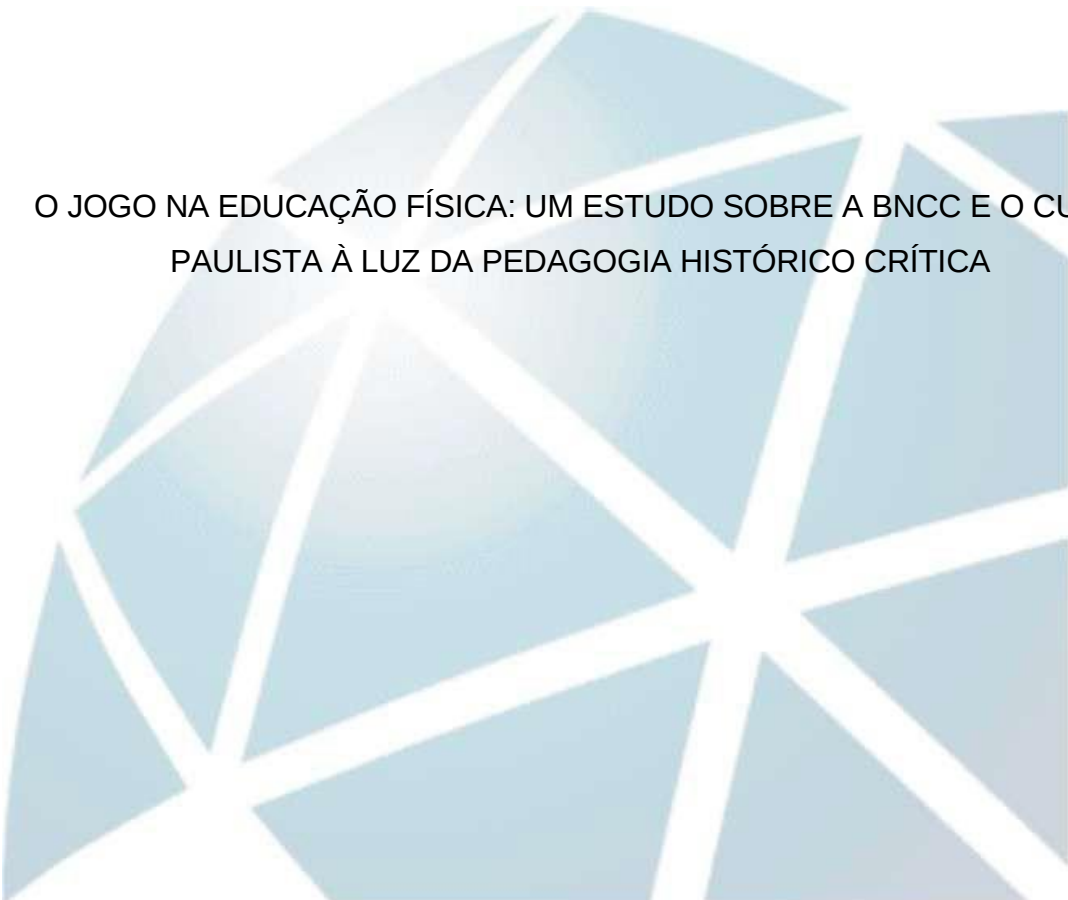


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências - Campus Bauru

VINICIUS FERREIRA DE OLIVEIRA

**O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A BNCC E O CURRÍCULO
PAULISTA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA**



Bauru

2025

VINICIUS FERREIRA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DO JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA
ABORDAGEM À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA**

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
Física da Faculdade de Ciências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Bauru, para obtenção do grau de
Licenciado em Educação Física.

Bauru
2025

F383e

Oliveira, Vinicius Ferreira de

O ensino do jogo na Educação Física: Uma abordagem à luz da
Pedagogia Histórico Crítica / Vinicius Ferreira de Oliveira. -- Bauru,
2025

49 p.

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

Orientadora: Dra. Profa. Luciene Ferreira

1. O ensino do jogo na Educação Física: Uma abordagem à luz da
Pedagogia Histórico Crítica. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de expressar a profunda gratidão à orientadora, Profa. Dra. Luciene Ferreira de Oliveira da Silva pela oportunidade de participação em projeto de extensão, o qual serviu de inspiração para o desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso e que possibilitou o aprofundamento no entendimento da Pedagogia Histórico- Crítica e proporcionou valiosas indicações de leitura/estudo, ampliando o conhecimento científico e acadêmico na área da educação e da educação física.

Agradeço também ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, por oferecer um ambiente de aprendizado e pesquisas que permitiu desenvolver este trabalho com rigor e dedicação.

Por fim, deixo o sincero agradecimento aos meus familiares e amigos, cujo apoio, incentivo e compreensão foram fundamentais durante toda a trajetória deste TCC.

Agradeço à PROEC e à PROGRAD pelo apoio para realização dos projetos de extensão e do Núcleo de Ensino.

EPÍGRAFE

“Se há algo para retirar dos escombros desses 30 anos, esse algo talvez se refira às insistentes tentativas de apagar o conteúdo de verdade da pedagogia histórico-crítica. E quanto mais fazem isso, mais nos fazem reanimá-la continuamente - Saviani (2022).

“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo.” - *Karl Marx, Teses sobre Feuerbach, 1845.*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o tratamento dado ao jogo nas aulas de Educação Física, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Paulista, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada no método Materialismo Histórico Dialético, buscou compreender como o jogo é apresentado nos documentos oficiais e quais concepções pedagógicas e políticas orientam sua abordagem. Constatou-se que, embora a BNCC e o Currículo Paulista reconheçam o jogo como manifestação cultural e conteúdo pedagógico, sua aplicação se encontra submetida à lógica do desenvolvimento das competências e habilidades, vinculada ao ideário neoliberal. Tal orientação tende a esvaziar o potencial crítico e emancipador da Educação Física escolar, reduzindo o jogo a um instrumento de adaptação social e produtividade. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, defende-se que o jogo deve ser ensinado como prática social humanizadora, capaz de contribuir para a formação integral e de tomada de consciência social dos estudantes, articulando conhecimento, cultura e transformação social.

Palavras-chave: Jogo; Educação Física; Pedagogia Histórico-Crítica; BNCC; Currículo Paulista.

ABSTRACT

This study aims to analyze how games are approached in Physical Education classes based on the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Currículo Paulista, under the perspective of