobre a qual se funda a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), se sustenta no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Então, ao relacionar a Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica, parte-se da constatação do homem como um ser corporal que se determina materialmente ao produzir seus meios de existência (SAVIANI, 2019). A PHC busca superar o positivismo e o *status quo* impostos pela classe dominante, partindo da prática social, a fim de entender os fenômenos sociais da história dos homens, interpretando e analisando criticamente o desenvolvimento da humanidade, capaz de emancipar e impulsionar a revolução do proletariado.

Nessa perspectiva, entende-se que um dos principais desafios para se avançar na construção e no desenvolvimento dos fundamentos didáticos da PHC é a necessidade de entender como se materializa, na prática pedagógica, o movimento de transformação da problematização em instrumentalização e depois em catarse, a fim de que a prática social no ponto de partida não seja a mesma no ponto de

¹ Conforme descreve Manacorda (2017), omnilateralidade caracteriza a formação humana em sua totalidade, destacando a categoria trabalho como ponto de partida do princípio educativo, a fim de propor a união do ensino e do trabalho.

chegada, rompendo assim, com a manutenção do *status quo* (LAVOURA; RAMOS 2018).

No entanto, historicamente, a formação de professores de Educação Física esteve amalgamada por um contexto pouco superador do paradigma biológico e do rendimento esportivo. Mais contemporaneamente, a formação ocorre em curso de graduação, com entrada única e terminalidade em licenciatura ou bacharelado. No segundo caso, a formação está direta ou indiretamente voltada para o mercado de trabalho, prevalecendo o ambiente do *fitness* e, por conseguinte, a toda forma de consumo de objetos, materiais e métodos para a aquisição de “corpos padronizados” (BRASIL, 2018).

Conforme destacam Euzébio e Freitas (2015), a maioria dos professores não recebe uma formação inicial que os levem a refletir sobre o seu agir pedagógico, capaz de propiciar uma melhora constante no exercício e reflexão da sua prática pedagógica, o que deixa nítido que a formação inicial se mostra insuficiente e defasada.

Os estudos de Euzébio (2011) revelam que obras de renome na Educação Física, como Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2009) e Transformação Didática do Esporte (KUNZ, 2006), são desconhecidas da maioria dos cursos de formação inicial em Educação Física. E, ainda refletindo sobre o contexto histórico da Educação Física, durante as décadas de 1970 e 1980, para alguns, o esporte era visto como um “meio” da Educação Física escolar. Em outra perspectiva, o esporte na escola era controlado pelos interesses do sistema esportivo. Refletindo o contexto histórico, se estende e reflete no mundo contemporâneo, no qual o esporte é a prática social mais presente, seja ela em forma de atividade ou de consumo, no que se refere à venda e compra de produtos desde as das camisas de clubes, roupas de marcas esportivas, espectadores em estádios de futebol, ou através das mídias sociais e televisão. O ser esportivo trouxe à sociedade a visão de corpos saudáveis, atléticos, capazes até mesmo de combater os males da obesidade (BRACHT, 2019).

Os temas clássicos da educação física como os esportes, jogos e lazer, recebem grande destaque e os profissionais da educação física são conclamados a aderir entusiasticamente, de forma não crítica, as pedagogias hegemônicas que exaltam, de uma maneira ou de outra, as virtudes do cultivo dos mais variados tipos de atividades corporais (SAVIANI, 2019, p. 122).

Duarte e Saviani (2021) elencam os desafios frente ao neoliberalismo que direcionam a educação a operar conforme a lógica de mercado:

- a) Fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada diversificação de modelos de organização da educação superior;
- b) Políticas educacionais marcadas pela descontinuidade e, além disso, caracterizadas pela ênfase na formação do professor técnico (aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos), em detrimento da formação do professor culto (aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realizar um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados);
- c) Burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) Separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) O dilema pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático.
- f) Jornada de trabalho precária e baixos salários (DUARTE; SAVIANI, 2021, p. 82).

Então, em muitos casos, os licenciados não superam o impacto negativo das pedagogias contemporâneas não críticas ou produtivistas por não terem acessado as pedagogias críticas não reprodutivas como a PHC, que se guia pela lógica da dialética na qual, teoria e prática, não se constituem como polos opostos, contrários, mutuamente excludentes, mas completam-se durante a formação básica. A realidade é composta por contradições e não por linearidades e/ou sequencialidades, sendo que o MHD é que sustenta a PHC (SAVIANI, 2019).

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para construir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado (TRIVIÑOS, 2019, p. 51).

Nesse sentido, o jogo nas aulas de Educação Física tem sido desenvolvido de forma superficial, como mera distração ou passatempo, como um meio de “passar a hora”, mas tal problema pode ser compreendido e abordado porque as disciplinas na

escola devem possibilitar a concretização da função social atribuída ao trabalho educativo para contribuir para a produção da natureza humana nos sujeitos (SILVA, 2013).

A Educação Física tem como seu objeto de estudo a cultura corporal: as danças, os jogos, as lutas, os esportes e as variadas formas de ginásticas, considerando o movimento humano como produção social dos sujeitos que se acumulam ao longo da história (BRACHT, 2019).

Sendo assim, o problema em investigação é: o ensino do jogo nas aulas de Educação Física para alunos/as do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, explora seu potencial para humanização através de uma educação progressista que aprofunda os conhecimentos para além dos próprios jogos?

Uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses. Nessa crise, outras explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas que em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou a manutenção de uma hegemonia (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27).

Para a Pedagogia Crítico-Superadora (PCS) articulada com a PHC, os conteúdos são tratados em uma perspectiva dialética, organizando o conhecimento de forma a ampliá-lo, a fim de romper com a ideia de terminalidade, além de desenvolver a noção de historicidade dos conteúdos retraçando-os desde a sua gênese. Dessa forma, o aluno será capaz de perceber-se como sujeito histórico (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Conforme explica Saviani (2019), a educação possui duas funções: a de favorecer a formação da força de trabalho e a de contribuir para a inculcação da ideologia burguesa. Essas duas funções se desenvolvem juntas porque a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Sendo assim, uma educação é destinada para a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora, que correspondem à sociedade de classes, apresentada de forma não crítica diante dos desafios educacionais.

O jogo e a cultura das diferentes classes perpetuam-se conforme uma classe detém poder sobre a outra por meio dos vários aparelhos ideológicos do Estado. Em decorrência desse cenário, a vivência do jogo das classes populares se vê diminuída

e empobrecida por conta da precariedade da vida material, do trabalho, da educação e do tempo social das famílias (ANTUNES, 2018).

Destaca-se a escola e seus embates para que o lúdico seja vivenciado como um componente da cultura historicamente situado a partir das interações sociais. E, segundo Marcellino (1997), nega-se o lúdico no ambiente escolar, visto que as crianças são direcionadas para a preparação para a vida adulta, mais especificamente, para um “destino natural”. Não se investe na educação que valoriza a essência infantil, desrespeitando sua cultura, seu modo de ser lúdico, imaginário e criativo. Suas necessidades e prioridades obedecem a outras lógicas (educação superficial e aligeirada para o proletariado), que no dia a dia da escola vão sendo inculcadas. Logicamente, que as crianças das escolas elitizadas são educadas de forma abrangente, aprofundada e com mais educação lúdica, incluindo a educação para o lazer.

Dessa forma, para uma educação capaz de se contrapor às pedagogias hegemônicas na educação pública, transformando-a num espaço sociocultural de apropriação de conhecimentos científicos para a libertação da classe trabalhadora que frequenta esta escola e que se encontra em situação de dominação por valores e condutas da classe dominante, é necessário que estudantes e professores se integrem à perspectiva histórico-crítica, pois há “[...] a emergência de intelectuais orgânicos aptos a atuar nas escolas e nos movimentos sociais, engajando-se resolutamente na luta de classe trabalhadora por uma educação adequada às suas necessidades” (DUARTE; SAVIANI, 2021, p. 85). No contexto supracitado, para o ensino do jogo nas aulas de Educação Física, buscou-se compreender o contexto da educação brasileira, o jogo, a história da Educação Física, a PHC e a PCS, confrontando dialeticamente a visão dos educadores da área de Educação Física que aceitaram participar da pesquisa e o desenvolvimento de uma proposta de ensino de jogo inspirada na PHC.

Frente o exposto, o problema em investigação é: o ensino do jogo nas aulas de Educação Física para alunos/as do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, explora seu potencial para humanização através de uma educação progressista que aprofunda os conhecimentos para além dos próprios jogos?

O objetivo geral deste estudo é compreender o jogo como elemento sociocultural a ser ensinado nas aulas de Educação Física, bem como elaborar

material pedagógico que intencione o ensino de jogo, proporcionando uma educação progressista por meio da Pedagogia Histórico-Crítica.

Além disso, os objetivos específicos são:

- Compreender o jogo como elemento sociocultural a ser ensinado nas aulas de Educação Física, favorecendo o rompimento com a educação dualista;
- Elaborar um livreto que intencione o ensino de jogo e que proporcione a educação progressista por meio da Pedagogia Histórico-Crítica e PCS.

Assim, o capítulo 1, intitulado “Educação, Sociedade e Humanização”, se destina à compreensão da Educação na sociedade em meio ao avanço das políticas neoliberais no Brasil, tecendo o percurso e as teorias pedagógicas da educação, considerando seu contexto histórico-social. Em seguida, busca-se compreender a Pedagogia Histórico-Crítica como prática norteadora do processo educativo, a fim de romper com a educação dualista na sociedade de classes, elucidando a compreensão da sociedade atual no que tange ao universo político, econômico e social. Nesse sentido, avança na compreensão da cultura produzida histórica e coletivamente pelos indivíduos. Neste capítulo, ainda é apresentado um subtópico sobre o papel da escola e dos professores na sociedade atual: desafios para a educação pública, abordando-se o valor social, cultural e político do saber em meio às reformas que prezam pelos propósitos de competitividade norteados pela economia globalizada, conduzindo a escola como um aparelho ideológico do Estado, ou seja, educação essa que passa a existir para servir as empresas e o capital, necessários para produzir bens de consumo.

No capítulo 2, intitulado “Jogo: símbolo de alegria, luta e resistência”, se abordam as teorias do jogo e suas características, elucidando a cultura lúdica. Aqui, coloca-se em questão o furto lúdico na educação. Em seguida, no próximo tópico, “O jogo, o lúdico e a educação na infância”, questiona-se os espaços e tempos para brincar e jogar, principalmente na escola pública. Faz-se uma relação com o “furto” do componente lúdico na infância, evidenciando o descompasso que envolve as políticas sociais para a infância, a influência das redes sociais, das mídias que integram a cultura de massa e a indústria cultural que engendram a vida social.

Em seguida, no capítulo a “Educação Física na Escola”, traça-se um breve histórico do desenvolvimento do jogo nas aulas de Educação Física, percorrendo os

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, apresenta-se o jogo a partir da abordagem Crítico-Superadora articulada com a PHC para, em seguida, elucidar a vivência do jogo além da Educação Física, tratando-se do jogo e não somente do eixo temático para a vivência nas aulas de Educação Física.

A trajetória metodológica encontra-se descrita na parte 4, com o título de “Pesquisa de campo: vivência do jogo e a Pedagogia Histórico-Crítica”, na qual se apresenta sustentada no materialismo histórico-dialético, adentrando-se aos aspectos históricos, econômicos e políticos sociais, para a compreensão da realidade social, partindo do entendimento do trabalho e da vida social do homem, a fim de abarcar na educação as manifestações do jogo na sociedade e a abordagem histórica e humanista capaz de privilegiar os alunos da classe trabalhadora.

Nesta pesquisa, foi desenvolvida uma pesquisa de campo com 25 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, matriculados nos 4º e 5º anos de uma Escola Pública Estadual e com 6 professores de Educação Física da mesma instituição que fazem parte das escolas do Programa Ensino Integral.

As análises foram realizadas e sustentadas na perspectiva da PHC, partindo-se de uma concepção dialética da realidade natural e social do pensamento. A partir daí, foi desenvolvido um material didático intitulado: “Um convite para o jogo: uma abordagem inspirada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica”, que teve como objetivo favorecer ao aluno a reflexão e a percepção de si como sujeito histórico-social, capaz de produzir cultura e de desenvolver sua autonomia social. Isso, com a finalidade de melhorar a qualidade das aulas de educação física da rede pública.

1 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E HUMANIZAÇÃO

De acordo com Aranha (2006), a educação não pode ser definida como uma mera transmissão de saberes e valores das gerações anteriores, mas deve servir a um processo capaz de abrir espaço para a socialização da cultura herdada, com vistas à autonomia do indivíduo de maneira crítica e reflexiva. Nesse contexto, a educação deve ser compreendida dentro de um contexto histórico-social concreto, em que a prática social será o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica e a emancipação se fará a partir de dialéticas relações do homem com a cultura, do ser com o significado.

Para Duarte (2009, p.22), a educação deve compreender “[...] a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais”, ou seja, não deve ocorrer de forma isolada do processo histórico que se deu na base das transformações da sociedade, portanto, o campo educativo deve ser definido como uma atividade sistematizada baseando-se em interações entre seres sociais.

Para tecer uma analogia com os contextos históricos que influenciaram a educação, Saviani (2019, p. 333) faz a seguinte afirmação:

As transformações que vem se processando na base material da sociedade capitalista desde os anos 1970, corrente denominada de terceira revolução industrial, revolução da informática, revolução microeletrônica ou revolução da automação, vem promovendo a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, mas vem transferindo as próprias funções intelectuais para as máquinas.

O autor caracteriza esse período de sociedade do conhecimento, porém, esta não se materializou por conta do avanço do neoliberalismo que fragilizou a sociedade, transformando-a em uma sociedade da informação e, nesse contexto, surgiram novas correntes pedagógicas. Duarte (2008) destaca as pedagogias das competências, denominada por ele de pedagogias do “aprender a aprender”, as quais pertencem a uma corrente educacional contemporânea, não de ensino, mas de treinamento. A esse período, Libâneo, Oliveira e Tochi (2012, p.43) esclarecem:

Esses traços afetam a educação de várias formas. A prioridade da educação nos programas econômicos dos países industrializados situa-se no quadro das políticas de ajuste e de estabilização defendidas, no âmbito europeu, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE) e, no âmbito mundial, sobretudo pelo Banco Mundial. As orientações neoliberais postulam ser o desenvolvimento econômico, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico, o fator de garantia do desenvolvimento técnico social. Paralelamente a associação entre ciência e técnica acaba por propiciar mudanças drásticas nos processos de produção e transformações nas condições de vida e de trabalho em todos os setores da vida humana.

Se no período descrito como sociedade do conhecimento a escola foi alvo do mercado neoliberal com vistas ao processo de qualificação para o trabalho, atualmente, os rumos continuam e caminham na mesma direção, pois, “ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das forças produtivas materiais aponta para a direção da lógica de produção, as relações sociais vigentes baseiam-se na propriedade privada dos meios de produção (SAVIANI 2019).

Nesse sentido, o ideal pregado pelo capitalismo perfaz seu papel reproduzindo o capitalismo na contemporaneidade, enfraquecendo cada vez mais as críticas a essa estrutura societária.

Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam “conduzidas” pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada um bem de capitalização privado (LAVAL, 2019, p.109).

Conforme o autor citado, a função da escola a que ela foi destinada não se concretiza e o seu objetivo de emancipação, desenvolvimento pessoal e consciência política foram substituídos pela ideologia capitalista, na qual a escola é vista como uma empresa, priorizando a eficiência produtiva da inserção profissional.

Diante disso, Saviani (2019) explicita que há necessidade de universalização de uma escola unitária, para todos, que se desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos, e que seja capaz de conduzi-los para o desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais.

Essa escola não é viável para a classe que detém o controle dos meios de produção e ela só será possível se os trabalhadores, os interessados, perceberem o processo de alienação e se libertarem por meio da educação. Na perspectiva da PHC, isso se realiza partindo da prática social e a ela retornando, não perdendo de vista a prática pedagógica que carrega a intencionalidade de reproduzir a humanidade em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2019).

Assim, na PHC, o primeiro passo, tanto do professor quanto do aluno, deve ser diferenciar das demais pedagogias, pois, ao pensar-se na pedagogia tradicional, a centralidade do processo educativo estaria no professor e, atando-se da pedagogia nova, o centro estará no aluno. Ainda segundo a PHC, mesmo que o ponto de partida seja comum para alunos e professores, as vivências são diferentes, visto que, o professor nesse ponto de partida tem uma visão sintética da prática social, já a visualização e compreensão do aluno mostram-se na forma sincrética (SAVIANI, 2019).

Para que seja possível assumir esse direcionamento na atividade educativa, é necessário que se compreenda como está estruturada a sociedade atual no que tange ao universo político, econômico e social.

Conhecer implica, então, em captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaura outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (SAVIANI, 2019, p. 178).

Nesse mesmo sentido, para Aranha (2006), a educação deve exercer um papel para a reflexão e o desenvolvimento da criticidade do indivíduo, dado que a escola não se encontra isolada da realidade mais ampla, nem tampouco deve servir à simples reprodução da realidade social, mas deve proporcionar condições para que se discuta criticamente a realidade na qual se encontra, porque “para exercer sua função com dignidade, precisa manter a dialética herança-ruptura: ao transmitir o saber acumulado, deve ser capaz de romper com as formas alienantes, que não estão a favor do homem mas sim contra ele” (ARANHA, 2006, p. 86).

Um dos grandes desafios apontados pela autora está na formação para o trabalho em uma sociedade que se encontra dividida em classes e que cria barreiras para romper com os pressupostos marcados pela escola dualista. No entanto, da mesma forma que a educação se submete a um processo de dominação, ela também pode incorporar-se a um processo de resistência a essa dominação e de sua superação, apoiando de forma considerável a prática social transformadora.

Segundo Aranha (2006), ao contextualizar a Educação, o processo de socialização se inicia e sofre influência da comunidade sobre os indivíduos e, como exemplo, cita o estudo das meninas-lobo, encontradas na Índia em 1920, que viviam como membros de uma matilha. O comportamento delas se assemelhava ao dos lobos e somente iniciaram o processo de humanização quando foram encontradas e passaram a viver com pessoas.

Dessa forma, a cultura possui um conjunto de significados e a criança, ao nascer, integra um contexto com valores estabelecidos. Dessa forma, a condição humana resulta da assimilação de modelos sociais e a humanização, nesse sentido, é mediada pela cultura.

Ainda segundo Aranha (2006), a cultura é uma criação humana e, ao tentar resolver seus problemas, o ser humano produz os meios para a satisfação de suas necessidades e desejos, transformando o mundo natural e a si mesmo. É por meio do trabalho que se estabelecem relações sociais, se criam saberes de uma geração para outra e que se permite o aperfeiçoamento dos conhecimentos, cabendo à Educação a manutenção da cultura e a memória dos povos que subsidia a sua sobrevivência material e espiritual.

A educação é, portanto, fundamental para a socialização e a humanização, com vista à autonomia e a emancipação. Trata-se de um processo que dura à vida toda e não se restringe a mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidades de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o ser humano faz história (ARANHA, 2006, p. 67).

Nesse sentido, para as relações uns com os outros, é necessário que o sujeito se aproprie da experiência acumulada pela humanidade. “[...] A esse processo de transmissão da cultura produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, que permite a formação da humanidade em cada indivíduo singular, denomina-se educação” (SAVIANI, 2019, p.74).

A PHC, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, empenha-se em pôr em ação métodos de ensino eficazes que, para Saviani (2019, p. 75).

Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporações as contribuições de classe e suas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os

interesses do aluno, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos de processo de transmissão- assimilação dos conteúdos cognitivos.

Apoiando-se em Marx, Saviani (2012) evidencia que o processo de desenvolvimento da existência humana acontece por meio da garantia de seu sustento material e, por fim, da produção cada vez mais elaborada de bens materiais, classificando-se como trabalho material diferenciando, portanto, os homens dos animais, visto que o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, adaptando a natureza a si, ou seja, sendo capaz de transformá-la, e isto ocorre por meio do trabalho, sendo ele uma ação intencional.

Dessa forma, para relacionar uns com os outros, é necessário que o sujeito se aproprie da experiência humana acumulada na cultura, partindo do ponto em que as aptidões e funções humanas construídas historicamente não são reproduzidas pela hereditariedade.

Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, ela é ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo do trabalho (SAVIANI, 2012, p.11).

No tocante à Educação pública, o autor, ao analisar as tendências pedagógicas ocorridas na história do Brasil, constatou a necessidade de novas abordagens que superassem as tendências tradicional, nova e tecnicista.

Para Saviani (2018), a pedagogia tradicional conduzia a educação a partir do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava no poder, a burguesia. A escola é posta como livramento da ignorância e as pessoas marginalizadas são colocadas perante a sociedade como indivíduos ignorantes. Aqui, o papel da escola é transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade buscando difundir a instrução como forma de método.

Diante das críticas à Pedagogia Tradicional e sua forma de transmitir os conhecimentos acumulados ao longo da história, eis que surge a Pedagogia Nova, também conhecida como escolanovismo, cuja teoria sustenta a crença no poder da escola e em sua função de equalização social.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando quando é ilustrado, mas quando se sente aceito, pela sociedade em seu conjunto (SAVIANI, 2018, p. 07).

O processo de entendimento da Educação em relação a Pedagogia Tradicional vai além das questões pedagógicas, do intelecto, para a compreensão das questões emocionais, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade, centrada nas contribuições da biologia e da psicologia. Nesta teoria, o professor seria intermediador do processo de aprendizagem na qual a iniciativa precípua partiria dos alunos (SAVIANI, 2018).

No entanto, essa concepção de educação não foi capaz de alterar de forma significativa a organização dos sistemas escolares. Devido aos custos elevados e a fim de garantir uma educação para todas as classes, guardou os interesses de classe e conteve-se a somente pequenos grupos de elite.

As consequências desse movimento foram mais negativas do que positivas porque provocaram o afrouxamento das disciplinas e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, rebaixando o nível de ensino destinado a classe trabalhadora, porém, para as elites, alavancou o ensino de melhor qualidade (SAVIANI, 2018). Em seguida, durante a primeira metade do século XX, o movimento escolanovista apresentava-se enfraquecido, pois

A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante como concepção teórica – a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade (SAVIANI, 2018, p.10).

Diante desse contexto, surgiram novas tentativas de se desenvolver uma escola nova popular, buscando como referência a pedagogia de Freinet e Paulo Freire, e por outro caminho, destinava-se à preocupação com os métodos ainda presentes no escolanovismo, voltados para a eficiência instrumental; articula-se, aqui, uma nova teoria educacional, a Pedagogia Tecnicista. Nesta,

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2018, p.11).

Com o intuito de corrigir as falhas docentes, preza-se pela eficiência a fim de maximizar os efeitos de sua intervenção, tendo como objetivo preparar sujeitos para o alto desempenho, capazes de contribuir com o aumento da produtividade na sociedade. Considerando as características citadas, a educação deve ser capaz de treinar o sujeito para atender as diferentes demandas de trabalho.

Dessa forma, pode-se concluir que, para a Pedagogia Tradicional, o método tem como foco o “aprender”, para a Pedagogia Nova, “aprender a aprender” e, para a Pedagogia Tecnicista, o objetivo é o “aprender fazer” (SAVIANI, 2019).

Conseqüentemente, a PHC permite, a partir da perspectiva marxista, compreender a realidade social e colaborar com o processo de transformação social a fim de superar o poder ilusório que caracteriza as pedagogias não críticas.

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. (MARX, p. 28, grifo nosso).

Dadas as condições sociopolíticas e econômicas vivenciadas no Brasil na última década, nas quais o neoliberalismo interferiu de maneira agressiva na vida social, no próximo tópico serão abordados os desafios para a educação pública.

1.1 O papel da escola e dos professores na sociedade atual: desafios para a Educação Pública

Neste tópico, dialeticamente, busca-se refletir sobre a educação pública no contexto atual, colocando em questão as políticas públicas neoliberais e o sistema educacional vigente.

As políticas educacionais que engendram o contexto contemporâneo devem ser analisadas de forma sistemática e ampla, com vistas às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas. As reformas educativas executadas em vários países europeus e americanos nos últimos vinte anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, que incentivam um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal (LIBÂNIO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Segundo Freitas (2018, p. 31), a educação está afetada socialmente, visto que o neoliberalismo “[...] olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. Pressupõe-se a lógica da meritocracia, na qual o indivíduo competirá e vencerá pelo seu esforço, independente da classe social. Não se considera as condições em que cada grupo está inserido na sociedade e seu ponto de partida.

Essa é a visão de sociedade que se quer legitimar, para manutenção da hegemonia da burguesia. Inculcar a ideia de cidadão empreendedor, para os que não possuem capital, caracterizando-a como uma sociedade livre na qual onde há controle da gestão por meio de uma Base Nacional Comum Curricular e de avaliações por desempenho, definida por uma avaliação externa - Sistema de Avaliação da Educação Básica, inseridas em políticas de responsabilização, fica caracterizado o controle de mercado, uma vez que:

Somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultoria e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (FREITAS, 2018, p.104).

Laval (2019) destaca as condições de degradação da vida e do trabalho humano, conseqüente da deterioração das instituições educacionais. Em princípio, nega as reformas nas escolas e universidades, colocando apenas como um momento de avanço das tecnologias e modernização dos espaços escolares de maneira a alavancar o ensino. Outra característica que menciona é a negação de uma ideologia política existente, apresentando-se como alterações técnicas e especialistas, de profunda neutralidade política.

O neoliberalismo, tal como é aplicado, não se apresenta como uma doutrina e menos ainda como uma ideologia. E os que trabalham com seus agentes nem sempre o aplicam conscientemente como programa político ou teoria. Eles julgam realismo ou pragmático. Aceitam obedecer à injeção maior do neoliberalismo que é a adaptação do jogo da concorrência generalizada, e isso do topo a base da hierarquia de responsabilidades do sistema educacional (LAVAL, 2019, p. 09, grifo nosso).

Nesse contexto e diante da análise histórica, fica em evidência uma nova onda tecnicista apresentada por Saviani (2019) e definida por Freitas (2018), conhecida como neotecnicismo que, envolta em uma nova fase neoliberal, alia à Educação ao setor empresarial, amparada pelas mídias, consolidando alianças em direção às políticas públicas hegemônicas como teoria pedagógica e dentro de um contexto e espaço que segue pela lógica de mercado, o qual atende aos interesses ideológicos do grande capital.

Esta é a nova fase do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem online” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem (FREITAS, 2018, p.105).

Também a partir de análise histórica, a respeito da fase neoliberal, Laval (2019) considera serem as instituições educacionais chaves para a preparação da mão de obra, distante de uma lógica política de igualdade social com vista à emancipação da classe trabalhadora. Ora, à escola cabe atender aos interesses do grande capital, contribuindo para a manutenção do *status quo*.

O grande capital controla os interesses da classe trabalhadora por meio de discursos conservadores, visando um projeto de educação neoliberal que limita as bases científicas para entender as leis da natureza e, sobretudo, as relações sociais, também impedidas por ditaduras e por golpes de estado (SAVIANI, 2021).

Conforme descreve Gentil (2021), a nova ordem rege uma educação que atende aos interesses de mercado, prezando pela produtividade. Descomprometida com os direitos adquiridos nas leis trabalhistas, esta ordem descaracteriza o educador em seu papel social.

A globalização é parte integrante da contemporaneidade e traz consequências para todos os setores e aspectos da vida social, visto que trata de um fenômeno que afeta a vida cotidiana, sendo responsável por várias

problemáticas relacionadas aos sistemas educacionais de ensino (TEODORO, 2011).

No plano das consequências da globalização, os novos modelos de regulação das políticas educacionais alavancam a massificação, impactando as políticas educacionais e os currículos no desenvolvimento por isomorfismo da escola de massas nos diferentes espaços do sistema mundial. Assim, definimos a regulação da educação como um

Conjunto de processos colocados em práticas no sistema educativo de forma que seus atores (ou agentes, conforme o nível de autonomia que lhes reconheça), do centro à periferia, atinjam, com a maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entende serem os interesses gerais (TEODORO, 2011, p. 82).

E os interesses gerais baseiam-se principalmente nas estruturas organizacionais do currículo, colocando a escola como aparelho ideológico do Estado para que atenda aos interesses do capital, visando uma política pública educacional baseada em metas e critérios de eficiência.

A escola apresenta-se como instituição social que reproduz as desigualdades sociais, conforme se consolidam as reformas educacionais, deixando de cumprir o seu papel de integração social, emancipação, resistência e luta, passando a compor um sistema que atende às novas exigências do mercado, buscando ritmo de desempenho e preparando mão de obra, que atende aos interesses do grande capital, não produzindo mobilidade social aos trabalhadores e dificultando o caminhar para a sua ascensão social.

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge o sentido do saber e as instruções que supostamente transmitem os valores e conhecimentos quanto ao próprio vínculo social (LAVAL, 2019, p.17).

Nesse contexto, a escola caminha atendendo a concepção dominante da educação, sendo um instrumento de bem-estar econômico e, o conhecimento, passa a ser visto como um recurso que serve a interesses individuais. A contento, passa a existir para servir as empresas, ou seja, ao capital necessário para produzir bens de consumo, pois a acumulação do capital está atrelada a novos meios de consumo

destinados à formação da mão de obra e políticas que retiram investimentos da educação, colocando um orçamento mínimo para os serviços públicos. “As reformas liberais na educação são, portanto, duplamente orientadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática entre as economias” (LAVAL, 2019, p.18).

Nas instituições escolares, o valor social, cultural e político do saber se perde em meio às reformas que prezam pelos propósitos de competitividade conduzidos pela economia globalizada. Dessa forma:

Os objetivos clássicos de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional. Presenciamos, no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico (LAVAL, 2019, p. 23, grifo nosso).

Assim, para Saviani (2019), por meio da PHC é possível avançar na superação dos desafios do campo educacional a partir da análise da prática pedagógica, observando o movimento da problematização e instrumentalização e, depois, em catarse. Isso tudo com o intuito de que se tenha a prática social como ponto de partida, e no ponto de chegada, com vistas à transformação e emancipação diante da análise da prática social da realidade e do conhecimento crítico científico. Aquela, guiada pela lógica dialética, considerando o papel da escola e sua contribuição diante dos desafios apresentados para a construção dos fundamentos didáticos nessa perspectiva.

Então, à escola pública, que tem importante papel a desempenhar na educação das crianças e adolescentes na sociedade de classes, cabe o processo de construção da realidade social por meio da educação crítica progressista.

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação do conhecimento, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que podem levá-los à análise crítica da realidade, à tomada de consciência e, conseqüentemente, à percepção sobre a necessidade de desenvolvimento de ações que favoreçam mudanças para a classe (SAVIANI, 2019).

Para compreender a realidade, as pessoas precisam apropriar-se do saber sistematizado que ultrapassa os limites do manejo pragmático das coisas e alcança os processos de movimento da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda. Os conhecimentos a serem ensinados nas escolas não devem visar, portanto apenas a preparação dos indivíduos para as

demandas prático-utilitárias da cotidianidade (MALACHEN; MATOS; ORSO, 2020, p. 37).

Nas escolas públicas, destacando-se aquelas que se localizam na periferia das cidades médias e dos grandes centros, várias realidades são expostas. Segundo Arroyo (2012), são outros corpos cujas vidas são precarizadas e vulneráveis, somatizando a tudo isso, angústias e medos.

Os corpos infantis trazem consigo nova responsabilidade política e pedagógica ao Estado, ao sistema escolar e aos educadores. Então, evidencia-se a necessidade da análise crítica aos currículos, que ignoram o sentido histórico social e político.

Conforme salienta Arroyo (2012, p. 29), é importante “[...] a identidade docente se afirmar no compromisso com o desenvolvimento e as aprendizagens dos educandos desde a infância”. Em princípio, a escola constitui-se como um espaço para que as crianças das famílias trabalhadoras possam ter suas necessidades vitais supridas, contemplando as questões biológicas, psicológicas e sociais, mas não contribui para o rompimento da concepção burguesa da educação, sendo esse o caminho a percorrer.

Ao lado dos debates políticos e das experiências educacionais, as balizas de uma nova concepção pedagógica foram sendo formuladas, alicerçadas em avanços notáveis do conhecimento sobre o homem, em suas várias dimensões, realizados em uma revolucionária perspectiva científica: a concepção materialista dialética da história (LOMBARDI, 2020, p. 08).

Segundo Saviani (2019), a escola se constitui historicamente, integra a construção humana e se articula aos processos de produção das condições materiais da existência. Dessa forma, para além da simples reprodução burguesa, a escola é uma dimensão da realidade humana que pode articular-se plenamente na construção de uma sociedade sem classes.

Em Lombardi (2020), para que tal construção ocorra, o educador precisa partir de uma análise crítica da realidade e romper com as pedagogias escolares que se articulam com os interesses da burguesia. Sua prática educadora deve ser vinculada a uma perspectiva de homem e de mundo, assumindo uma concepção de vida transformadora.

Para os professores que assumem a visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem progressista, os alunos e alunas são capazes de realizar uma reflexão comprometida com suas necessidades e interesses, tendo como eixos a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação de sua realidade social complexa e contraditória. Além disso, serão capazes de confrontar o saber popular com o conhecimento científico, estando diante da sociedade como um cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive para poder nela intervir na direção de seus interesses de classe (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

É por meio da escola, de seus conteúdos e de suas práticas que os filhos dos trabalhadores terão entendimento da sociedade e da exploração do trabalho, das ideologias que conduzem a sociedade, assim como de suas vidas precarizadas. À luz do conhecimento científico, entenderão

Como a burguesia se apropria da ciência (e de todos os saberes) para impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas sob seu controle, bem como para reforçar e naturalizar a dominação da classe, cabe-nos (como revolucionários) viabilizar aos que vivem do trabalho o acesso e a apropriação dos conteúdos e saberes elaborados pela humanidade (LOMBARDI, 2020, p. 12).

Conforme explicam Duarte e Saviani (2021), a burguesia detém os modos de produção, os quais determinam todas as manifestações da existência humana, desde as formas de produção dos bens materiais destinados ao consumo e a troca, até as formas de consciência. Dessa forma, a manifestação da educação será direcionada conforme o modo de produção capitalista. Assim, será através da “apropriação dos objetos e signos culturais, na atividade e na consciência do homem, que novas necessidades, novas forças, faculdades e capacidades são constituídas” (FERRACIOLI; TULESKI, 2020, p. 34).

Na escola, a PHC é a teoria que defende a troca de conhecimentos produzidos pela humanidade em suas formas mais elevadas, buscando que tais conhecimentos condicionem a visão e o pensamento crítico de homem e mundo ao desabrochar as máximas potencialidades humanas de cada momento histórico da sociedade.

Conforme afirma Ferreira (2020), para que isso seja possível, o professor, de forma objetiva e intencional em sua prática educativa, deverá garantir a apropriação para que essa difusão de conhecimento ocorra.

Em contraposição a essa perspectiva, os documentos que direcionam a educação apontam para uma concepção de sociedade, educação e conhecimento que não contribui para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades para o entendimento da realidade.

No período em que o neoliberalismo afeta o currículo escolar com a relativização dos conteúdos que devem ser ensinados, também se observa um esvaziamento escolar, com características da negação do ato de ensinar e do papel do professor. A ideologia pós-moderna, que foi amplamente incorporada no âmbito educacional, não se desvincula de uma concepção neoliberal, pois pauta-se, de modo voluntário, ou não, em defesa da manutenção da sociedade. Não é difícil perceber que as ideias presentes na BNCC estão sintonizadas com o ideário neoliberal e pós-moderno (FERREIRA, 2020, p. 78).

Gama e Prates (2020) destacam a necessidade do olhar crítico para as tendências que defendem a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades dos alunos em relação às suas possibilidades cognitivas e seu contexto cultural, cabendo ao ensino partir do saber cotidiano, não considerando o conhecimento sistematizado. Dessa forma, acentua-se ainda mais a precarização da formação dos trabalhadores, ocultando a função social da escola, o currículo e o trabalho educativo do seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes.

Assim, a PHC surge baseando-se no conceito de modo de produção, em sua concepção marxiana, evidenciando que a forma como os homens produzem sua existência resulta do modo como se produz a Educação (DUARTE; SAVIANI, 2021).

Partindo dessa lógica, há necessidade de compreender como a existência humana vem sendo produzida sob a forma capitalista, procurando identificar os problemas que, uma vez postos por esse modo de produção, exigem intervenção da prática educativa.

2 JOGO: SÍMBOLO DE ALEGRIA, LUTA E RESISTÊNCIA.

O estudo clássico realizado por Huizinga (2018) em 1938, *Homo Ludens*, permanece como forte referencial, um dos marcos civilizacionais da humanidade, no qual o autor defende que é na cultura que encontramos o jogo, como um elemento dado, existente antes da própria cultura.

Sua manifestação não se limita somente aos humanos, basta observar a brincadeira entre os cachorrinhos para notar sua manifestação no reino animal e, mesmo em sua forma mais simples, constata-se a presença de todos os elementos fundamentais do jogo humano. O convite ao jogo ocorre diante de movimentos e gestos, dessa forma, o jogo é visto como um fenômeno fisiológico ou até mesmo se determina como um reflexo psicológico, pois “[...] ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentindo” (HUIZINGA, 2018, p. 03).

Mas é entre os humanos que o jogo ganha diferentes significados, sendo na infância que sua manifestação ganha espaço privilegiado socioculturalmente. Para Huizinga (2018), é nos jogos infantis que o lúdico se manifesta de forma mais intensa, em sua própria essência. Todo jogo tem um significado, há algo que transcende as necessidades imediatas da vida e dá sentido a uma ação.

Mas reconhecer o jogo é forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa mesmo o mundo animal, os limites da realidade física a própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana (HUIZINGA 2018, p. 06).

Assim, para Huizinga (2018), o jogo é uma atividade voluntária, é livre e capaz de absorver o jogador de maneira intensa em sua totalidade, desligado de qualquer interesse material, o qual também corresponde à formação de grupos sociais, sendo esta, a primeira das características fundamentais do jogo, atrelada a uma segunda característica, que se refere à capacidade de evasão da vida real para um espaço e tempo com orientações próprias, nos quais constata-se uma espécie de denúncia da realidade. Porém, vale destacar que toda criança sabe quando está “fazendo de conta”. Assim, o jogo não pode ser imposto pela necessidade física ou

pelo dever moral, não constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas horas de ócio (HUIZINGA, 2018).

Então, com as características fundamentais do jogo, Huizinga (2018) aborda seu caráter desinteressado, e que se distingue da vida comum tanto pelo lugar, quanto pela duração, além de possuir um significado próprio.

O jogo inicia-se em um determinado momento, “acabou”. Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está correndo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural (HUIZINGA, 2018, p. 12, grifo meu).

Nesse sentido, segundo o autor, o jogo é transmitido, torna-se tradição, visto que, mesmo tendo terminado, ele se conserva na memória, podendo ser repetido a qualquer momento, então, “uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição, que não se aplica apenas no jogo em geral, mas também na sua estrutura interna” (HUIZINGA, 2018, p.13). Ainda se observa outra característica, o jogo também cria ordem e é ordem, pois, em seu interior há uma ordem específica e absoluta.

Vale destacar que o elemento tensão tem um papel muito significativo no jogo, pois representa um motivo para que algo aconteça, ou seja, há um esforço por parte do jogador para encontrar uma solução, seja para a vitória ou para solucionar um desafio.

É este elemento de tensão e solução que domina em todos os jogos solitários de destreza e aplicação, como os quebra-cabeças, as charadas, os jogos de arma, as paciências, o tiro ao alvo, e quanto mais estiver presente o elemento competitivo mais apaixonante se torna o jogo (HUIZINGA, 2018, p.14).

Caillois (2017) também realizou importante estudo sobre o jogo, classificando-o em quatro categorias fundamentais: jogos de competição, do acaso, de simulacro e de vertigem e denominou nessa mesma ordem: Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx. Como exemplo, cita: futebol ou bolinha de gude ou xadrez (agôn), roleta ou loteria (alea), jogos de pirata ou de representação (mimicry), e por fim, jogos de movimentos

rápidos de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e de desordem (ilinx).

Entre as principais características presentes no jogo humano destaca-se a presença permanente de limites e liberdades em seu desenvolvimento, pois, “[...] todo jogo é um sistema de regras que definem o que é ou não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (CAILLOIS, 2017, p. 19). Esse conjunto de regras que fazem parte do jogo não pode ser violado sob nenhuma hipótese, a regra é mantida pelo simples desejo de jogar.

Isso torna a prática humana do jogo muito desenvolvida, pois os elementos a ele externos não o influenciam, apenas os internos. Em um contexto de manipulações às cegas, na vida social, essa prática carrega significados singulares para a vida que se quer e que se pode viver. A vida que se pode viver na sociedade de classes está definida *a priori*, mas a vida social está em constante transformação, já que o indivíduo é um ser histórico que se constrói como sujeito a partir do conjunto de relações sociais que se estabelecem, se colocando como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com outros indivíduos (SAVIANI, 2019).

Nesse contexto histórico e social, o jogador sempre tem uma relativa liberdade para desenvolver sua imaginação e criação uma vez que se afasta da vida real e vive o jogo intensamente. Tal oportunidade significa liberdade e deve permanecer na sua própria essência, para que este adquira ou conserve sua eficácia (CALLOIS, 2017).

Em linhas gerais, os jogos dependem muito da cultura onde são praticados, porque

Os jogos mais preferidos e conhecidos manifestam às tendências, os gostos, as maneiras de raciocinar mais comuns e, ao mesmo tempo, educam e atraem os jogadores para essas mesmas virtudes e imperfeições, confirmando-as insidiosamente em seus hábitos ou suas preferências. (CAILLOIS, 2017, p. 137).

Assim, um jogo que é valorizado por um povo, um grupo ou uma classe social pode também servir para a compreensão de um outro grupo, como também para o conhecimento de suas características morais ou intelectuais e sua prática influencia diretamente na vida social, pois, a “[...] concepção de mundo, de homem e de sociedade que está na base da pedagogia histórico-crítica parte da constatação do

ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência” (SAVIANI, 2019, p. 94). Aqui, o homem é definido, então, a partir de suas relações sociais.

O caráter educacional do jogo não parece ser explorado na escola de forma profunda, dado que “não há tempo para brincar!”. Na escola, essa é a justificativa de muitos educadores. Há, evidentemente, um programa de ensino, um currículo a ser materializado e objetivos a serem atingidos para a educação básica, especificamente, na Educação Física.

Para Caillois (2017), os jogos sempre estiveram presentes na nossa sociedade, estes são produtos de uma cultura que percorrem as civilizações há séculos. O lúdico se manifesta de forma diferente à medida que os grupos trocam de papéis e definem suas relações de poder. Destarte, é possível observar a influência de alguns jogos em determinados períodos políticos, econômicos e sociais.

Assim, tanto Huizinga (2018) quanto Caillois (2017) desenvolveram teorias fundamentais para o entendimento do jogo e dos jogos. Na intenção de determinar até que ponto o jogo é um construtor civilizatório e cultural, Huizinga (2018) afirma que o jogo precede a própria cultura e, nesse aspecto, Caillois (2017) faz uma crítica a Huizinga, ao afirmar que o autor definiu o jogo somente pelo seu caráter construtor civilizacional e cultural, omitindo, propositalmente, a descrição e a classificação das diferentes manifestações deste, como se todas as manifestações do *ludens* correspondessem às mesmas necessidades.

No entanto, ao analisar a obra dos dois teóricos, fica claro que ambas se complementam: enquanto Huizinga (2018) pauta seus estudos a fim de determinar até que ponto a cultura possui um caráter lúdico, Callois (2017) complementa descrevendo e classificando as diferentes manifestações do *ludens*:

Na raiz do jogo reside uma importante liberdade, necessidade de descanso e também de distração e fantasia. Essa liberdade é seu motor indispensável e permanece na origem de suas formas mais complexas e mais estritamente organizadas. Tamanha potência primária de improvisação e de alegria, que nomeio paidia, conjuga-se com o gosto da dificuldade gratuita, que proponho a chamar de ludus, para resultar nos diferentes jogos aos quais sem exageros, pode ser atribuída uma virtude civilizatória, pois ilustram os valores morais e intelectuais de uma cultura e ainda contribuem para sua definição e desenvolvimento (CALLOIS, 2017, p.68).

O jogo então, aqui concebido culturalmente, faz parte da vida social e emancipa o sujeito quando sua essência não é perdida em meio às várias distorções

causadas, inclusive, pela insuficiência de estudos e de abordagens tecnocráticas, visando ao atendimento da educação mercadológica e da indústria cultural (ADORNO, 1987).

Para Adorno (1987), a indústria cultural teria como principal função influenciar a capacidade de percepção das pessoas, impondo ideologias para um comportamento conformista, logo “[...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1987, p. 295). Dessa forma, a indústria cultural atingiria seu objetivo, a dependência e a servidão dos homens.

Assim como a cultura surgiu no mercado, no comércio, na comunicação e na negociação como algo distinto da luta imediata pela autopreservação individual; assim como ela se irmana, no capitalismo clássico ao comércio; e assim como os seus portadores se incluem entre as “terceiras pessoas” e se sustentam como intermediários; assim a cultura, considerada “socialmente necessária” segundo as regras clássicas ou seja algo que se reproduz economicamente, restringe-se novamente ao âmbito que iniciou, o da mera comunicação. Sua alienação do humano desemboca na absoluta docilidade em relação a uma humanidade metaforizada em clientela pelos fornecedores (ADORNO, 2021, p. 51).

Nesse contexto, a cultura discorre como uma ideologia, articulando a cultura de massas a fim de manter o *status quo*. Os bens de consumo criam um caráter ilusório de breve satisfação aos indivíduos. Conforme afirma Bauman (2008, p.31), “[...] a sociedade de consumidores desvaloriza a durabilidade, igualando “velho” a “defasado”, impróprio para continuar sendo utilizado e destinado à lata de lixo”. *A priori*, percebe-se a forte relação que adentra o universo infantil, o brinquedo, o jogo, visto como objeto descartável, de satisfação momentânea e ilusória de pertencimento ao que as mídias sociais promovem, como também ao que é induzido pelos *influencers*, que através das mídias sociais, permeiam o universo infantil, sendo eles promotores de mercadorias, evidenciando a transformação da sociedade de produtores em consumidores. “Trocar uma boneca *Barbie* por outra nova e aperfeiçoada leva a uma vida de conexões e parcerias modeladas e conduzidas segundo um padrão de aluguel-aquisição” (BAUMAN, 2008, p. 132).

Nessa lógica, a infância se desenvolve em caráter ilusório de pertencimento momentâneo a determinados grupos sociais, perdendo de vista o potencial do brinquedo e do jogo em seu contexto histórico, que elucida a luta de um povo, capaz

de transformar a realidade social na qual o indivíduo está inserido, pois as culturas dominantes são voltadas para as massas.

O poderoso fluxo de informação não é um afluente do rio da democracia, mas um incansável canal de ingestão que intercepta seus conteúdos e os canaliza para um conjunto de lagos artificiais magnificamente grandes, porém malcheirosos e estagnados (BAUMAN, 2008, p.139).

Conforme descreve Bracht (2019), a indústria cultural impulsiona o interesse da criança pelo jogo, porém, faz uma ressignificação na qual a criança passa a ser um objeto, deixando de ser produtor do próprio brinquedo. Os meios de comunicação conduzem a estrutura do universo infantil por meio da oferta de determinados objetos e fantasias, delimitando os espaços e tempos.

Respeitar a cultura dos grupos sociais, valorizando a sua *práxis*, proporciona outras leituras de mundo que não as inculcadas pela indústria cultural na educação como um todo e na escola em específico.

2.1 O Jogo, o Lúdico e a Educação na Infância

A intensidade da cultura lúdica na infância dentro da escola e fora dela tem diminuído. Na escola pública há pouco tempo livre. Intervalos, recreios e aulas de educação física somam 10 horas e 50 minutos semanais (SÃO PAULO, 2022) (INFORMAÇÕES GERAL DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2022). A rotina dos alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreende diariamente o período das 7 horas da manhã até às 16 horas, totalizando 9 horas por dia e 45 horas semanais em período escolar.

A observação diária desses alunos possibilita aferir que a maioria está sob influência da sociedade de consumidores uma vez que envolvidos por modismo, absorvidos por ondas tecnológicas consumistas cuja consequência tem sido o encurtamento da infância, que afeta as crianças, desrespeitando sua singularidade e a diversidade existente entre grupos infantis e de suas culturas. Existe, nesse contexto o furto do lúdico na infância. *A priori*, Marcellino (1997) define o lúdico como um componente da cultura historicamente situada a partir da sua manifestação nas relações sociais entre os indivíduos. Para o autor, a cultura é entendida como um conjunto de ações, de ser, interagir e representar, definida pela produção de

símbolos presentes na sociedade que estão diretamente ligados ao modo pelo qual a vida social se desenvolve. Assim, a atividade do homem está vinculada à construção de significados que dão sentido à sua existência.

Ligando a questão do “furto” com seu componente lúdico, evidencia-se um descompasso que envolve as políticas sociais para a infância e a ação em que se desenvolve nesse sentido.

A restrição de tempo e espaço para a criança, acaba reduzindo a cultura infantil, praticamente, ao consumo de bens culturais, produzidos não por ela, mas para ela, segundo critérios adultos, contribuindo para a transformação do brinquedo em “mercadoria” e para o comprometimento da evasão do real, que possibilita a imaginação de novas realidades. É o desrespeito à cultura da criança, chegando mesmo a inibição da sua manifestação, e a “contribuição” da Escola (MARCELLINO, 1997, p. 54).

Por conta do capital, há várias influências sobre esse contexto, pois “[...] há especulação imobiliária, que vem restringindo os espaços para o brinquedo, há a própria industrialização do brinquedo, há o trabalho e obrigações dos pais que também interferem” (MARCELLINO, 2012, p. 40). Assim, a produção cultural da criança tem sido gradativamente substituída por uma produção cultural voltada para a criança, que a considera uma consumidora em potencial.

As redes sociais e as mídias que integram a cultura de massas penetram, fazem parte e se espalham com muita rapidez no cotidiano das crianças das periferias até regiões centrais das cidades. Quando há o acesso aos *smartphones* e à *internet*, as portas a esse mundo se abrem e são conduzidas ao consumo por brinquedo e jogos de forma ilusórias que a indústria cultural cultiva desde a infância.

Conforme destaca Bauman (2008, p. 8), [...] “Uma vez que finquem seus pés numa escola ou numa comunidade, seja ela física ou eletrônica, os sites de rede social se espalham à velocidade de uma infecção virulenta ao extremo”, fato que leva as crianças precocemente a desejar possuir o que seus influenciadores disparam em redes sociais e canais de comunicação em massa, desde brinquedos da “moda” até mesmo o vestuário, definindo padrões e culturas que contribuem com a manutenção da ordem imposta.

Apesar desse contexto de ilusões pós-modernas, nas camadas populares há outros problemas que precarizam a vida e pauperizam as relações sociais, visto que, algumas crianças, desde muito cedo, são submetidas a obrigações familiares, como trabalhos domésticos, sendo responsabilizadas pelos cuidados dos irmãos mais

novos e de si próprias ou então a contribuir com a renda familiar, perdendo a infância para as responsabilidades da vida adulta.

A civilização do consumo e da competição econômica desvirtuou totalmente a noção de criança feliz. Em lugar dela colocou, na realidade, a criança acomodada, que deve buscar distração olhando passivamente as imagens da televisão ou usando, como autômato, os brinquedos caros postos à sua disposição. O que se quer realmente, é que a criança não incomode, mesmo que sua alegria seja apenas aparente, o consumo convencional e padronizado da alegria, que mata na criança a capacidade de ser espontânea e de ter a felicidade autêntica, que brota de seu espírito (MARCELLINO, 1997, p. 68).

Conforme destaca Marcellino (2012), esse contexto de negar as infâncias não se restringe somente a essas famílias da classe trabalhadora, há também inúmeros casos de crianças que, mesmo não sendo desfavorecidas economicamente, recebem uma série de obrigações, o que na visão do adulto são investimentos para se tornarem adultos que correspondam às expectativas e padrões de sua classe social, estabelecendo valores ideológicos e sociais desde a infância. Logicamente, que isso não se compara à precariedade da vida das crianças de classe trabalhadora.

Do ponto de vista global, todas as crianças estão hoje expostas à mídia, ao mercado e às redes sociais, desde poucos meses de idade. Elas têm recebido avalanches de informação e de pressões que não obedecem aos ritmos naturais de seu desenvolvimento. Inúmeros excessos estão ocorrendo: estímulos antecipados, incentivo ao consumo, exagero de atividades, de cuidados e de alimentos (FRIEDMANN, 2020, p. 39).

Nesse sentido, existe pressão da sociedade e dos adultos na sociedade capitalista sobre as infâncias, subtraindo o seu tempo livre, ou seja, tirando o tempo de ser criança, onde há realidades distintas que furtam o lúdico.

Reencontrar o lúdico, entender seu valor revolucionário, torna-se imperativo se se deseja preservar os valores humanos no homem. Da mesma forma, por meio dele podemos resgatar a criatividade, ousando experienciar o novo, o acordar do estado vegetativo, improdutivo, disfuncional do corpo ou da mente e escolher torna-se homem, resistindo às experiências de vida desumanizantes, acreditando em si, em suas ideias, sonhos e visões, elementos, entre outros, percebidos como intrínsecos dos homens e da humanidade (MELLO, 2013).

Assim “[...] o jogo, o lúdico ou a brincadeira é o elemento fundante que dá sentido sociocultural ao tempo de lazer” (SILVA, 2013, p. 71). Dessa forma, a

produção cultural infantil deve ser resgatada culturalmente e assegurada, visto que, de acordo com Marcellino (2012, p. 41)

Por meio do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência da sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para a sua formação como ser realmente humano, participante da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de produtividade social.

Segundo o autor, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças - UNICEF, aprovada em 20 de novembro de 1959, em seu princípio VXX, destaca que “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação: a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício de direito” (MARCELLINO, 2012, p. 42).

Vale também ressaltar que a Constituição Federal de 1988 assegura o direito da criança, como é possível conferir abaixo:

Título VIII

Da Ordem Social

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 47).

Marcellino (1997) pontua que considerar a igualdade provocada pelo furto do lúdico na cultura da criança é denunciar a relação da ordem existente, buscando enxergar a criança como parte da sociedade, olhando para o jogo como diálogo simbólico entre a criança e o povo.

Aqui, o que se quer caracterizar é que, muito embora haja aspectos da cultura lúdica infantil, são as crianças de classe trabalhadora que mais sofrem e não só por não terem uma educação de boa qualidade que as permitam se desenvolver e se mover socialmente, mas pelo montante que afeta a classe trabalhadora.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA E JOGO NA ESCOLA

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) prevê que as aulas de Educação Física iniciem a tematização do jogo nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. De acordo com o material, deve-se iniciar identificando a temática, assim como, as brincadeiras do contexto familiar, reconhecendo a origem e a tradição dessas práticas, as transformações e adaptações que sofreram de acordo com as características do ambiente físico e social em que ocorreram, porque é:

Importante que reconheçam semelhanças e diferenças entre as brincadeiras e os jogos dos contextos familiares. É necessário valorizar a diversidade e, na medida do possível, agregar ao planejamento as brincadeiras e jogos praticados pelos estudantes (SÃO PAULO, 2019, p. 258).

Mais adiante, nos 3º, 4º e 5º anos, a inserção de jogos das matrizes indígena e africana no currículo contempla o compromisso de promover a discussão, a valorização e a apropriação de culturas que foram historicamente silenciadas nas construções curriculares.

O currículo atenta para as relações de poder que refletem sobre as etnias, gêneros, raças e sobre a corporeidade, a fim de problematizá-las e superá-las. Sendo assim,

É necessário admitir os estudantes como sujeitos históricos, que tenham suas identidades validadas, que compreendam o corpo como um todo integrado pelas dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais e como promotor das vivências e produtor de sentido nos contextos existenciais (SÃO PAULO, 2019, p. 249).

Nesse sentido, o jogo assume um papel importante, de acordo com a formação sociopolítica dos docentes nas aulas de Educação Física, quando os professores se sustentam nas teorias educacionais crítico superadoras e compreendem o jogo tanto como o desenvolvimento humano, quanto como um processo sociocultural e político, que envolve a educação na escola e fora dela (VIGOTSKY, 2007).

Silva e Sampaio (2012) salientam a necessidade da distinção entre o jogo realizado no contexto informal, defendido por Huizinga (2018) e Caillois (2017), e o

jogo enquanto conteúdo da Educação Física, dado que, no âmbito escolar as características essenciais do jogo, como a ludicidade, alegria e descontração, criação, invenção, liberdade, evasão, devem ser mantidos, sendo necessário que o docente disponha de um conjunto de conhecimentos que fundamentem sua atuação, de modo que a manifestação do jogo no âmbito escolar, não ocorra na perspectiva do “jogo pelo jogo” apenas. No entanto, o princípio norteador do jogo deve ser preservado para que não haja exacerbação do caráter da obrigação a ponto de desmobilizar as manifestações lúdicas.

De acordo com Silva e Sampaio (2012), o jogo enquanto elemento da cultura corporal com a qual a Educação Física lida, possui um conjunto de regras temporárias, pois é passível à influência do aluno como agente criador e transformador, podendo o jogo ocorrer em diferentes situações e contextos, ou seja, se “realiza individualmente ou em equipes, com locais, materiais e objetivos previamente definidos, configurando-se em momento privilegiado à ocorrência do lúdico, manifestado pelo prazer, alegria, descontração e felicidade” (SILVA; SAMPAIO, 2012, p. 4).

No entanto, Silva e Sampaio (2012) afirmam que o cotidiano da Educação Física se apresenta com um processo de agrupamento das diferenças, não dispondo de propostas nas quais a corporeidade é construída e reconstruída em uma sociedade que concebe que as habilidades para determinadas práticas estão relacionadas ao contexto biológico. No entanto, tais habilidades estão culturalmente influenciadas pelo estilo de vida, pela classe social, pelas questões étnicas, entre outros fatores sócio-políticos e sócio-econômicos, que na maioria das vezes transformam as diferenças em condições de desigualdade. Compreende-se, dessa forma, que o estudo sobre o jogo na Educação Física dentro da escola não pode ocorrer a contento sem se caracterizar o meio sociocultural e político.

A rede pública estadual paulista é grande e, segundo a plataforma Qedu (2021), são mais de 11 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas.

A cidade de Lins, localizada no interior paulista, conta com 44 escolas nas redes municipal e estadual de ensino. No que se refere à infraestrutura, 52% das escolas de Lins possuem quadra de esportes e apenas 5% dispõem de bibliotecas. A partir da definição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a biblioteca é um local composto por um acervo de livros e

um profissional especializado, o bibliotecário (QEDU, 2021), e sua ausência desqualifica a educação pública oferecida.

Os espaços para a vivência das práticas corporais se voltam para as quadras poliesportivas, que caracterizam a vivência de práticas esportivas, como por exemplo, voleibol, basquetebol, handebol e futsal.

A Educação Física por muito tempo foi influenciada por abordagens pedagógicas que visavam práticas de “movimento pelo movimento”, ou seja, o desempenho motor era o único objetivo do desenvolvimento da aula. Nota-se na sociedade atual propostas de atividades que visam o desempenho físico e motor como objetivo único, ou que enfatizam a prática esportiva como proposta do conteúdo programático da disciplina. A tematização do esporte acaba sendo o conteúdo mais desenvolvido durante as aulas de Educação Física pelos docentes, e “[...] a parte principal das aulas passa a ser ocupada com o ensino sistemático das técnicas esportivas, quando não simplesmente com a prática dos diferentes esportes, particularmente o futebol” (BRACHT, 2019, p. 89).

Esse acolhimento do esporte na Educação Física escolar está relacionado à visibilidade, proeminência e importância que o fenômeno esportivo vem ganhando na sociedade capitalista brasileira.

De acordo com Darido e Rangel (2019), coexistem várias concepções na área da Educação Física escolar e todas elas partem do mesmo propósito: romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional, como por exemplo as abordagens Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, a baseada nos Jogos Cooperativos, a Cultural, a Desenvolvimentista, a Interacionista-construtivista, a Crítico-superadora, a Crítico-emancipatória, a Saúde Renovada, e a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), entre outras.

A abordagem Crítico-Superadora recebe grande influência dos educadores José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani e, segundo Darido e Rangel (2019), se sustenta no marxismo e no neomarxismo, tendo interesse em levantar questões relacionadas à justiça social. Essa abordagem possui característica diagnóstica, pois tem como objetivo fazer uma leitura da realidade e interpretá-la. Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, deve-se considerar “[...] a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos” (DARIDO; RANGEL, 2019, p. 13).

Em relação ao currículo, Darido e Rangel (2019) destacam a necessidade do aluno ser capaz de confrontar os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico.

Nessa abordagem Crítico-Superadora, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser

Um momento de reflexão coletiva, envolvendo vários temas: o projeto histórico, as condutas humanas, as próprias práticas avaliativas; as decisões em conjunto; o tempo necessário para aprendizagem, que é o tempo pedagógico; a compreensão crítica da realidade; a ludicidade e a criatividade; os interesses, necessidades e intencionalidades objetivas e subjetivas (DARIDO; RANGEL, 2019, p.13).

Sendo assim, não se admite ter apenas o entendimento de como ensinar, mas também é preciso entender como organizar os conhecimentos a serem trabalhados, valorizando a contextualização dos acontecimentos com o resgate do percurso histórico para a compreensão, por parte do aluno, ou seja, é necessário promover a reflexão crítica, conectando o passado ao presente, mostrando ao aluno como os eventos históricos e as mudanças sociais do passado influenciam o mundo em que vivemos hoje, pois avaliando o impacto das mudanças ao longo do tempo, desenvolve-se o pensamento crítico capaz de compreender as implicações sociais, econômicas e políticas dessas mudanças.

3.1 Jogo e Educação Física

Partindo do pressuposto de que o jogo integra a vida humana e é de cunho sociocultural, portanto, permeia a sociedade, estrapolando os espaços da quadra e as aulas de Educação Física, pode-se afirmar que

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social. Em face delas, ele desenvolve um “sentindo pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 62).

A característica do jogo fundamenta a vida do homem, com seus interesses e motivações e, dessa forma, dão sentido e significado em todos os espaços onde se

interpenetram dialeticamente; é um meio de atingir algo para si, por prazer, autoestima, indiferente de espaço, lugar e tempo (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Partindo da perspectiva Crítico Superadora, a escola deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física, a fim de organizar as atividades a serem propostas de forma coerente com o objetivo de promover a leitura da realidade social com vistas à sua transformação.

Ainda conforme o Coletivo de Autores (2009), para que isso ocorra, é necessário analisar o ponto de partida do conteúdo, visando conhecer o que determinou a necessidade de ser ensinado, levando em consideração a seleção de conteúdos e o contexto sócio-histórico da escola, partindo do princípio onde a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a organização e as adequações de instrumentos teóricos e práticos.

O jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. O jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente a necessidade de "ação". Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências, incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo aspecto dominante da infância, ele deve ser entendido como fator de desenvolvimento por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independente do que ela vê (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 65).

Assim, quando a criança joga, ela dá significado a suas ações, o que a faz tornar-se consciente de suas ações e decisões na sociedade em que integra. Então, aqui, o jogo está presente como elemento básico para que ocorra mudança de suas necessidades, sendo assim, é importante considerar a memória lúdica da comunidade onde o aluno vive, buscando aprofundar seus conhecimentos em relação aos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países e seus contextos. Segundo o Coletivo de Autores (2009), o jogo se desenvolve trazendo diferentes significações para a vida humana e para as relações sociais. Durante as aulas de Educação Física, o professor pode abordar o jogo a partir das seguintes tematizações, no que se refere à identificação da realidade:

- a) Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.

- b) Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem.
- c) Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza.
- d) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.
- e) Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino.
- f) Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-crianças, criança-professor, criança-adultos.
- g) Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países.
- h) Jogos cujo conteúdo implique o sentido de convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.
- i) Jogos cujo conteúdo implique auto-organização.
- j) Jogos cujo conteúdo implique autoavaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades.
- k) Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo quanto para jogar sozinho (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 66-67).

Então, a abordagem do jogo deve partir de uma concepção em que os conteúdos sejam organizados e sistematizados a fim de promover a compreensão científica de mundo, voltando-se à formação de interesses e à manifestação de possibilidades para que o indivíduo seja capaz de conhecer a natureza e a sociedade com visão crítica e entendimento da estrutura social vigente. Identificamos, portanto, que tais ideais correspondem à perspectiva Crítico-Superadora, na qual se visa um processo em que o objetivo é proporcionar que o aluno compreenda a sua realidade e possa de maneira orgânica agir sobre a mesma utilizando os saberes elaborados a partir de uma vivência Crítico-Superadora do jogo para promover mudanças no território em que está inserido assim como seu autodesenvolvimento, ratificando a função social do jogo no âmbito da Educação conforme apresentaremos a seguir.

4 PESQUISA DE CAMPO: VIVÊNCIA DO JOGO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

4.1 Percurso metodológico

Esta pesquisa se sustenta no Materialismo Histórico-Dialético (MARX, 2013) que aborda os aspectos filosóficos, históricos, econômicos e sociopolíticos para a compreensão do trabalho na sociedade burguesa e na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) que visa discutir temas de cunho social. Em linhas gerais, nesta pesquisa, orienta-se na função da resolução de problemas com vistas à transformação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Nesse caso a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Na pesquisa-ação, os pesquisadores atuam ativamente, partindo de uma visão crítica dos fatos observados para contribuir na solução da problemática com vistas à transformação da realidade.

Neste estudo sobre o jogo, o MHD define uma concepção de desenvolvimento que supere as limitações biológicas, sendo aqui a base do jogo, social. Dessa forma,

No jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento moral da própria criança (ELKONIN, 2009, p. 420).

O jogo na educação pública deve constituir-se como uma possibilidade de concretização da função social da educação, a fim de contribuir para o desenvolvimento humano, dando sentido às suas vivências, possibilitando ao sujeito a apropriação dos conhecimentos históricos sociais e, assim permitindo a ele a compreensão da realidade. Nesse sentido, o MHD é um método de análise e compreensão da realidade social que, em linhas gerais, parte do entendimento do trabalho como categoria central, que produz a humanidade na sociedade fundada sobre propriedade privada dos meios de produção (MANACORDA, 2017). Pois,

conforme afirmam Duarte e Saviani (2021), entende-se que do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação.

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdade apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do Homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual (MANACORDA, 2017, p. 77).

A materialidade na sociedade de classes condiciona a formação e a organização da ordem vigente da estrutura social, ou seja:

As formas como os indivíduos se relacionam socialmente, para produzir e reproduzir os seus meios de vida, as condições materiais de existência social, o modo de produção e reprodução é a base, o fundamento, o cimento, a pilastra de toda a vida social e intelectual da sociedade humana. A produção das condições materiais de existência condiciona a forma como os indivíduos interpretam, pensam, conhecem e compreendem a natureza e as relações sociais ao seu redor (SIQUEIRA; PEREIRA, 2019, p. 57, grifo nosso).

Assim, qualquer fenômeno, para ser abordado, necessita ser visualizado, considerando-se as relações sociais e políticas existentes entre as classes. Então, para o MHD, a totalidade é uma categoria presente em cada fenômeno vista como momento e expressão do todo em seu contexto histórico-social, embasando concretamente a sua compreensão. Conforme afirmam Ferracioli e Tulesk (2020, p. 38) “Somente diante da concreticidade é que seremos capazes de projetar caminhos que superem as contradições presentes, rumo a novas sínteses não apenas teóricas, mas indissociavelmente, práticas sobre o real pensado”.

A hegemonia, outra categoria do MHD, materializa essa realidade social que caracteriza a educação sustentada em teorias e ideologias articuladoras do pensamento burguês e mantedoras da ordem que rege o modo capitalista de produção (LOMBARDI, 2020).

“Assim, a teoria é o movimento real do objeto transpondo para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (NETTO, 2011, p. 21).

Ainda, conforme explica Netto (2011), é por meio da sua produção material que o homem produz seus princípios e as ideias que condicionam o desenvolvimento da vida social, política e intelectual.

A contradição e a mediação também são categorias utilizadas no método que vão do abstrato ao concreto, que tem como fundamento a negação da “positividade” dos fenômenos sociais e que direcionam a educação escolar para a reprodução da dominação.

Assim, do ponto de vista teórico-metodológico, a exemplo da contradição e da práxis, a mediação se apresenta como categoria analítica fundamental para a ruptura com a imediatez, no movimento que vai do abstrato ao concreto, sob a forma de concreto pensado, no sentido de apreender a essência dos fenômenos sociais. Essência compreendida aqui como categoria processual (AMORIN; FERRAZ, 2007, p. 49, grifo nosso).

Então, nesta pesquisa, a realidade da educação e da Educação Física não se faz isoladamente, é abordada em movimento, dos contrários, dos interesses e das ações que se opõem entre as classes e que determinam ritmos e rumos historicamente descritos.

A escola é uma instituição historicamente determinada, uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais da existência. Como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular-se plenamente na construção da sociedade sem classes (SAVIANI, 1991, p. 105, grifo nosso).

A Educação, a Educação Física e o jogo podem ser abordados como práticas históricas humanistas que também privilegiam os alunos da classe trabalhadora. A escola deve ser o *locus* onde ocorre o desenvolvimento do processo de conhecimento, com vistas a permitir que o indivíduo seja capaz de compreender e explicar a realidade complexa na qual se encontra (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

No entanto, considerando as determinações sociopolíticas das últimas décadas, que propõem e reforçam uma educação dualista, técnico instrumental para a classe trabalhadora, e científica para a classe dominante, o que favorece a manutenção do *status quo*, o jogo, embora “valorizado”, perde de vista o seu real significado como elemento sociocultural a ser ensinado e vivenciado nas aulas de Educação Física. Neste tempo sócio-histórico, a burguesia refunda historicamente um projeto de modernização conservadora que naturaliza a desumanização. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como um serviço lucrativo, portanto:

A sociedade capitalista é dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista, decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, ou seja, a serviço dos interesses da classe dominante; E outro se posiciona a favor dos interesses dos trabalhadores. Não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso que se quer dizer quando se afirma que a Educação é um ato político (DUARTE; SAVIANI, 2021, p. 106, grifo nosso).

Para Saviani (2019), a educação pública direcionada para os alunos da classe trabalhadora inculca os interesses da classe dominante, reforçando a manutenção, consolidação e perpetuação do sistema capitalista que estrutura a atual sociedade. Então, o MHD é o método que permite compreender as contradições do sistema social de acumulação de capital que desfavorece os que trabalham e favorece os donos dos meios de produção, que não trabalham. As ideologias criadas no meio social, no entanto, encobrem essa realidade para que a opressão seja “aceita sem revoltas”.

Ciente desse processo, a PHC se posiciona a favor dos interesses dos trabalhadores, contra a hegemonia instaurada, inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual.

O jogo, objeto de estudo nas aulas de Educação Física, é analisado a partir da vida social e do trabalho. Portanto, ele não é visto como uma prática isolada da realidade, mas sim como uma prática histórica humana construída socialmente, integrando uma concepção histórico-social e cultural que não se isola do trabalho, da produção de vida (BRACHT, 2019).

A indústria cultural apela para o interesse “natural” (ou impulso lúdico) da criança pelo jogo, só que neste apelo opera-se uma resignificação a partir da qual a criança passa a ser mais objeto e menos protagonista de um jogo maior. O meio ambiente (meios de comunicação de massa a frente) estrutura o universo das brincadeiras e jogos infantis por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, da delimitação dos espaços e dos tempos (BRACHT, 2019, p. 73).

Em sua origem, para Marx (2013, p. 255), o trabalho “[...] é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

O trabalho é por um lado sacrifício, sendo também alienado, mas por outro, pode ser caracterizado como fonte de liberdade para a classe que tem privilégios educacionais, criatividade e recriação da natureza. Da mesma forma, o jogo, quando projetado apenas para o entretenimento superficial e não incentiva a reflexão ou

envolvimento crítico, podem contribuir para a alienação desconectando as pessoas das realidades sociais, econômicas e políticas que a cercam.

Dado que a base da civilização é a espoliação de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento transcorre em permanente contradição. Todo progresso da produção representa simultaneamente um retrocesso na situação da classe oprimida, isto é, da grande maioria. Todo benefício para uns é necessariamente um malefício para os outros, cada nova libertação de uma classe leva necessariamente a uma nova opressão da outra. A prova mais contundente é fornecida pela introdução da maquinaria, cujos efeitos são conhecidos hoje em todo o mundo (ENGELS, 1991, p. 25, grifo nosso).

Conforme discorre Engels (1991), por meio do trabalho e das atividades desenvolvidas em grupos criou-se a necessidade de comunicação, ou seja, no trabalho, na educação e no jogo, as características humanas se desenvolvem em um contexto social e histórico. Em ambos os contextos, há disputa e imposição de poderes e a construção social é baseada nos meios de produção. Assim sendo, o trabalho se constitui, para Engels (1991), como atividade vital, responsável pela constituição das civilizações e dos grupos sociais.

A máquina não é capaz de realizar atividades que são especificamente de natureza humana, como o brincar, o simular, o divertir-se, o fantasiar. Quando essas características fundamentais do jogo desaparecem, o homem perde sua individualidade (MELLO, 2013).

O jogo pode ser visto como uma forma pela qual as crianças se afastam da realidade em direção a um mundo de ilusão, eis o papel crucial do jogo na vida das crianças. Por meio dele, a criança usa sua imaginação de maneira livre e isso lhe permite explorar diferentes papéis, situações e cenários, muitas vezes criando “um mundo de faz de conta”, ou seja, durante o jogo, as crianças muitas vezes estão envolvidas profundamente em suas próprias criações. Esse “mundo de faz de conta” desempenha um papel crucial na exploração e compreensão do mundo ao seu redor (ELKONIN, 2009).

O conceito jogo como expressão da capacidade relativamente madura da imaginação deu lugar a uma identificação do jogo com a imaginação, a considerá-lo uma forma de a criança distanciar-se da realidade, um mundo fechado e particular da ilusão autística infantil relacionando com suas inclinações profundas (ELKONIN, 2009, p.23).

O jogo não é apenas uma atividade lúdica superficial, mas uma experiência rica e complexa na qual as crianças desempenham papéis, tomam decisões, aprendem e se desenvolvem, sendo ele uma parte importante do crescimento e do desenvolvimento das crianças. Cada jogo pode ser único, e a maneira como os papéis e as ações se desenvolvem ao longo do tempo pode variar, a forma com que as crianças interagem e desempenham seus papéis é essencial para o jogo e, diante disso, Elkonin (2009) descreve que “[...] a base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade [...]”. Nesse sentido,

Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. O materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado” (TRIVIÑOS, 2019, p. 51).

Neste estudo, portanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa de enfoque crítico a partir de uma visão detalhada da realidade histórico-estrutural que, conforme descreve Triviños (2019, p. 117), baseia-se na “[...] dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade, para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos”.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador se coloca como principal responsável pelo processo, tendo o ambiente social como fonte direta dos dados. Em estudos científicos com fundamento materialista e dialético, destaca-se a importância do ambiente na construção do ser social e a análise de problemas e situações de existência do indivíduo (TRIVIÑOS, 2019).

Desse modo, o critério de verdade da teoria no plano do materialismo histórico-dialético, mediata ou imediatamente, implica o processo de transformação prática da realidade. A elaboração teórica e prática da pedagogia histórico-crítica fundamenta-se no materialismo histórico e resulta de um processo que engendra, ao mesmo tempo: a valorização da escola como espaço específico onde filhas e filhos da classe trabalhadora podem transitar, das visões do senso comum ou do bom senso ao conhecimento científico; a crítica das teorias pedagógicas, tradicionais, reprodutivistas e crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2021, p. 06, grifo nosso).

O MHD elucida a visão de homem e de mundo capaz de romper com as pedagogias educacionais que se articulam com os interesses impostos pela ordem vigente a fim de vincular sua concepção e o desenvolvimento de sua prática a uma perspectiva emancipadora (LOMBARDI, 2020).

4.2 Dos participantes da pesquisa

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observação de campo.

A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos, que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (SEVERINO, 2007, p. 123).

Sobre a pesquisa de campo, Lakatos e Marconi (2003, p.186) explicam que é “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Em campo, a técnica de coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas a partir de um roteiro de questões semiestruturadas elaboradas pela pesquisadora. De acordo com Severino (2007), a entrevista proporciona uma interação entre o pesquisador e o pesquisado com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada o que os sujeitos pensam, sabem, fazem, argumentam ou representam. As entrevistas semiestruturadas, segundo Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 43),

[...] se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informação sobre os temas desejados (isto é, nem todas as perguntas estão predeterminadas).

A pesquisa em campo foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, de uma cidade do interior paulista, que conta com aproximadamente 70 mil habitantes, de acordo com os dados do IBGE (BRASIL, 2019). Os sujeitos foram professores de Educação Física de seis escolas públicas estaduais selecionadas, para investigar conhecimentos a respeito do jogo e

da PHC relevantes para ajudar na compreensão da problemática e para o desenvolvimento do objeto educacional.

Para a realização da pesquisa na escola foi encaminhado um ofício (Apêndice D) à Dirigente Regional de Ensino solicitando autorização e detalhando as etapas do estudo que envolveram as unidades de ensino e os professores da rede estadual. Após a autorização, os professores foram convidados a participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) para ciência dos objetivos da pesquisa e das formas de desenvolvimento. Também foram informados sobre o direito ao sigilo de identidade do nome durante toda a investigação e sobre a publicação dos resultados.

Aos diretores das respectivas escolas selecionadas, foram solicitadas autorizações para participação da pesquisa e foram informados sobre a entrevista realizada com os professores por meio de um ofício (Apêndice E).

Ressalta-se que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FC/UNESP, sob o protocolo CAAE: 39992520.4.0000.5398.

O processo de desenvolvimento do objeto educacional ocorreu na escola em que a pesquisadora atuou como professora de Educação Física e que, no presente momento, atua como Coordenadora de Gestão Pedagógica Geral (CGPG). A unidade escolar faz parte do quadro de Escolas de Tempo Integral, situada em um bairro considerado periférico e uma cidade do interior paulista da região noroeste que apresenta restrições materiais e vulnerabilidades sociais.

Os alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da unidade de ensino em que a pesquisadora atua foram convidados a participar do processo de desenvolvimento da pesquisa, bem como do objeto educacional. Por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C), os objetivos foram esclarecidos para os alunos e seus responsáveis. Os estudantes participaram da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas que visaram estabelecer diálogo sobre a pesquisa e levantar questionamentos acerca dos seguintes temas: conhecimento sobre os jogos, tempo e espaço para jogar, direito a vivência dos jogos nas aulas de Educação Física e na escola. (Apêndice F)

Os professores também participaram por meio de entrevistas semiestruturadas a fim de se obter informações acerca do conhecimento sobre: educação e sociedade, jogo e educação, jogo e Educação Física, teorias do jogo e

pedagogia histórico-crítica. As entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra para fase posterior de análises (apêndice 5).

Neste contexto, a análise das entrevistas ocorreu sustentada em Gomes (2003), que aponta as seguintes finalidades para essa etapa da pesquisa:

Estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. (GOMES, 2003, 69).

4.3 O jogo: uma conversa com as crianças

A inspiração para a pesquisa-ação ocorreu na escola, na pesquisa em campo, com os alunos, quando coletivamente se propôs resolver uma problemática de interesse de todos: o jogar na escola e fora dela. Assim, as vivências, a construção e a reconstrução da compreensão sobre jogo por meio das reflexões permitiram o movimento do pensamento dos alunos e da pesquisadora, buscando-se a totalidade e as contradições da realidade social previstas no MHD. Dessa forma, não só a análise se sustentou nas categorias do método, mas também a abordagem do jogo na escola com os alunos.

Neste tópico será apresentada a pesquisa realizada em campo com os alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual. Participaram das entrevistas 25 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, os dados da pesquisa foram organizados em uma tabela com a transcrição da fala dos participantes.

As questões direcionadas aos alunos foram acerca de jogo, espaços e tempo para brincar e jogar.

Durante as entrevistas com os alunos que aceitaram participar e que eram alunos do 5º ano, observou-se que os espaços para a vivência do jogo estão restritos às aulas de Educação Física e aos pequenos intervalos durante o período de 9 horas de permanência na escola, pois, ao questionar os alunos em relação ao tempo e espaço disponíveis para jogar na escola, se estavam satisfeitos ou não, relataram sobre o curto tempo disponível para que pudessem jogar e a falta de espaço, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 1- Respostas relativas ao tempo e espaço disponível para jogar na escola.

Alunos participantes	Respostas
Aluno 1	Sim, mas o tempo precisa melhorar, eu acho. Não dá tempo de fazer muitas coisas, quando a gente vai começar a brincar, já tem que entrar para a sala.
Aluno 2	Sim, mas precisa de mais espaço para a gente brinca mais [...] seria bom ter um parquinho igual da pracinha, acho que é isso só que falta [...] humm, é [...].
Aluno 3	Uhum, mas só acho que precisa aumentar o tamanho da quadra, ser mais aberta, acho muito fechada, se abrir um pouquinho já está bom.
Aluno 4	Queria mais pelo menos uns 20 min no intervalo, a maioria das vezes não dá tempo de brincar, e na educação física queria mais tempo livre, brincar do que a gente quiser.
Aluno 5	Dá para brincar, mas não posso escolher, e eu acho... bom eu que acho né... que fica muita gente e apertado lá nos brinquedos e aí só posso ficar lá no dia do brinquedo, entende...? naquele lugar e nem sempre eu quero ir lá.
Aluno 6	O espaço está acho que bom, mas a gente começa fazer alguma coisa.... ah quero dizer brincar e dá o sinal e temos que ir para fila, para a quadra esperar já os professores chegar.
Aluno 7	Eu acho que o tempo de brincar é curto, eu gosto de brincar bastante, o espaço está bom.
Aluno 8	Sim, eu acho que sim, ah, sim, sim....
Aluno 9	Queria brincar mais, ter outros momentos, porque fico o dia todo aqui, os espaços acho que está bom...
Aluno 10	Ih, ah tá. O espaço é muito grande, bom, mas o tempo é pouco, não acho bom não só uma horinha, só uma horinha e meia. Não acho bom, mas uns 20 minutos a mais fica bom, acho que é isso, ou meia hora [...] poderia ser, né!?
Aluno 11	Hum, mas só acho que precisa aumentar o tamanho da quadra, ser mais aberta, acho muito fechada, se abrir um pouquinho já está bom!
Aluno 11	Não brinco muito, porque até chegar no lugar e começar a brincadeira, já dá o sinal pra ir pra sala.
Aluno 12	Está bom assim, eu acho que talvez seria bom mais espaço pra correr, pra não trombar, outro dia o Luiz Miguel bateu a cabeça no pilar.... sabe ali perto da cerca viva.
Aluno 13	Sim, está normal, mas os espaços tinham que ser um pouquinho mais abertos.
Aluno 14	Sim, só a quadra, porque a gente só joga até o meio de campo, não dá pra correr bastante, o professor faz assim: os meninos que quer jogar futebol vai pra um lado da quadra, e as meninas do outro, porque elas não jogam futebol.
Aluno 15	O Espaço está tudo bem, mas o tempo, não.... não...., mas o tempo que tem educação física a gente brinca só um pouquinho, o professor apita e já acaba é 45 min uma aula, poderia ser tipo a hora que dá a aula poderia ter mais tempo.
Aluno 16	Sim, acho que está bom, humm, é não sei se precisa, mas eu acho que não..
Aluno 17	Tá, tá bom sim, gosto muito da aula de LP e Matemática, a gente brinca também nessas aulas, as vezes no dia do diferente é jogos, e a gente aprende mais matemática e LP.
Aluno 18	Sim, está muito bom.
Aluno 19	Eu acho que o tempo de brincar é curto, eu gosto de brincar bastante, o espaço está bom.
Aluno 20	Eu acho bom o tempo, é organizado tudo aqui, mas acho que mais meia hora....ah eu acho, mais uns minutos, seria bom.
Aluno 21	Acho que tem vários lugares, só que soram, nem sempre quero ir na brincadeira que a gente tem que ir, não gosto de suar tbm, falta sombra.... ah eu acho que é isso, ah talvez mais tempo
Aluno 22	O tempo melhor é na educação física, aí até tempo, mas no intervalo não tem, a gente come e vai lá na brincadeira do dia e nem da pra começar, acho que teria que ter mais meia hora, antes tinha parece, eu lembro que ficava mais e mais na quadra
Aluno 23	Ah... o espaço já está bom ne, porque já dá pra todo mundo brincar, o tempo também está bom, é meio rápido né sora, mas todo mundo vai
Aluno 24	No intervalo tem vários espaços, mas as vezes não é legal a brincadeira, aí da tédio,

	mas deve ser acho que bom, sei la..... eu acho que é assim.
Aluno 25	Então Sora acho que não falta espaço, eu acho que.... bom eu acho né, não sei bem, mas o tempo é curto, nem brinco, é uma bagunça.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Considerando a totalidade como categoria de análise do materialismo histórico-dialético, nota-se que a restrição de tempo e espaço na escola observada pelos alunos descritos nas falas, no quadro 1, decorre de uma forma de materialização da educação pública que está vinculada ao que Duarte e Saviani (2021) tão bem descrevem no tocante à escola dualista, que decorre da divisão de classes com interesses antagônicos.

Desse caráter da estrutura social capitalista, decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, ou seja, a serviço dos interesses da classe dominante; e outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores (DUARTE, SAVIANI, 2021, p.106).

A organização do tempo na escola pública, bem como do espaço e das disciplinas que estimulam e trabalham com o jogo, não contribui para o processo criativo e livre da criança, negligenciando o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de reflexão crítica.

É uma escola que tende a acelerar, deixar os processos ágeis e rápidos, conflitando com a educação da pessoa que se quer constituir, centrada na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Conforme explica Manacorda (2017), a educação não está separada das estruturas sociais e econômicas, mas esta intrinsecamente ligada a elas. A divisão de classe e a propriedade dos eixos de produção influenciam a educação. Em uma sociedade com desigualdades sociais, o sistema de ensino tende a refletir e perpetuar essas desigualdades. Mas a educação é o meio pelo qual as pessoas podem entender a estrutura de poder existente, questionar o *status quo* e atuar para mudar as condições sociais.

Ao utilizar a categoria trabalho, é possível concatenar as ideias que ficam mais completas, pois, a escola dualista é fruto da divisão do trabalho. Para Marx (2013), tudo que o homem é se dá pelo trabalho, pois o trabalho é a referência social central que determina a educação.

Tempo é dinheiro, na sociedade capitalista e, portanto, é dotado de imediatividade e se torna cada vez mais acelerado, se distanciando da condição e

necessidades humanas, em todas as fases de vida, mas na infância o impacto é maior porque o mercado deseja pessoas produtivas e lucrativas. Na escola pública neoliberal, de acordo com Duarte e Saviani (2021) a lógica da reprodução do ritmo maquinal ou pós-moderno se mostra no currículo oculto, pois há uma aprendizagem que está nas entrelinhas, na cultura escolar, que condiciona os alunos a suportarem as atividades obrigatórias, sem movimento, em jogo, destituídas de prazer, exigidas pela escola, na sala de aula. tal como no trabalho alienado, sem significado para quem o realiza. Não se trata, portanto, da cultura das crianças e nem para as crianças tão bem abordadas por Marcellino (2010). É muito mais negativo porque é a cultura do mundo do trabalho precário, mecânico, mal remunerado e raso que se transforma em aprendizagem social desde a infância e na escola das famílias de trabalhadores.

Conforme mostra Snyders (2005), a escola deveria ser um local de alegria para os alunos e para os professores, e assim o é, em grande parte, nas boas escolas privadas. Porém, nas escolas públicas, há um descompasso entre o discurso oficial que reconhece a importância do jogo na educação e a realidade prática. Muitas vezes as restrições de tempo, a falta de estrutura física adequada e a sobrecarga de conteúdo curricular dificultam a integração do jogo na escola, deixando pouco espaço ou nenhum para a vivência do lúdico.

O que se observa em nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança. E ao negar a esperança para a faixa etária infantil, a sociedade nega para si, como um todo, a esperança de um futuro novo (MARCELLINO, 1997, p. 39).

Marcellino (1997) não aborda a sociedade de classes e nem a educação dualista, mas há mais de duas décadas o autor alertava sobre a infância estar atrelada à lógica da vida produtiva. Apesar do pouco tempo e espaço para jogar no ambiente escolar descritos nas falas dos alunos, ficou evidente nas respostas que a escola era, na maioria das vezes, o único lugar de vivência e experimentação do jogo, e oferecia o espaço onde se dava as relações sociais por intermédio dos jogos e brincadeiras. Quando havia possibilidades de vivência do jogo fora da escola, se restringia ao ambiente familiar ou ao espaço residencial. Portanto, para a classe social dos alunos entrevistados, o empobrecimento cultural não ocorre só na escola,

mas nos espaços públicos como um todo porque vivem praticamente um universo composto por vida escolar e vida familiar.

Diante da pergunta “Onde você gosta de jogar/brincar?”, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 2- Respostas à pergunta “Onde você gosta de jogar/brincar?”

Alunos participantes	Respostas
Aluno 1	Na quadra, porque é o único lugar que a gente pode correr, e em casa com os amigos, lá na rua da minha casa dá para correr.
Aluno 2	Na leitura, é eu não leio lá não tá, eu fico correndo, mas às vezes eu leio, na minha casa também.
Pesquisadora	Joga o quê na sua casa?
Aluno 2	Alguns jogos no celular da minha mãe, quando ela não está trabalhando.
Aluno 3	Na quadra e no brinquedo aqui da escola.
Aluno 4	É... na quadra, hum... e na parte do brinquedo.
Pesquisadora	Só joga na escola?
Aluno 4	Sim, na minha casa não tenho com quem brinca, e ajudo minha mãe a cuidar da minha irmãzinha, hum.. é não dá, às vezes ajudo limpar a casa.
Aluno 5	É... em casa e aqui na escola.
Pesquisadora	O que você joga na sua casa?
Aluno 5	Jogo de celular às vezes, mas é só às vezes, de final de semana.
Aluno 6	Eu gosto de jogar no ar livre, é... tipo na varanda da minha casa, eu gosto também de brincar em campo, aquele dia que eu lancei o foguete eu achei muito legal e gostoso ficar lá...
Aluno 7	No campo lá perto da minha casa, lá eu jogo futebol...
Aluno 8	É... hum, ah na escola.
Aluno 9	Na quadra, na rua, no campão perto da minha casa... humm... é ... esses lugares.
Aluno 10	É, ah, numa quadra, numa rua, num campo, dentro de casa, é.... bom na escola é melhor porque tenho amigos para jogar futebol, gosto de jogar bola com eles.
Aluno 11	Na escola eu gosto de brincar de tudo, na quadra.
Aluno 12	No lugar livre, embaixo de árvores, é... no campo... é nesses lugares.
Aluno 13	Na parte dos brinquedos aqui na escola...
Aluno 14	Na escola, na quadra e no “campão”, gosto de jogar futebol lá...
Aluno 15	Na minha casa, na rua, é... ah acho que nesses lugares, na escola na quadra, dá pra correr e pular corda...
Pesquisadora	Do quê você brinca na sua casa?
Aluno 15	Ah ... às vezes jogo no celular, ou monto quebra-cabeça também, mas... ah eu acho que é só isso.
Aluno 16	Eu gosto de brincar em todos os lugares, na minha casa, na rua, na escola. Onde der para brincar eu brinco.
Pesquisadora	Do quê você brinca na sua casa?
Aluno 16	Jogo de celular com meus primos, a gente compete no jogo... tenho várias “Skin”, é muito legal...
Aluno 17	Gosto de brincar na quadra, e no brinquedo... e em casa, às vezes quando tem alguém...
Pesquisadora	Quem seria alguém para você brincar na sua casa?
Aluno 18	Uma pessoa ué sora... alguém... pode ser um primo... meu tio às vezes brinca de bola comigo lá no “campão”.
Aluno 19	Na minha casa, na casa dos meus amigos e no parquinho.
Aluno 20	É... lá em casa e aqui na escola.
Aluno 21	Em casa, quando minha mãe deixa eu pegar o celular.
Aluno 22	Na escola, em casa, em qualquer lugar.
Aluno 23	Hum... no campão com meus primos, a gente joga bola lá e na quadra também de

	futebol.
Aluno 24	É da escola que fala... é, bom eu gosto de brincar na escola, mas também na rua.. é.. ah acho que é isso.
Aluno 25	No campo lá perto da minha casa, lá eu jogo futebol..

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Diante das respostas dos alunos, observa-se que o jogo, quando vivenciado fora da escola, se direciona para práticas esportivas, mais especificamente para o futebol, quando não, se volta para jogos em *smartphones*.

Também há falas que demonstram restrições sociais e que a única opção de jogo em grupo é na escola, especificamente, na quadra, portanto, se restringindo às aulas de Educação Física que ocorrem quatro vezes por semana, permanecendo uma educação e uma abordagem do jogo condicionadas hegemonicamente. Para Lombardi (2020), essa categoria da hegemonia propicia reprodução da dominação, pois a educação escolar não conduz à formação de consciências críticas para a luta proletária em defesa de seus interesses.

Fica evidente a necessidade do entendimento da criança e do jogo como totalidade, como expressão do todo complexo para superar as restrições determinadas pela materialidade da vida tão bem expressas por Marx (2013) e Manacorda (2013). No tocante à escola, gritam por mais jogo, mais tempo para jogar, mais espaços, mesmo que não seja um “campo”.

A civilização do consumo e da competição econômica desvirtuou totalmente a noção de criança feliz. Em lugar dela colocou, na realidade, a criança acomodada, que deve buscar distração olhando passivamente as imagens da televisão ou usando, como autômato, os brinquedos caros postos à sua disposição. O que se quer, realmente, é que a criança não incomode, mesmo que sua alegria seja apenas aparente, o consumo convencional e padronizado da alegria, que mata na criança a capacidade de ser espontânea e de ter a felicidade autêntica, que brota de seu espírito (MARCELLINO, 1997, p. 67 -68).

O autor ressalta ainda a absorção desnaturada do jogo pelo lazer, pelo qual a sociedade contemporânea caminha conforme a lógica hegemônica, que nega o brinquedo e acaba se apresentando como mercadoria, não oportunizando a emancipação de tal lógica, portanto, dominante, não sendo suficiente para superar a realidade, em busca de possibilidades, se restringindo ao entretenimento e à distrações vazias, inclusive e, cada vez mais, em jogos de *smartphones* e pela internet, conforme relatado pelos alunos. Prática alienante para os adultos da classe trabalhadora, que está no cotidiano escolar como uma saída para potencializar a

educação e sua relação com a tecnologia para as crianças, mas contraditoriamente, o que se viveu ao longo da pandemia de covid-19 (SILVA; CINEL et al., 2021).

Em trabalho de pesquisa elaborado sobre jogo, lazer e educação durante a pandemia de covid-19 (SILVA; CINEL et al., 2021), verificou-se que não houve vivência de cultura de jogos com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de escolas públicas estadual e municipal, tendo havido vivência tímida de jogos tradicionais infantis e de práticas esportivas, portanto, a categoria da contradição mostra que há uma tentativa de dizer o que não acontece concretamente porque, para além do resultado da pesquisa, o método de ensino EAD utilizado na rede pública estadual de São Paulo deixou claro que se torna urgente o jogo na educação e a educação para o lazer na escola e fora dela em políticas públicas de nível federal, estadual e municipal.

A categoria da totalidade também favoreceu projetar caminhos que superem as contradições existentes e, por isso, é fundamental adentrar na realidade da escola para enxergar o jogo como forma de articulação de teorias e ideologias do pensamento burguês, para a classe trabalhadora. Portanto, a escola deve ser como o trabalho, difícil, insuportável e entediante e a vida deve ser para trabalhar e, quando for possível, ou se for, algum jogo que envolva consumo (PADILHA, 2006).

Na sequência, traremos as respostas obtidas para a pergunta: “*Nas aulas de Educação Física tem jogos? Quais?*”.

Nas falas, observou-se a falta de repertório de jogos com riqueza histórica, do contexto comunitário e regional. Na maioria das vezes, as práticas do jogo, nas aulas, se destinavam “aos esportes”, como se visualiza nas respostas no Quadro 3, que se segue:

Quadro 3- “Nas aulas de Educação Física tem jogos? Quais?”

Alunos participantes	Respostas
Aluno 1	Ah, vixe, tem vários, a maioria é jogo de futebol, que tem que fazer time, que um vai em um lado e outro do outro, aí tem uma linha branca e não pode passar para o outro lado, e aí fica jogando e tem gol grande e pequeno e só.
Aluno 2	Tem basquete, queimada, futebol, tem vôlei, é esses, deixa eu lembrar mais, ah não lembro.
Aluno 3	Jogo da velha, queimada e jogo da bola, que a gente joga a bola no gol.
Aluno 4	Sim, ah tem queimada, é... corda, hum, o que mais.... deixa eu ver... brincadeira da mandioca, a gente jogou ontem e hoje também, porque é tão legal, ai a gente quis jogar de novo, ai a gente pediu...
Aluno 5	Tem, tem... hoje a gente brinco de queimada morto vivo e a gente já brinco também puxa mandioca, futebol é... jogo da velha também.

Aluno 6	Vale vôlei, futebol? Jogo de vôlei, e futebol, eu acho que não é vôlei, é basquete, não sei.
Aluno 7	Na Educação Física eu brinco de corrida, hum... corrida...e corda.
Aluno 8	Tem, jogo de bola, pular corda, basquete e vôlei.
Aluno 9	Sim, ah joguinho de campeonato, de bola, e jogo de bambolê, a gente gira o bambolê, só.
Aluno 10	[...] não sei se ele dá jogo não, boliche não teve, mas não sei fiquei umas semanas em outra escola, agora ele dá brincadeira livre, queimada, jogar bola, e do vôlei, basquete, os meninos ficam jogando a bola pra lá e pra cá [...]
Aluno 11	Tem, tem futebol, basquete, vôlei, pular corda, corrida, o gato e a raposa e só
Aluno 12	Ah tem... mas eu não sei muitos nomes... ah não sei
Aluno 13	Tem, joquinho pra brincar assim no chão, só tem cartinha e uno, só quando professor deixa... Agora a gente brinca de bola, queimada, futebol, roda bambolê, pega-pega e é isso... hoje brincamos de um jogo, mas não lembro o nome, como era mesmo.... a gente agarra no lugar e o outro colega senta atras e vai indo um atras do outro e fica um no final, o que fica no final puxa o resto e vai tirando um por um e as vezes tira dois e só.
Aluno 14	Ah, os jogos assim não têm, mas tem jogo de futebol, de basquete, tem de queimada.
Aluno 15	Tem, futebol, basquete, vôlei e pular corda...
Aluno 17	Sim, futebol, pega-pega, pula corda, colehinho sai da toca e rela-congela.
Aluno 18	A gente brinca de... os meninos brinca de futebol e a gente brinca de brincadeira livre, o sor também da outras brincadeira mas não lembro os nomes..... é, então tipo teve uma acho que o nome tira mandioca.
Aluno 19	Sim..... Ah tem arranca madioca que o sor ensinou hoje, pique bandeira, tem ... hum... esconde-esconde, futebol, vivo-morto só.
Aluno 20	Aiii, ahh, não sei... ah jogos tipo de bola? Esses só que tem Futebol, vôlei e basquete... Queimada é jogo? Tem bola ne sora então queimada eu acho né
Aluno 21	Tem, já fez colehinho sai toca, pula corda, queimada, terra chão e mar, já fez basquete, futebol, pega-pega, só.
Aluno 22	Tem sim, ue, tem... hum ah futebol, basquete, vôlei, queimada, corre cotia, coelho sai da corda, pula corda, pega-pega e rela-congela.
Aluno 23	Jogo de jogar bola? Tem esses, basquete, vôlei, futebol, tem umas bolas que os meninos jogam futebol, mas é de outro esporte que é alguma coisa bol, mas esse a gente não joga, mas tem bola, acha sora estragaram a bola desse esporte aí...
Aluno 24	Ah... eu lembro de uns, a gente fica livre as vezes e tem vezes que joga bola, jogo de bola, as meninas gostam de vôlei, só que a bola acho dura né sora, aí eu não gosto, mas tem e tem futebol, e sem bola se for jogo, é jogo também sem bola em sora, porque ai tem pular corda e é esses eu acho...
Aluno 25	Acho que tem bastante, mas uns não sei o nome, sei que tem queimada, e jogo da velha, de bola também, futebol e só eu acho... hum, ah vôlei também e corrida.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Observa-se que o trato com o conhecimento na disciplina de Educação Física não parte de uma seleção de conteúdos de forma sistematizada, porque partindo da Abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2009), que conversa com este estudo, a Educação Física teria como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, sendo ela capaz de contribuir para a afirmação dos interesses das classes populares.

Na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade, substituindo individualismo, cooperação, confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão de movimentos – a emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 41).

Para romper com a imediatividade, a *práxis*, outra categoria do MHD, que aprofunda a compreensão da realidade favorecendo apreender a essência dos fenômenos sociais, colabora no entendimento de jogo, de educação, de Educação Física na escola pública e é determinante do contexto da educação dualista, técnico instrumental e superficial para os alunos da classe trabalhadora e científica para a classe burguesa. Nesse caso, todo esforço de qualificar o desenvolvimento da Educação Física e do jogo vem do acesso ao conhecimento filosófico, histórico e sociopolítico dos professores. Certamente que a dança, o teatro e outras formas elevadas de jogo estão sendo vivenciadas em um contexto escolar para a formação dos estudantes da burguesia, diferentemente dos alunos que participaram da pesquisa, que pedem em bom som para jogar, correr, para terem liberdade e alegria (vide quadro 3). Conforme o Coletivo de Autores (2009), o conhecimento deve ser desenvolvido metodologicamente a fim de contribuir na compreensão dos princípios da lógica dialética materialista, sendo esta, a totalidade, o movimento, a mudança qualitativa e a contradição. Deve ser “organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e, de forma espiralada, vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 41). Para tanto, outro tempo e espaço para o jogo são necessários, mas isso não ocorrerá a menos que a educação pública seja desenvolvida para a humanização e desenvolvimento sociocultural e educacional dos alunos dessa rede de ensino. Isso não acontecerá a menos que, historicamente, os projetos de sociedade e de exploração de uma classe sobre a outra proporcione tanta violência que a mudança seja inevitável e por várias frentes: de intelectuais, pesquisadores, professores, movimentos sociais e movimentos sindicais, que construam conhecimentos e práticas sociais propiciadoras do melhor equilíbrio social entre as classes até se chegar a uma que favoreça mais os trabalhadores. Até lá, o que se observa:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta a escola à razão econômica. Esta ligada a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2019, p. 29).

Por meio da categoria da contradição do MHD, ainda se consegue compreender que o sistema social de acumulação de capital é encoberto por ideologias, sendo que a lógica dialética corresponde ao processo de desenvolvimento da própria realidade, que permite analisar e reconstruir o movimento da história (SAVIANI, 2019).

4.4 O jogo: uma conversa com os professores

As temáticas caras a esta pesquisa foram observadas pelos professores que concordaram em participar das entrevistas. As análises serão realizadas após a exposição das respostas em quadros.

No quadro 4, organizamos as respostas referentes à formação inicial e continuada dos/as entrevistados/as. A fim de preservar a identidade do/as participante foi utilizada a nomenclatura com base nos números naturais (Professor/a 1, Professor/a 2, Professor/a 3, Professor/a 4).

Os professores entrevistados ministram aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual, localizadas na cidade onde ocorreu a pesquisa.

Quadro 4 - Respostas sobre o perfil profissional dos/as professores/as entrevistados/as

Participante	Idade em anos	Formação Acadêmica Inicial	Possui pós-graduação.	Tempo de atuação docente	Realiza formações continuadas de curta duração
Professor/a 1	58	Licenciatura plena Educação Física	Não	15 anos	Sim
Professor/a 2	46	Licenciatura plena Educação Física	Não	15 anos	Sim
Professor/a 3	54	Licenciatura plena Educação Física	Não	31 anos	Sim
Professor/a 4	62	Licenciatura	Não	17 anos	Sim

		plena Educação Física			
Professor/a 5	53	Licenciatura plena Educação Física	Não	16 anos	Sim
Professor/a 6	48	Licenciatura plena Educação Física	Não	4 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Participaram da pesquisa 6 professores que atuavam em 6 escolas públicas estaduais, eram professores experientes, sendo que o mais experiente tinha 17 anos como professor da educação básica e o menos experiente tinha 04 anos de prática educacional. Todos eram graduados em curso de Licenciatura em Educação Física e nenhum havia cursado pós-graduação. Todos realizaram formações continuadas de curta duração.

Para compreender a dificuldade do docente em realizar uma pós-graduação, Saviani (2019) aborda questões relacionadas à formação de professores em vários de seus escritos. De acordo com o autor, uma das principais dificuldades é o acesso limitado à formação continuada de qualidade devido a alguns fatores, como a falta de tempo, pois muitos professores têm agendas sobrecarregadas devido ao trabalho em sala de aula e às demandas administrativas, o que torna difícil encontrar tempo para participar de programas de pós-graduação. Outro fator destacado é a condição inadequada de trabalho, incluindo neste aspecto os salários baixos e a falta de incentivos para a formação continuada, que desmotivam os docentes a buscar a pós-graduação. Superar essas dificuldades requer políticas públicas educacionais que valorizem a formação de professores, proporcionem oportunidades de desenvolvimento profissional adequadas e garantam condições de trabalho adequadas para os docentes (SAVIANI 2019).

Quadro 5 - Percepção das professoras e professores participantes acerca do jogo e sua relação com as crianças.

Participante	Questões sobre o jogo				
	1- Quais jogos você desenvolve durante as aulas de Educação Física?	2- Os alunos possuem algum conhecimento sobre jogos?	3- Por quais jogos eles se interessam?	4- Quais são os jogos mais conhecidos pelos alunos?	5- Qual a importância dos jogos tradicionais?
Professor/a: 1	“Amarelinha, peteca, bambolê, coelho sai da toca, rela-congela.”	“Os alunos têm alguma noção, porque os alunos que frequentaram a EMEI já vêm com esse conhecimento.”	“Os mais novinhos, coelhos saem da toca, rela-congela. Os mais velhos 4 ^o e 5 ^o ano querem jogar futebol, as meninas vôlei, porém tenho percebido que as meninas hoje em dia pedem muito pelo futebol também e adoram.”	“Futebol, Voleibol, Basquete, matança, rela-congela, rela-rela, esconde-esconde.”	“Tira os meninos até da rua, do pensamento errado, principalmente nos dias de hoje, pelos vícios que estão tendo nos dias de hoje tanto em relação as drogas e jogos eletrônicos, estão tirando as crianças da infância.”
Professor/a: 2	“Jogos regionais que são os jogos populares, os indígenas e africanos.”	“Sim, é trabalhado desde o primeiro ano, conforme prevê o Currículo Paulista.”	“Preferem os jogos regionais.”	“Base 4, queimada, futebol, voleibol, basquetebol.”	“Uma melhor consciência corporal, cognitiva e ajuda na socialização.”
Professor/a: 3	“Jogos e brincadeiras, todos os que estão no currículo.”	“Sim.”	“Futsal, voleibol e basquete.”	“Sim. Já participaram.”	“É de grande importância para a socialização.”
Professor/a: 4	“Jogos cooperativos e esportivos.”	“Sim, sobre o futsal.”	“Futsal”	“Volei e futsal.”	“Não conhecem.”
Professor/a: 5	“Jogos recreativos vivo morto, estatueta, esconde-esconde, que desenvolve a lateralidade, coordenação motora, equilíbrio e concentração.”	“Alguns alunos sim, mas temos que orientá-los e ensinar outros jogos.”	“Aqueles que já citei anteriormente: esconde-esconde, morto-vivo, às vezes não tem o conhecimento de ter participado, mas, verbalmente, já escutaram.”	“Sim, conhecem, os que eles mais falam, rela-rela, mãe da rua.”	“É importante para a vivência, conhecimento, estratégia.”
Professor/a: 6	“Futebol, Voleibol, queimada, corridas”	“Sim, sabem as regras do futsal.”	“Jogos com bola, pedem sempre para jogar futebol, as meninas mais voleibol.”	“Conhecem queimada”	“Bom para o desenvolvimento motor, também acredito que cognitivo”

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A análise referente à primeira questão do quadro permite observar que todos os participantes afirmam trabalhar o jogo em suas aulas, foi possível verificar em 33% das respostas a menção do Currículo Paulista como uma das razões para isso acontecer. É válido destacar a presença de esportes consagrados como futsal, voleibol e basquetebol, citados como exemplos de vivências que as crianças conhecem juntamente com jogos tradicionais como: rela-congela, queimada e esconde-esconde. Em uma das respostas, houve a citação apenas do esporte.

Os dados apresentados supõem uma inconsistência no campo conceitual acerca do que sejam jogos tradicionais e esportes e isso ficou evidente nas falas das crianças que, por muitas vezes, citaram as práticas de voleibol e futsal como maneiras de jogar. Mediante esses dados, destaca-se a importância da participação dos professores em cursos de formação continuada que abordem a importância dos jogos tradicionais no cotidiano dos estudantes.

Segundo Saviani (2019), a prática desses professores colabora para a manutenção da hegemonia da classe burguesa. A única forma de superar essa realidade é o abandono do senso comum e a assunção do conhecimento científico, artístico e filosófico sobre o jogo nas aulas de Educação Física. No entanto, como os docentes seguem o Currículo Paulista observou-se práticas pedagógicas que precisam de ajustes no sentido de delimitarem a diferença entre jogo e esporte proporcionando vivências sustentadas no conhecimento histórico e nas ciências humanas.

Na sequência, a fim de verificar a relação dos/as docentes participantes da pesquisa com as teorias que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem na Educação e acerca do jogo na Educação Física, elaborou-se as seguintes questões: “*Quais teorias sobre o jogo você conhece e quais teóricos?*”; “*Você conhece Demerval Saviani e/ou algum livro dele?*”; “*Você conhece a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica?*”; “*A Pedagogia Histórico-Crítica pode auxiliar no ensino do jogo?*”; “*Pode falar algo sobre o neoliberalismo na educação?*”; “*Pode falar sobre os jogos na BNCC e no Currículo Paulista?*”.

Foram elaborados dois quadros, 6 e 7, com as transcrições das respostas.

Quadro 6 - Questões Sobre Jogo e Teorias Críticas.

Participante	Questões sobre o jogo e teorias críticas		
	1- Quais teorias sobre o jogo você conhece e quais teóricos?	2- Você conhece Dermeval Saviani e/ou algum livro dele?	3- Você conhece a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica?
Professor/a 1	“Não conheço.”	“Já ouvi falar, mas não cheguei a ler livros dele.”	“Não, porque não li nenhum livro dele.”
Professor/a 2	“Teoria de decisões, ações e regras, Piaget, Vigotsky.”	“É um professor filósofo.”	“Conheci um pouco na faculdade, acho que fala sobre superação.”
Professor/a 3	“Regras, origem e fundamentos.”	“Já ouvi falar.”	“Também já ouvi algo sobre ele.”
Professor/a 4	“Não me lembro.”	“Não.”	“Não conheço.”
Professor/a 5	“Explico sempre as brincadeiras e as regras, como tem que ser desenvolvido, mas as teorias e os filósofos, não.”	“Não, nunca ouvi falar.”	“Ouvi falar sobre, mas não me envolvi.”
Professor/a 6	“Não lembro, uso o Currículo em Ação para montar as aulas.”	“Não ouvi falar.”	“Não.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Analisando o quadro 6, observa-se que as categorias *trabalho* e *hegemonia* colaboram com o conhecimento superficial sobre as teorias críticas educacionais, pois, de acordo com Saviani (2018), por conta do trabalho dualista, desenvolveu-se historicamente a sociedade de classes que, para sua manutenção, criou uma educação para a burguesia e outra para a classe trabalhadora, cada uma em uma escola, pública e privada, ficando, dessa forma, mantida a hegemonia da classe burguesa. O não reconhecimento sobre nenhuma teoria do jogo pelos professores também explicita o processo de superficialidade no trato com o conhecimento científico. Para Saviani, é com este tipo de conhecimento que a escola deve trabalhar para compreender a realidade histórica na qual se vive. O desconhecimento a respeito do professor Dermeval Saviani pelos 6 docentes também revela que a Filosofia da Educação se mostra insuficiente no processo de formação básica, já que se trata de um autor de obras clássicas da Educação. Sobre o desenvolvimento da PHC, faz parte do processo histórico brasileiro o desenvolvimento da Educação por meio das teorias do aprender a aprender. Logo, os docentes participantes da pesquisa não se sustentam em teorias de educação por ausência de estudos em formação continuada na rede estadual. Embora um

professor cite Piaget e Vygotsky, se refere a eles como autores de teorias “sobre as decisões”. Ainda sobre a hegemonia, a perpetuação do quadro de desconhecimento sobre as teorias do jogo, é visível quando um professor responde que não se lembra de teorias sobre o jogo e revela que “usa o Currículo em Ação” para montar aulas.

Quadro 7 - Questões Sobre Jogo e Teorias Críticas.

Participante	Questões sobre o jogo e teorias críticas		
	4- A Pedagogia Histórico-Crítica pode auxiliar no ensino do jogo?	5- Pode falar algo sobre o neoliberalismo na educação?	6- Pode falar sobre os jogos na BNCC e no Currículo Paulista?
Professor/a 1	“Apesar de não ter conhecimento da teoria, acredito que, por ser uma abordagem pedagógica, pode auxiliar muito.”	“Não conheço sobre o assunto.”	“Acho que é bom e dá uma aprendizagem melhor, uma boa visão do que é uma competição.”
Professor/a 2	“Acho que sim.”	“Não sei explicar, mas já ouvi falar.”	“A BNCC coloca o brincar como um dos eixos e direitos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.”
Professor/a 3	“Acredito que sim.”	“Falta de incentivo e desmotivação ao esporte atrapalha o alcance de melhores resultados.”	“São bons. Pena que é só no 4º bimestre. E ficamos amarrados, pois temos que seguir à risca. 1º bimestre – jogos e brincadeiras. 2º bimestre – danças e jogos de tabuleiro. 3º bimestre – ginástica geral e jogos inclusivos. 4º bimestre – esportes – jogos de marca e precisão, jogos de rede e parede e de taco e invasão, habilidades motoras básicas, entre outros. Sobrando pouco tempo para jogos propriamente dito.”
Professor/a 4	“Acredito que sim, toda teoria contribui para uma boa prática, mas não conheço a teoria.”	“Não conheço sobre o assunto porque lido com a prática do dia a dia.”	“Sim, os jogos são colocados no Currículo Paulista com base na BNCC.”
Professor/a 5	“Não tenho conhecimento profundo sobre essa teoria.”	“Não tenho conhecimento sobre o assunto, mas já entra assuntos políticos, não gosto de assuntos políticos.”	“Acho que as habilidades essenciais que colocaram para seguirmos dentro do planejamento de desenvolvimento, e que serve pra gente ter uma orientação didática para dar prosseguimento nas aulas.”
Professor/a 6	“Então, não sei sobre o assunto. Não sei.”	“Já ouvi falar essa palavra, algo neoliberal, mas não sei”	“São documentos que usamos para montar o plano”

		sobre o assunto.”	de ensino e nossas aulas no decorrer do ano.”
--	--	-------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

As falas descritas nos quadros 6 e 7 expõem superficialidade e desconhecimento sobre as teorias críticas da educação e do jogo. As respostas dos professores evidenciam que não houve uma formação capaz de elucidar o que são as pedagogias hegemônicas e pedagogias contra hegemônicas.

Considerando o quadro 7, a respeito da PHC e o ensino do jogo, os seis professores participantes da pesquisa entenderam que, mesmo desconhecendo a teoria, ela poderia ser útil para o ensino. Inclusive, um professor respondeu “toda teoria contribui para uma boa prática”.

Há o uso do jogo como instrumento para se aprender algo, ou como proposta para o ajustamento das pessoas a uma sociedade supostamente harmoniosa e imutável historicamente. No entanto, os professores se referem ao jogo de uma forma muito evasiva, sem compreensão, sem entendimento, como uma prática que está posta e que deve ser realizada, inclusive porque seguem o Currículo de São Paulo.

Por meio da ausência de uma visão de totalidade, é possível observar a compreensão incompleta sobre a educação na sociedade de classes. Não compreender o papel da política na educação, na escola pública, na sociedade de classes, proporciona a reprodução do *status quo*. Não há consciência social, como também há falta de compreensão da estrutura da sociedade, o que implica a falta de consciência sobre a necessidade de solução de problemas. Conforme discorre Marx (2019), é pelas formas ideológicas que os homens tomam consciência do conflito entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Dessa forma, a não compreensão da educação como totalidade inviabiliza o entendimento da sociedade na qual se vive, que é contraditória e, por isso, se apresenta com uma organização do ensino diferente para cada classe social.

Isso fica mais evidente quando os professores, ou quando nenhum professor, sabe falar sobre o neoliberalismo na Educação, embora tenham respondido não conhecerem, um professor disse: “não tenho conhecimento sobre o assunto, mas já entra assuntos políticos e não gosto de assuntos políticos”. Para este professor, a Educação não se encontra no campo das disputas entre as classes sociais

Os professores se referiram apenas aos estudos piagetianos que há pelo menos três décadas são incutidos nas políticas públicas educacionais estaduais de São Paulo. Duarte (2021) e Saviani (2021) se referem ao construtivismo como uma teoria do “aprender a aprender”, que incute a manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional.

A categoria *trabalho* na sociedade de classes ajuda a compreender os estudos biopsicológicos piagetianos, que trazem para o sujeito a responsabilidade sobre a aprendizagem. O jogo, para Piaget, surge em uma fase biopsicológica e o aspecto social assume um papel secundário, portanto, dependerá de cada criança, e não de cada grupo social, o ensino e a aprendizagem, quando bem se sabe que a educação das crianças de classe burguesa as leva para o ensino superior e as crianças da classe trabalhadora para a evasão escolar e ao ensino médio.

Contrariamente, Elkonin (2017), a partir do jogo social, entende a sua prática como uma forma de compreensão da realidade e enfatiza o jogo como uma maneira fundamental pela qual as crianças exploram o mundo ao seu redor. Portanto, contraria a abordagem do jogo que ocorre de forma isolada, desprovida de compromisso com o ser social.

Por fim, a formação básica e “continuada” de professores não deu conta dos aspectos sociopolíticos e filosóficos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo geral desta pesquisa, que foi compreender o jogo como elemento sociocultural a ser ensinado nas aulas de Educação Física, bem como elaborar material pedagógico que intencione o ensino de jogo, proporcionando uma educação progressista por meio da Pedagogia Histórico-Crítica e os objetivos específicos, que foram: compreender o jogo como elemento sociocultural a ser ensinado nas aulas de Educação Física favorecendo o rompimento com a educação dualista e elaborar um material pedagógico que intencione o ensino de jogo e que proporcione a educação progressista inspirada na por meio da Pedagogia Histórico-Crítica para uso dos professores de Educação Física, conclui-se que o jogo não pode ser estudado de forma isolada do contexto da sociedade de classes e da educação que acontece em sociedades capitalistas em sua fase neoliberal, pois isso é determinante para a educação dos alunos, seja do ponto de vista das políticas educacionais e/ou econômicas, mas também porque interfere ideologicamente na visão de sociedade, de mundo, de homem e de educador dos professores a respeito do jogo, que pode ser abordado de forma romântica ou, como escreve Bracht (2019), como um “impulso lúdico” dependente do interesse das crianças. Logo, natural e não social (ELKONIN, 2007 p. 55).

Autores como Laval, Freitas e Libânio e colaboradores colaboram para a compreensão da realidade sociocultural que proporciona uma educação muito empobrecida aos alunos participantes da pesquisa. No contexto da sociedade capitalista em sua fase neoliberal, os alunos pouco sabiam sobre jogos e revelaram uma aprendizagem de esportes como se fosse jogo. Bracht (2019) ao abordar a indústria cultural, deixa claro que, na sociedade do capital, vários mecanismos levam ao consumo de massa. Considerando a educação omnilateral, os alunos e professores demonstraram-se muito distantes da compreensão dos contextos dos jogos.

Para compreender a realidade educacional, é preciso a apropriação do saber sistematizado, que vai além do manejo “tarefista” de uma sociedade estratificada em classes. O conhecimento a ser ensinado na escola não deve visar, portanto, apenas

a preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias, que servirá apenas para favorecer e manter o *status quo*.

No tocante à pesquisa de campo, sobre o jogo, e à luz das referências teóricas, verificou a necessidade de proporcionar formação continuada relacionada à temática tendo em vista que o domínio dos professores acerca dos conhecimentos filosófico, histórico e científico que envolvem a educação, além de conhecimentos aprofundados sobre o jogo e sua relação com a educação mostrou-se superficial.

As políticas educacionais neoliberais ocasionam abordagem do jogo como um instrumento pedagógico de aprendizagem para trabalhar conteúdos disciplinares, ou seja, alimentam a vivência do jogo de forma instrumentalizada.

Por conta da educação proporcionada pelos docentes na escola, os alunos se mantêm restritos na compreensão e entendimento sobre o jogo. Eles não sabem nada além de uma prática sem contexto, sem profundidade, sem relação e sem história. Limitam-se à uma prática pela prática, que não possibilita às crianças a compreensão e nem o acesso à essência do jogo a fim de que se construam ligações internas com a realidade global e com a totalidade da prática histórica e social (GASPARIN, 2012).

Como professora da rede pública estadual e aluna do programa *Docência para a Educação Básica*, observo que a formação continuada em nível de pós-graduação pode colaborar para suprir a falta de reflexão e compreensão da prática social no que se refere à análise crítica da sociedade, promoção da equidade, conscientização política e questionamento de práticas tradicionais, pois a pesquisa desenvolvida, sustentada em teorias críticas, permite pensar a Educação em sua totalidade, garantindo-se “passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade e de todas as suas dimensões” (GASPARIN, 2012, p. 07).

No entanto, também observo que muitos estudos são realizados sem aprofundamento nas questões filosóficas, históricas e sociológicas e pouco contribuem para a transformação necessária, dado que o primeiro passo do método da PHC visa uma preparação do aluno para a construção do conhecimento escolar, sendo, aqui, a primeira leitura da realidade. Conforme descreve Gasparin (2012), a Prática Social Inicial é sempre uma contextualização do conteúdo, sendo um

momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação ao que será trabalhado.

Para que isso ocorra, o professor deve compreender que, nessa proposta pedagógica na PHC, o papel da escola é propiciar conteúdos concretos, indissociáveis das realidades sociais. “Os conteúdos de ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem” (SAVIANI, 2019, p. 27). Dessa forma, a tarefa que se propõe a PHC em relação à educação escolar não pode ocorrer a contento, apenas partindo do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de assimilação e transmissão, compreendendo a “educação como ato de produzir direta e intencionalmente no homem, a humanidade que se produz historicamente e coletivamente pela sociedade” (SAVIANI, 2019, p.33), a fim de construir sua metodologia como uma atividade mediadora no seio da prática social. A proposta de trabalhar o jogo sustentando-se na PHC e por meio das categorias de Caillois (2017) elucidou a compreensão do valor do jogo, da importância e necessidade de ampliação do conhecimento a respeito do jogo e foi fundamental para a proposta de objeto educacional.

Feitas as primeiras abordagens, realizados os primeiros estudos, as práticas sociais dos alunos serão compreendidas por meio de novos desdobramentos conduzidos pelo professor.

O ensino do jogo, de forma descontextualizada, voltado para o ensino de práticas esportivas, não propicia a reflexão sobre a história e a memória dos grupos. Nesse sentido, a Educação Física na escola deve refletir sobre o jogo como parte de um processo sociocultural e político, com a vivência dos seus elementos fundamentais (ELKONIN, 2009; VIGOTSKY, 2007). O jogo tem potencial para a emancipação quando parte da prática social e a ele retorna com o conhecimento mais completo, refletido e transformador por meio do acesso aos conhecimentos científico, filosófico e artístico, reveladores da realidade.

APRESENTAÇÃO DO OBJETO EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DE JOGO EMBASADA NA PHC

O objeto educacional resultado desta pesquisa buscou, por intermédio do professor, favorecer ao aluno a reflexão e a percepção de si como sujeito histórico capaz de desenvolver sua autonomia social. Isso, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino público, especificamente, das aulas de Educação Física, que ainda se encontram à mercê de práticas que priorizam ora a prática pela prática, ora utilizando-se da *performance* como princípio norteador do desenvolvimento das aulas, voltadas para abordagens não críticas da Educação.

O objeto educacional foi elaborado no formato de livreto contendo, de forma contextualizada, a abordagem de jogos locais e regionais, a partir das categorias dos jogos propostas por Callois (2019), para ensino nas aulas de Educação Física, direcionadas para crianças do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, fundamentadas na Pedagogia Histórica-Crítica. Além de subsidiar o ensino do jogo nas aulas de Educação Física, o objeto também poderá servir de material de apoio, visando ampliar o conhecimento dos professores e alunos sobre o tema e viabilizando o resgate dos valores sociopolíticos e culturais da infância e da educação.

DAS VIVÊNCIAS À REFLEXÃO PARA A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Para a vivência dos jogos, partiu-se da abordagem crítico-superadora, dividindo-se a aula em três fases de desenvolvimento. Durante as duas primeiras aulas de 45 minutos cada, destinadas à aplicação do objeto, iniciou-se com a tematização do jogo, seguindo as categorias propostas por Callois (2017), o que proporcionou um processo de reflexão aos alunos sobre as formas de jogo presentes no cotidiano, elencando as possibilidades de vivência na comunidade escolar. Foi realizada a abordagem do jogo e, a este respeito, apresenta-se o quadro 6 abaixo: Inicialmente, a professora questionou sobre a possibilidade de vivenciar esses jogos nos espaços da escola, apresentando as quatro categorias abordadas por Callois (2017).

Quadro 6 – Sobre o jogo: Respostas dos alunos participantes da aula de Educação Física

Alunos participantes	Respostas
Pesquisadora	<i>É possível vivenciar todos esses jogos na escola?</i>
Aluno 1	Olha, eu acho... bom, dá pra jogar na quadra só né, só aqui dá pra correr, não tem jeito de jogar futebol em outro lugar, a quadra é grande igual o campo...
Aluno 2	Só na quadra, eu e o Gabriel brinca na rua da minha casa, mas aí não é de competir só de jogar a bola um para o outro mesmo...
Aluno 3	E pode falar aqui pra todo mundo, pra sora também?
Pesquisadora	<i>Sim, é uma conversa, onde, nesse momento, todos podem expor suas opiniões...</i>
Aluno 3	Ah tá, dá para jogar em vários lugares, aqui na quadra, mas também ir lá jogar o foguete, jogar ou lançar no campo igual a sora (pesquisadora) levou a gente.
Aluno 4	Verdade, sora (pesquisadora), foi muito legal lançar o foguete, esse ano quero ganhar medalha de ouro, mas tem que estar limpo o campo, não dá para brincar lá, tem muito lixo na grama, tá uma bagunça, sora você vai pedir para a Primeira Dama a limpeza?
Pesquisadora	<i>Sim, vamos organizar esse momento.</i>
Aluno 5	Eu só jogo aqui na escola... hum... não jogo fora da escola, não tem nada para fazer em casa.
Aluno 6	Eu gosto de jogos de competir. Jogo futebol de terça e quinta-feira, vai ter campeonato, vai lá me ver jogar...
Aluno 7	Gosto de brincar de Barbie, às vezes eu brinco em casa, e fora isso jogo no celular. Aqui na escola não gosto de correr, fico suada e já vou falar, os meninos aí ó... eles não passam a bola na queimada, aí só eles que jogam, se o time ganhar, eles que ganharam porque eu nem refo na bola.
Aluno 8	Então será que dá para a prefeitura arrumar a pista de skate? Eu queria aprender a andar de skate, mas lá está tudo quebrado, maior matagal, tem rachado por tudo, muita sujeira, e tem umas pessoas que ficam lá, minha mãe nem me deixa ir lá... e, sabe... bom, mas nem ia adiantar né... também não tenho skate.
Aluno 9	Deixa eu falar... nossa, só os meninos que fala... vou falar hein, então, eu acho

	que não tem muitos jogos na escola, a gente só joga na quadra. No intervalo não dá tempo, fora da escola eu brinco com minha irmã às vezes, a gente vai brincar de bola no parquinho, porque nos brinquedos não dá pra ir, não tem sombra, não dá pra ir no escorrega porque tá muito quente, o balanço tá quebrado, lá não tem sombra, mas eu gosto da gangorra e do escorrega, do gira-gira também, mas quebrou aonde senta.
Aluno 10	Aqui dá pra fazer um monte de coisa na quadra, porque dá pra correr, eu corro também no intervalo quando a gente fica nos brinquedos, às vezes deixam a gente jogar bola no espaço ali do corredorzinho, e aí, fora da escola, jogo no celular com meus primos quando eles vão na minha casa.
Aluno 11	De espaço bom mesmo só a quadra, no intervalo tem sol nos outros lugares, e só dá pra jogar na Educação Física. Eu queria mais coisas livres, sabe, a gente não escolhe do que brincar, queria coisas diferentes, não gosto de ficar correndo igual os meninos, no sol...
Aluno 12	Tem uns jogos de uno, quebra-cabeça, mas aí é de jogar sentado, sei que disso a gente joga em qualquer lugar, até se for um espacinho, mas aí fora da escola, não tem jogo assim que joga com os outros, eu só jogo aqueles do celular quando minha mãe deixa, meu celular tá travando.

Nesta primeira fase, por meio de roda de conversa com os alunos, na qual eles respondiam aleatoriamente, o objetivo central era elucidar a compreensão da realidade, do contexto escolar e comunitário no que se refere a possibilidade para a vivência do jogo.

Essa alternativa, em qualquer área social em que seja desenvolvida, leva em conta a necessidade do conhecimento da situação, ou seja, da realidade, interesses e aspirações de determinada clientela. Além de sua participação efetiva no planejamento, organização e avaliação das ações e a integração com órgãos e instituições locais, quer em busca de apoio político ou de recursos para manutenção e ou ampliação da ação (MARCELLINO, 2015, p. 20).

A educação na rede pública paulista, neste momento histórico, se volta para a preparação para o mundo do trabalho, não valorizando a qualidade da educação para os alunos da classe trabalhadora seguirem estudos em nível de graduação. A prática do jogo se caracteriza como uma “prática pela prática”, não permitindo, dessa forma, a assunção de jogo que, conforme afirma Elkonin (2009, p. 20), “no homem, é o jogo a reconstrução de uma atividade que destaque seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais”

Na sequência, a pesquisadora seguiu para a segunda fase de desenvolvimento da aula, apresentando aos alunos alguns brinquedos que possibilitassem a vivência de jogo, como a peteca, bolinhas de gude (vidro), cordas, bola de borracha e “três marias” e, em seguida, questionou:

Professora - *Quem já jogou com as bolinhas de gude? E de três marias?* Aluno 09: - Nunca vi isso... são bonitas, mas esses saquinhos aí a gente já brincou com a sora (pesquisadora), faz tempo hein, sora.

Professora: - *Vocês conhecem os outros brinquedos?*

Aluno 11: - Corda, claro que sim, tem corda quase todo dia. É uma coisa que dá para brincar amarrando na árvore, gosto de brincar de "zerinho". Aluno 12: - "Zerinho"? Nossa sora (pesquisadora) o que é isso?

Nesse momento da aula, houve relatos de diferentes possibilidades de brincadeiras com corda, mas não apresentaram outros conhecimentos mais aprofundados como, por exemplo, a origem e a história das brincadeiras. Prosseguindo para a terceira fase, a professora solicitou para que os alunos, em grupo, escolhessem um determinado brinquedo e apresentassem para os demais colegas diferentes formas de jogá-los. Assim, o grupo 01 levou os demais colegas para brincarem embaixo das árvores com o jogo "três marias" e propôs aos colegas diferentes desafios. Um dos alunos, integrante do grêmio estudantil, fez as seguintes colocações: Integrante grupo 01: - Gostaria de grama aqui embaixo da árvore porque poderíamos pular corda também, sem se machucar. Acho legal brincar aqui, tem árvore e sombra, porque tá um calor, né, a gente do grêmio poderia propor novos jogos nos intervalos da escola com esses brinquedos, mas tem pouco, teria que ter mais desses saquinhos também. O grupo 02 ficou com a bola e, a princípio, os integrantes pensaram no jogo de futebol. A pesquisadora intermediou a proposta e sugeriu que o grupo pensasse em outras brincadeiras com bola. As meninas disseram que gostariam de jogar voleibol e outros alunos optaram pela queimada. Durante o debate entre os integrantes do grupo, notou-se repertório restrito sobre a prática de jogos com bola, pois a maioria das propostas dos alunos se voltou para práticas esportivizadas. Aqui, os alunos foram estimulados a pesquisarem jogos com bolas e a pesquisadora ensinou alguns como: "alerta", que é um jogo de lançamento de bola e pega-pega congela e "ordem", que é um jogo de rebater a bola contra a parede com execução de movimentos e posições corporais. Os alunos deste segundo grupo ficaram incumbidos de realizarem pesquisas sobre outros jogos com bolas e a professora indicou sites e formas de busca. O terceiro grupo ficou responsável por apresentar para os colegas brincadeiras com corda. Eles apresentaram práticas com cantigas que devem ser cantadas ao pular a corda, porém, um dos alunos que estava em outro grupo quis apresentar a brincadeira "zerinho". O jogo era desafiador, alguns não conheciam. Os alunos saltavam a corda em diferentes alturas. A pesquisadora entendeu ser necessário propor a prática de

pular corda de outra forma, cantando as músicas “salada, saladinha, bem temperadinha: fogo, foguinho” e, depois, “um homem bateu em minha porta e eu abri, senhoras e senhores põe a mão no chão, senhoras e senhores, dê uma rodadinha, senhoras e senhores...”. As práticas competitivas também proporcionaram a vertigem:

Aluno 01: - “Nossa, deu um frio na barriga, achei que não conseguiria saltar. Quando saltei, na queda não vi nada, me deu até uma tontura, foi doido demais”.

Aluno 02: - Sora vou virar uma estrela por cima da corda.

Aluno 03: - Vou saltar o mais alto que eu puder, quer ver? Fica vendo sora.

Os alunos desafiavam-se, pedindo outras brincadeiras em que envolviam desafios de saltos, para além de pular corda.

De novo, a professora solicitou ao grupo que realizassem pesquisas sobre pular corda. O grupo 04, que estava com as bolinhas de gude, criou uma brincadeira com as bolinhas, pois não conheciam a forma tradicional do jogo.

A prática realizada foi voltada para a competição de lançar a bolinha mais próxima ao círculo que o grupo havia desenhado no chão de giz.

Finalizando a apresentação dos grupos, a turma que estava com as petecas relatou não saber nem jogar a peteca um para os outros e nem como era o jogo ou esporte, etc..

Aluno 01 do grupo 04 (PETECA): - Eu acho que era de bater embaixo, mas dá para a gente ver quem lança mais longe, mas não é para jogar, né, gente.

Aluno 02: - Vamos fazer assim, divide em duas equipes e temos que jogar um para o outro, quem derrubar primeiro, perde.

Ao finalizar a aula, os alunos pediram à professora diferentes jogos para as próximas aulas, mas jogos que pudessem produzir emoção, como o jogo zerinho que realizaram com a corda. No entanto, a pesquisadora novamente solicitou para os grupos realizarem pesquisas sobre o tema.

Dessa forma, há necessidade de rever os espaços e tempos para que a criança possa vivenciar a cultura lúdica, porém, para que isso ocorra, há necessidade de políticas públicas de preservação, conservação, revitalização dos equipamentos de lazer dos jogos, brincadeiras, brinquedos e espaços para que haja o brincar das crianças da comunidade nas praças e parques. A criança deve ter

acesso às riquezas socialmente produzidas, historicamente acumuladas e que representam possibilidades de construção da cultura humanizada (FRANÇA, 2012).

Na relação entre educação e lazer, a produção do conhecimento deve permitir aos sujeitos novos horizontes, possibilitando a melhoria na qualidade de vida, com condições objetivas e progressivas, à medida que se propõe forjar sujeitos práticos-reflexivos (FRANÇA 2012, p.51).

A fase posterior, prevista pela pesquisadora, é, segundo a PHC, a da problematização. O educador deve problematizar os conteúdos de ensino colocando-os em confronto com problemas vigentes de ordem social, que possibilitem a compreensão do real, incentivando-os à aproximação do conhecimento científico, apoiando-se em uma concepção de homem voltada à materialidade da condição humana em que o fato principal se expressa na corporeidade (SAVIANI, 2019).

A educação física tem assegurado o seu lugar, uma vez que o domínio pelo indivíduo, de sua condição corporal revela-se decisivo para o trabalho intelectual de produção do saber, além do fato de que educação física, do mesmo modo que as demais modalidades educativas, deve ser objeto de um trabalho sistemático que, conseqüentemente, exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações (SAVIANI, 2019, p.105)

Tal problematização leva ao acesso de vários conhecimentos acumulados historicamente, tais como as práticas de jogos na história dos povos. Uma infinidade de conhecimentos pode ser assimilada que não se restrinja socioculturalmente e que proporcionem a reflexão a respeito dos contextos sociais rurais e urbanos, entre as classes, por exemplo. Ao considerar a sociedade dividida em classes, na qual os interesses de ambas as partes são antagônicos, leva-se em consideração que o papel do professor na escola será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, ou seja, caminhar juntamente aos interesses das classes dominante, dos proprietários dos meios de produção, que nesse contexto se atrela ao desenvolvimento do jogo em um contexto de prática instrumentalizada, e será outro, se ele se posicionar junto aos interesses dos trabalhadores, conduzindo as crianças ao desabrochar das potencialidades humanas, conduzindo-as à compreensão da realidade e, nesse sentido, entendendo a educação como um ato político de transformação da ordem vigente (SAVIANI, 2019). As ações lúdicas entre as crianças apresentam-se na lógica das ações da

vida, pois o jogo nasce a partir das relações sociais entre elas. O contexto histórico e social onde se desenvolve o jogo condiciona a mudança de lugar das crianças no sistema das relações sociais (ELKONIN, 2019).

É nesse quadro que a escola e o professor se situam, podendo se posicionar na perspectiva da classe fundamental dominante considerando as crises como acidentes contornáveis, não afetando a estrutura. Contribuem assim, para consolidar o status quo, impedindo as transformações estrutural da sociedade; mas podem, inversamente, se posicionar em favor dos interesses da classe fundamental dominada, isto é, dos trabalhadores, promovendo a compreensão objetiva do modo de funcionamento da sociedade, explicitando as contradições da estrutura, contribuindo, dessa forma, para a transformação radical da sociedade (SAVIANI, 2019, p.112).

Assim, o jogo não é uma distração, um entretenimento na escola, e não serve apenas para a evasão e, dessa forma, as categorias do jogo colaboram para que se adquiriram conhecimentos aprofundados sobre a vida social. Não se trata da abordagem apenas, mas da ampliação sociocultural de jogos das categorias, as quais propõem Caillois (2017), que dá acesso a milhares de jogos que podem ser aprendidos de forma aprofundada com a sustentação na PHC.

As quatro categorias oferecem conhecimento para entender como os jogos se encaixam na cultura e na sociedade de maneira mais ampla. (CALLOIS, 2017).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 18 out. 2022.

AMORIM, H.; FERRAZ, C. Dialética e luta de classes: contradição e mediação no método de Karl Marx. **Temáticas**, Campinas, v. 15, n. 29, p. 47-63, 2007. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/13642/8942>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANHA, M. L. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BALL, S. R. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de Educação**, v.15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BRACHT, V. A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física. Ijuí: Unijuí, 2019.

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

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CENCI, A. Trabalho em Marx/Engels e a apropriação desse conceito por Vygotski. **Anais...** Eixo 5: Trabalho-educação e a formação dos trabalhadores (educação profissional, tecnologias da educação, trabalho como princípio educativo. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Adriane%20Cenci.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

DARIDO. S. C.; RANGEL. I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 37-57.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 1991.

FRANÇA, T. L. Educação para e pelo lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, p. 49-64.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

_____. **O desenvolvimento da criança através do brincar – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

GALVÃO, A. C. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GENTIL, P. A. B. Conflitos e gestão neoliberal da educação. **Brazilian Journals**, v. 7, n. 10, 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/37363>. Acesso em: 08 out. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa, *In*: MINAYO, Maria Cecilia de Souza(org). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 22 ed. Petrópolis, RJ. Vozes: 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2018.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2019.

LAVOURA, T. N. A dialética do ensino e aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, Unesp, v. 29, n. 62, p. 531-541, 2017.

LEHER, R. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2017.

MANCEBO, D. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14477/10708>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

_____. **Estudos do Lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Lazer e Educação**. Campinas: Papius, 1987.

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papius, 1997.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**: tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital**: crítica da economia política - Livro I - o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARENHAS, F. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer. 2005. 308p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274935>. Acesso em: 4 ago. 2018.

MELLO, M. M. O lúdico e o processo de humanização. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2013. p. 41-48.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

_____. **Pesquisa Social** - Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, G. G. F. Lúdico e Escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2013. p. 31-40.

PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (Orgs). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: autores associados, 2016.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escol**, v. 11, n. 21, 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_21_2017.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

ROMERA, L. A. Lúdico, educação e humanização: uma experiência de trabalho. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2013. p. 87-98.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao Golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SIQUEIRA, S. M.M; PEREIRA, F. **O Materialismo Histórico**. Salvador: LeMarx/FACEDA/UFBA, 2019.

SILVA, M. R. Lúdico, educação e humanização: uma experiência de trabalho. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2013. p. 65-86.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TEODORO, A. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

UNICEF. **As crianças têm direito**: promulgada em 20 de novembro de 1959.

Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 05 ago.2020.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) para professores

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) para professores.

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Prezado (a) Senhor (a), _____

Convidamos o (a) senhor (a) a participar da pesquisa que tem como título: **O jogo nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem à luz da pedagogia histórico-crítica**, da pesquisadora Aline Lorene Gutierrez Belíssimo Cinel, portadora do RG 47.570.877-5 e CPF nº 407.121.638.75, orientada pela Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, curso de mestrado da FC/UNESP, campus de Bauru.

A pesquisa tem como objetivo compreender a realidade da Educação Física na escola pública de forma mais aprofundada em tempos de neoliberalismo na educação, considerando o jogo, o folclore e as políticas públicas para a Educação Física, a fim de elaborar um objeto educacional no formato de E-book, contendo de forma contextualizada a abordagem de jogos locais e regionais, para ensino nas aulas de Educação Física, para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Como proposta para o ensino de jogos para alunos e professores da rede pública do Ensino fundamental- anos iniciais à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

A metodologia da pesquisa é fundamentada nos parâmetros da pesquisa qualitativa e terá como participantes professoras e professores de Educação Física e alunas e alunos da rede pública estadual da cidade de Lins do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A coleta dos dados ocorrerá por intermédio de entrevistas semiestruturadas com 8 professores e aproximadamente 85 alunos, as respostas serão gravadas ou transcritas pela pesquisadora.

O registro em áudio será realizado apenas para transcrição das respostas. Não haverá divulgação dos áudios nem da identificação do (a) senhor (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins) sem divulgação de nomes dos participantes.

Os riscos decorrentes para a participação nesta pesquisa são mínimos, tais como desconforto em abordar algum tema ou responder a alguma questão. Caso o senhor (a) sinta um desses incômodos citados ou outro poderá comunicar à pesquisadora responsável para que seja realizada a adequação da pesquisa.

Diante das características desta coleta de dados, não haverá nenhuma despesa por parte do senhor (a), uma vez que a pesquisadora se deslocará até o seu local de trabalho para a realização da entrevista, como também não haverá remuneração para sua participação.

Os benefícios desta pesquisa serão o de colaborar com melhorias para o ensino dos jogos nas aulas de Educação Física, como também um melhor entendimento dos alunos acerca do seu lugar na sociedade, tornando-o autônomo e livre para aprender e alimentar a sua estrutura cognitiva, capaz de agir e transformar. Como também melhorar a qualidade do ensino público, especificamente das aulas de Educação Física.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o (a) senhor (a) poderá recusar ou retirar seu consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Se o (a) senhor (a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o (a) Sr.(a) e outra com a pesquisadora. Agradeço antecipadamente a sua participação e contribuição.

Em caso de dúvidas éticas o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com o comitê de ética em pesquisa – CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-FC/UNESP, através do número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **O jogo nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.**

Pesquisadora Responsável: Aline Lorene Gutierrez Belíssimo Cinel.

Cargo/função: Pesquisadora responsável – discente de mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 996141946 e-mail: dp.a.cinel@unesp.br

Orientador(a): Luciene Ferreira da Silva

Cargo/função: Orientadora – Profa. Dra. do Departamento de Educação FC/UNESP.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 99162 8434 e-mail: luciene.ferreira@unesp.br e silvalucienef@gmail.com.

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento Identidade: _____

Sexo: _____

Data Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) para responsável do estudante.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) para responsável do
estudante.

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012).

Caro (a) Senhor (a), _____

Solicitamos autorização do Senhor (a), responsável legal pelo (a) aluno:

_____,
matriculado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais da rede estadual de Ensino, para que o(a) mesmo(a) participe da pesquisa com título: **O jogo nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem à luz da pedagogia histórico-crítica**, da pesquisadora Aline Lorene Gutierrez Belíssimo Cinel, portadora do RG 47.570.877-5 e CPF nº 407.121.638.75, orientada pela Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, curso de mestrado da FC/UNESP, campus de Bauru.

A pesquisa tem como objetivo compreender a realidade da Educação Física na escola pública de forma mais aprofundada em tempos de neoliberalismo na educação, considerando o jogo, o folclore e as políticas públicas para a Educação Física, a fim de elaborar um objeto educacional no formato de E-book, contendo de forma contextualizada a abordagem de jogos locais e regionais, para ensino nas aulas de Educação Física, para crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Como proposta para o ensino de jogos para alunos e professores da rede pública do Ensino Fundamental- Anos iniciais à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Caso autorize a participação do aluno, será realizada entrevistas semiestruturadas a fim de estabelecer diálogo acerca dos seguintes temas: conhecimento sobre os

jogos, tempo e espaço para jogar, direito a vivência de jogos e brincadeiras, folclore, jogo e nas aulas de Educação Física e na escola, como também participaram de atividades práticas durante as aulas de Educação Física que serão filmadas e fotografadas. Os registros serão utilizados para fins acadêmicos e científicos, servindo como base para elaboração de um objeto educacional (e-book com vídeos e fotos/animações) que poderão ser utilizados e veiculados em todas as mídias digitais, impressas ou em quaisquer outros meios de comunicação para divulgação da pesquisa.

Os riscos decorrentes para a participação nesta pesquisa são mínimos, tais como desconforto em abordar algum tema ou responder a alguma questão. Caso você sinta um desses incômodos citados ou outro poderá comunicar à pesquisadora responsável para que seja realizada a adequação da pesquisa.

Não haverá nenhuma despesa para que o aluno (a) participe dessa pesquisa, uma vez que a pesquisadora é docente na instituição de ensino e realizará a pesquisa durante as aulas de Educação Física. Também não haverá remuneração mediante a participação do aluno (a).

Os benefícios desta pesquisa serão o de colaborar com melhorias para o ensino dos jogos nas aulas de Educação Física, como também um melhor entendimento dos alunos acerca do seu lugar na sociedade, tornando-o autônomo e livre para aprender e alimentar a sua estrutura cognitiva, capaz de agir e transformar. Como também melhorar a qualidade do ensino público, especificamente das aulas de Educação Física.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o (a) Senhor (a) poderá recusar ou retirar seu consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Se o (a) Senhor (a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvidas éticas o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com o comitê de ética em pesquisa – CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-FC/UNESP, através do número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **O jogo nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.**

Pesquisadora Responsável: Aline Lorene Gutierrez Belíssimo Cinel.

Cargo/função: Pesquisadora responsável – discente de mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone XXXXX e-mail: dp. a.cinel@unesp.br

Orientador(a): Luciene Ferreira da Silva fone XXXXX

Cargo/função: Orientadora – Profa. Dra. do Departamento de Educação FC/UNESP.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone XXXXX e-mail: luciene.ferreira@unesp.br e silvalucienef@gmail.com.

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento Identidade: _____

Sexo: _____

Data Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **O jogo nas aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem à luz da pedagogia histórico-crítica**, da pesquisadora Aline Lorene Gutierrez Belíssimo Cinel, portadora do RG 47.570.877-5 e CPF nº 407.121.638.75, orientada pela Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, curso de mestrado.

Esta pesquisa será realizada para compreender melhor a realidade da Educação Física na escola pública, considerando o jogo e o nosso folclore. A partir dessa pesquisa será elaborado um E-book, contendo jogos locais e regionais, para ser utilizado nas aulas de Educação Física alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. O livreto será disponibilizado para que vocês e alunos de outras escolas públicas tenham acesso.

Você só irá participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Seus pais ou responsáveis saberão de tudo o que vai acontecer na pesquisa (riscos e benefícios) e permitirão ou não que você participe. Qualquer informação poderá ser solicitada durante a pesquisa.

Os riscos decorrentes para a participação nesta pesquisa são mínimos, tais como desconforto em abordar algum tema ou responder a alguma questão. Caso você sinta um desses incômodos citados ou outro poderá comunicar à pesquisadora responsável para que seja realizada a adequação da pesquisa. Não haverá nenhuma despesa para que você participe dessa pesquisa, uma vez que a pesquisadora é docente na instituição de ensino na qual você estuda e realizará a pesquisa durante as aulas de Educação Física. Também não haverá remuneração

para sua participação. Os benefícios desta pesquisa serão o de colaborar com melhorias para o ensino dos jogos nas aulas de Educação Física.

O motivo deste convite é que você se enquadra nos seguintes critérios de inclusão: ser aluno do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e ser estudante da rede pública estadual da Diretoria de Ensino de Lins. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Se aceito o convite o aluno participará da pesquisa durante as aulas de Educação Física ministrada pela pesquisadora responsável.

A sua identidade ficará sob sigilo e privacidade. Todos seus dados que indique sua participação não serão liberados sem a permissão do seu responsável. Tudo será informado e os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será enviada a você.

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo **O JOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Tendo o termo de consentimento do meu responsável já sido assinado, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

_____, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável pela
criança

Nome da criança

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D

Ofício nº01/2020 - Autorização para pesquisa de Mestrado

OFÍCIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

Bauru, __de _____, _____

Ofício nº 01/2020 Assunto: autorização para pesquisa de Mestrado Programa de Pós Graduação Stricto Sensu.

Eu, Aline Lorene Gutierrez Belíssimo Cinel portadora do RG 47.570.877-5, CPF nº 407.121.638-75, Cargo/função: Pesquisadora responsável – discente do curso de mestrado, da Faculdade de Ciências UNESP, localizada no Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 – Bauru - SP, estando sob orientação da Prof.^a Dra. Luciene Ferreira da Silva, venho por meio deste solicitar autorização para a realização da pesquisa **O JOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA** com professores e alunos da rede pública estadual de ensino da região de Lins-SP.

A pesquisa terá como objetivo estudar o Jogo como elemento sociocultural a ser ensinado nas aulas de Educação Física. A partir da pesquisa também será desenvolvido um objeto educacional no formato de livreto, contendo de forma contextualizada a abordagem de jogos locais e regionais, para ensino nas aulas de Educação Física para crianças do Ensino Fundamental- Anos Iniciais, como proposta para o ensino de jogos para professores da rede pública do ensino fundamental de anos iniciais.

Para a realização da pesquisa foram escolhidas seis escolas da diretoria de ensino: E.E. Minervina Sant'anna Carneiro, E.E. José Ariano Rodrigues, E.E. Prof. Jorge Americano, E.E. PE. Octacílio de Oliveira, E.E. João Pedro de Carvalho Neto e E.E. Prof Walter Cardoso Galati unidade de ensino na qual a pesquisadora atua.

A pesquisadora entrevistará os professores de Educação Física para investigar conhecimentos a respeito do jogo e da teoria Pedagogia Histórico-Crítica.

O processo de desenvolvimento do objeto educacional será desenvolvido na unidade de ensino na qual a pesquisadora atua.

Os alunos participaram da pesquisa durante as aulas de Educação Física ministrada pela pesquisadora responsável.

Os professores aceitarão participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, e os alunos, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE. Os pais dos alunos aceitarão por meio do TCLE, conforme estabelece a Resolução 466/12 de 12 de dezembro de 2012 em pesquisa com seres humanos.

Os riscos decorrentes para a participação nesta pesquisa são mínimos, tais como desconforto em abordar algum tema ou responder a alguma questão. Caso o participante sinta um desses incômodos citados ou outro poderá comunicar à pesquisadora responsável para que seja realizada a adequação da pesquisa.

Os benefícios desta pesquisa serão o de colaborar com melhorias para o ensino dos jogos nas aulas de Educação Física, como também um melhor entendimento dos alunos acerca do seu lugar na sociedade, tornando-o autônomo e livre para aprender e alimentar a sua estrutura cognitiva, capaz de agir e transformar. Como também melhorar a qualidade do ensino público, especificamente das aulas de Educação Física.

Diante das características desta coleta de dados, não haverá nenhuma despesa por parte dos sujeitos participantes, uma vez que a pesquisadora se deslocará até o seu local de trabalho para a realização da entrevista, como também não haverá remuneração para sua participação dos sujeitos.

Atenciosamente.

Assinatura do pesquisador.

Assinatura Dirigente Regional de Ensino

Ilma. Sra. Ana Célia Llata Carrera Barbiero

Dirigente Regional de Ensino

Lins-SP.

APÊNDICE E

Ofício nº01/2020 - Autorização para realização de pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

Bauru, ___ de _____, _____.

Ofício nº01/2020 Assunto: autorização para realização de pesquisa de curso de Mestrado EM Programa de Pós Graduação Stricto Sensu.

Eu, Aline Lorene Gutierrez Belíssimo Cinel portadora do RG 47.570.877-5, CPF nº 407.121.638-75, Cargo/função: Pesquisadora responsável – discente do curso de mestrado, da Faculdade de ciências UNESP, localizada no Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 – Bauru - SP, estando sob orientação da Prof.^a Dra. Luciene Ferreira da Silva, venho por meio deste solicitar autorização para a realização da pesquisa **O jogo nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem a luz da pedagogia histórico-crítica** com professores de Educação Física de seis escolas da rede Estadual de Ensino.

A pesquisa terá como objetivo compreender a realidade da Educação Física na escola pública de forma mais aprofundada, em tempos de neoliberalismo na educação, considerando o jogo, o folclore e as políticas públicas para a Educação Física.

A partir da pesquisa também será desenvolvido um objeto educacional no formato de e-book, contendo de forma contextualizada a abordagem de jogos locais e regionais, e serão organizados a partir de coleta em entrevistas com alunos e professores bem como em pesquisas bibliográficas e documentais, em acervos de bibliotecas do município e em casas de cultura, para ensino nas aulas de educação física para crianças do nível de ensino, como proposta para o ensino de jogos para professores da rede pública do ensino fundamental de anos iniciais.

Para a realização da pesquisa foram escolhidas sete escolas da Diretoria de Ensino: E.E. Minervina Sant'anna Carneiro, E.E. Prof. Miécio Cavalheiro Bonilha,

E.E. José Ariano Rodrigues, E.E. Prof. Jorge Americano, E.E. PE. Octacílio de Oliveira, E.E. João Pedro de Carvalho Neto e E.E. Prof Walter Cardoso Galati unidade de ensino na qual a pesquisadora atua. Os professores, alunos e pais dos alunos aceitarão participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE E TALE – termo de assentimento livre e esclarecido, atendendo as exigências do conselho nacional de saúde, por meio do comitê de ética em pesquisa, para realização de pesquisas com seres humanos.

Os riscos decorrentes para a participação nesta pesquisa são mínimos, tais como desconforto em abordar algum tema ou responder a alguma questão. Caso o participante sinta um desses incômodos citados ou outro poderá comunicar à pesquisadora responsável para que seja realizada a adequação da pesquisa. Os benefícios desta pesquisa serão o de colaborar com melhorias para o ensino dos jogos nas aulas de Educação Física, como também um melhor entendimento dos alunos acerca do seu lugar na sociedade, tornando-o autônomo e livre para aprender e alimentar a sua estrutura cognitiva, capaz de agir e transformar. Como também melhorar a qualidade do ensino público, especificamente das aulas de Educação Física.

Diante das características desta coleta de dados, não haverá nenhuma despesa por parte dos sujeitos participantes, uma vez que a pesquisadora se deslocará até o seu local de trabalho para a realização da entrevista, como também não haverá remuneração para sua participação dos sujeitos.

Atenciosamente.

Assinatura do pesquisador.
Ensino

Assinatura Diretor (a) da Unidade de

APÊNDICE F

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA ENTREVISTADOS: ALUNOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica

Título da pesquisa: O Jogo nas Aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma abordagem a luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Pesquisadora: Aline Lorene Gutierrez Belissimo Cinel

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
ENTREVISTADOS: ALUNOS DO 4º ANO E 5º ANO.

Nome:	Idade:
Ano:	Turma:
1. O que é jogo para você?	
2. Você gosta de jogar/brincar? De quais jogos?	
3. Onde você gosta de jogar/brincar?	
4. Você gosta de jogar sozinho?	
5. Gosta de jogar com outras pessoas? Quais?	
6. Você joga/brinca na escola? Quais jogos?	
7. Nas aulas de Educação Física tem jogos? Quais?	
8. Quais os que você mais gosta?	

9. De quais jogos você não gosta? Por que não gosta desses jogos?
10. O que você sente quando joga?
11. Você aprendeu algum jogo com seus familiares? Quais?
12. Você está satisfeito com o tempo e espaço disponíveis para jogar na escolar?

APÊNDICE F

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ENTREVISTADOS: PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Faculdade de Ciências – Campus de Bauru

Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica

Título da pesquisa: O Jogo nas Aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma abordagem a luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Pesquisadora: Aline Lorene Gutierrez Belissimo Cinel

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA ENTREVISTADOS: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

INFORMAÇÕES PESSOAIS.
Nome:
Idade:
Formação Graduação:
Formação Pós Graduação:
Tempo de atuação como docente na educação básica:
Realiza formações continuada?
Ministra aulas para quais turmas?
Regime de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite
1. O ensino dos jogos nas aulas de Educação Física faz parte do seu planejamento anual?

2. Quais jogos você desenvolve durante as aulas de Educação Física?
3. Os alunos possuem algum conhecimento sobre jogos?
4. Por quais jogos eles se interessam?
5. Como os alunos se comportam durante a prática de jogos?
6. Há espaço na unidade escolar e tempo para que os alunos possam jogar?
7. Quais são os jogos mais conhecidos pelos alunos?
8. Percebe se eles conhecem jogos locais e regionais?
9. Qual a importância dos jogos tradicionais?
10. Quais teorias sobre o jogo você conhece e quais teóricos?
11. Você conhece Demerval Saviani e ou algum livro dele?
Você conhece a teoria Pedagogia Histórico-Crítica?
12. A Pedagogia Histórico-Crítica pode auxiliar no ensino do jogo?
13. de falar algo sobre o neoliberalismo na educação?
14. Pode falar sobre os jogos na BNCC e no Currículo Paulista?



Um convite para o jogo: uma abordagem à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

ALINE LORENE GUTIERREZ BELISSIMO CINEL
UM CONVITE PARA O JOGO: UMA ABORDAGEM À LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a LUCIENE FERREIRA DA SILVA -
BAURU. UNESP, 2023.

OBJETO DE APRENDIZAGEM ELABORADO COMO PARTE DAS
EXIGÊNCIAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA FACULDADE DE CIÊNCIAS, UNESP.
BAURU.

REALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/
FACULDADE DE CIÊNCIAS UNESP/FC.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO
BÁSICA. FACULDADE DE CIÊNCIAS. UNESP BAURU.



APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

PARTE 1. PELO DIREITO DE JOGAR.

PARTE 2. TEORIAS DO JOGO.

PARTE 3. O JOGO: CATEGORIAS DE CALLOIS (2017).

PARTE 4. ESPAÇO E TEMPO PARA JOGAR: UM OLHAR CRÍTICO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS



**Você recebeu um
convite para o jogo.
Vamos jogar?**

Primeiro, você precisa saber que jogar é um direito!

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças – UNICEF, aprovada em 20 de novembro de 1959, em seu princípio VXX, preconiza que “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação: a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício de direito”.





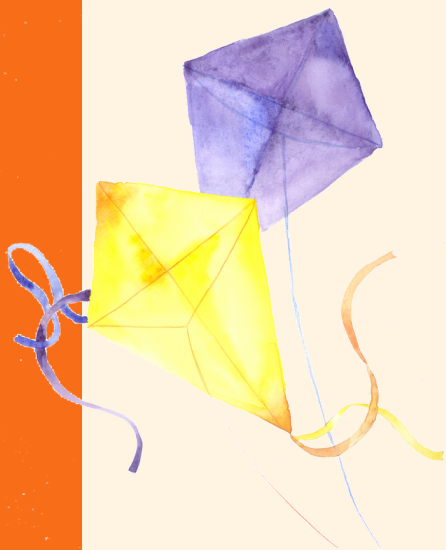
**MAS, AFINAL,
O QUE É O
JOGO?
VAMOS
ENTENDER?**

Os jogos sempre estiveram presentes em nossa sociedade. Eles são produtos resultantes de uma cultura, percorrem as civilizações há séculos e são transmitidos de geração em geração. Ele é livre e espontâneo (CAILLOIS, 2017).

No jogo, a criança passa de um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento moral da própria criança (ELKONIN, 2009, p. 420).

Elkonin (2009) descreve que “[...] a base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade [...]”

ASSIM COMO A PIPA, HÁ
MUITOS JOGOS QUE
RECEBEM DIFERENTES
NOMES E FORMAS DE
JOGAR.



O jogo é uma atividade voluntária, livre e é capaz de absorver o jogador de maneira intensa em sua totalidade, desligado de qualquer interesse material, ou seja, aqui, é vivenciado o jogo em sua essência (HUIZINGA, 2014).

Isso não significa que crianças ricas e pertencentes à classe trabalhadora joguem do mesmo modo, e nem do mesmo tanto.

Crianças muito carentes, às vezes, não exercem seu direito ao jogo.

Cada jogo tem seu significado, capaz de nos proporcionar diferentes sensações e, segundo Caillois (2017), pode se classificar em quatro categorias:

- 1) Jogos de competição, denominado *Agôn* - um exemplo é o futebol ou bolinha de gude ou xadrez.
- 2) Do acaso, denominado *Alea* - são jogos como a roleta ou loteria.
- 3) Simulacro, denominado *Mimicry* - são jogos de brincar de pirata ou de representar.
- 4) Vertigem, denominado *ilinx* - caracteriza-se por nos provocar um estado orgânico de confusão e de desordem, decorrente de um movimento rápido de rotação ou de queda.

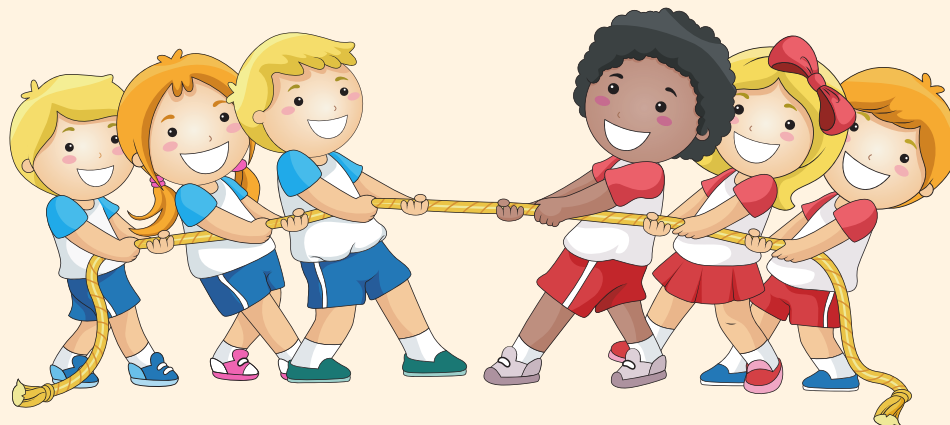
Momento para explorar exemplos voltados à prática social dos alunos



PROFESSOR, AQUI O ALUNO IRÁ CONHECER E VIVENCIAR OS JOGOS.

VAMOS JOGAR?

Agôn (Jogos de competição)



Todo grupo de jogos criado para que os adversários se enfrentem em condições ideais, a fim de dar um valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor (Caillois, 2017).

Alea (jogos do acaso)



Todos os jogos cujo resultado não depende do jogador, ou melhor dizendo, o destino é o único artesão da vitória (Caillois, 2017).

Mimicry

(Faz de conta ou jogo de simulação)



Consiste em experimentar o destino em um meio imaginário, fazendo de si mesmo um personagem fictício (Caillois, 2017).

Ilinx
(Vertigem)

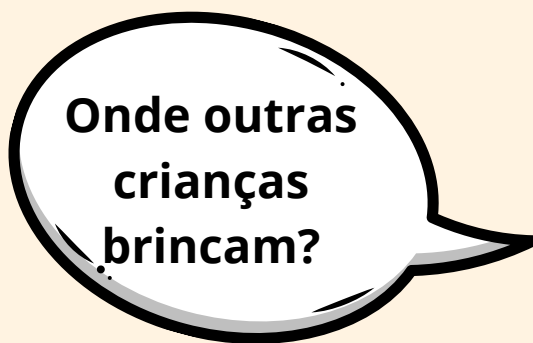
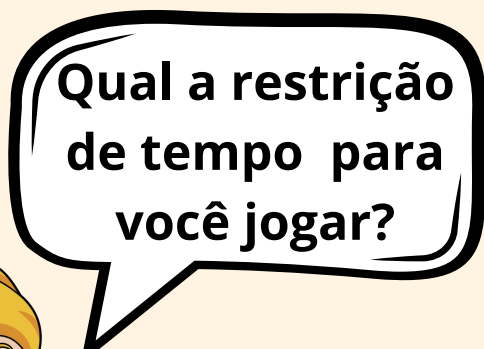
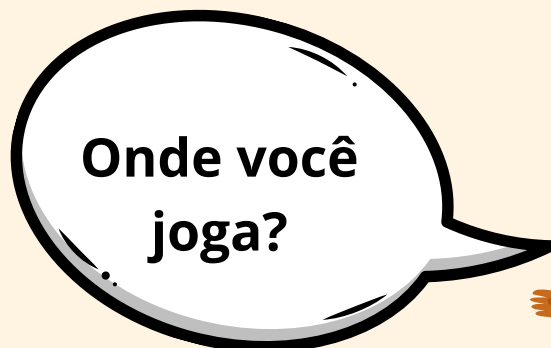


A última categoria de jogos definida por Caillois (2017) reúne todos aqueles que se baseiam na busca pela vertigem.

PONTO DE SAÍDA - A PRÁTICA SOCIAL

AQUI, O ALUNO SERÁ LEVADO À REFLEXÃO DO TEMPO E DOS ESPAÇOS PARA JOGAR.

ESPAÇOS E TEMPO PARA JOGAR.



A restrição de tempo e espaço para a criança acaba reduzindo a cultura infantil ao consumo de bens culturais, produzidos não por ela, mas para ela, segundo critérios adultos que contribuem para a transformação do brinquedo em “mercadoria” e para o comprometimento da evasão do real, que possibilita a imaginação de novas realidades (MARCELLINO, 1997).

Também por conta do capital, “*tudo por dinheiro*”, várias causas vêm influenciando esse contexto, pois “há especulação imobiliária, que vem restringindo os espaços para o brinquedo, há a própria industrialização do brinquedo, há o trabalho e obrigações dos pais que também interferem” (MARCELLINO, 2012, p. 40). Assim, a produção cultural da criança tem sido gradativamente substituída por uma produção cultural para a criança, que a considera como um consumidor em potencial.

CAPITAL, JOGO E CLASSES SOCIAIS

No bairro onde você mora tem espaços para jogar? Quais?



Perto da sua casa tem:
 Área de lazer
 Centro Comunitário
 SESC
 Clube
 Praça
 Outros



- **Problematização dos espaços e tempo para jogar na escola e na comunidade.**
- **Aqui, deve-se trabalhar as questões sociais que engendram o universo do jogo no que se refere a sua vivência.**



A problematização é o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, sendo, portanto, grandes questões sociais, inseridas e especificadas no conteúdo da unidade, no caso, aqui, a vivência do jogo (Gasparin, 2012).

Você gosta de brincar de:

ADIVINHAR

ESCONDER

ENCENAR

MODELAR

IMITAR

DESENHAR

CANTAR

DANÇAR

PINTAR

CORRER

PETECA

BOLA

DAMAS

CORRER

XADREZ

Ao pensar nas crianças como resultado das relações sociais, é necessário que esta se coloque como sujeito histórico e social, capaz de compreender as relações de poder na sociedade vigente e compreender que há uma educação para a classe trabalhadora que não se desenvolve em luta por seus interesses (SAVIANI, 2019).

Sugestão de leitura para os alunos entenderem a sociedade dividida em classes: "O capital para Crianças" .

Nesse momento, os alunos estabelecem uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e científicos .



LINK DE ACESSO " O capital em quadrinhos"

<https://doceru.com/doc/xvec5n1>

LINK DE ACESSO " O capital para crianças"

<https://doceru.com/doc/c00v0>

Instrumentalização

Você sabe o que é sociedade? Vamos conversar sobre ela?

Estou aqui para avisá-los de que essa não é uma história de contos de fadas, mas é uma história que aconteceu de verdade e ainda continua acontecendo em muitos lugares do planeta Terra.



O educador, a partir das leituras realizadas (*O capital para crianças* e *O Capital em quadrinhos*), deverá trazer a reflexão para as crianças, buscando romper com as pedagogias escolares articuladas com os interesses da burguesia. Dessa forma, o professor deve conduzir sua prática a partir de uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo.

Não revolucionaremos a sociedade pela escola, mas é por meio dela e de seus conteúdos e práticas que daremos aos trabalhadores as ferramentas e entendimento da exploração, ideologias e controles dessa sociedade (Lombardi, 2020, p.13).



Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção ainda que de forma provisória, chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão (Gasparin, 2012, p. 124).



Ponto de chegada

Esta fase representa a transposição do conteúdo teórico para o prático, dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões dos conteúdos e dos conceitos adquiridos, sendo a prática pedagógica reflexiva, crítica, criativa e transformadora (SAVIANI, 2019).



Vamos Jogar?
Você conhece jogos africanos? Você conhece jogos indígenas?

Como Educadores críticos, nos cabe uma tarefa:

- *Sermos capazes de promover uma profunda análise crítica da educação burguesa, elucidando seus mecanismos classistas de funcionamento,, desmistificando e desnaturalizando o caráter classista e burguês, realizado na escola.*
- *Organizarmos uma Educação Crítica aos trabalhadores, uma prática educativa, que possibilite aos despossuídos o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade, mas numa perspectiva crítica e articuladora do saber historicamente acumulado pela humanidade (LOMBARDI, 2020, p.13).*



Considerações Finais

O educador deve problematizar os conteúdos de ensino, colocando-o em confronto com problemas vigentes de ordem social, que possibilitem a compreensão do real, incentivando-os à aproximação do conhecimento científico.

O ensino do jogo de forma descontextualizada, voltado para o ensino de práticas esportivas, não propicia a reflexão sobre a história e a memória dos grupos. Nesse sentido, a Educação Física na escola deve refletir sobre o jogo como parte de um processo sociocultural e político, com a vivência dos seus elementos fundamentais (ELKONIN, 2009; VIGOTSKY, 2007).

Referências

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

COLLETTI, L. **O capital de Marx**. São Paulo: Livraria Escrita, 1980.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2018.

LOMBARDI, J. C. **Notas sobre a educação na infância numa perspectiva marxist**. In: GALVÃO, A. C. (Org). **Infância e pedagogia histórico crítica**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2020. p.5-14.

_____. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica, quadragésimo: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1997.

RIEIRA, J. R. **O capital para crianças**. São Paulo: Boitatá, 2018.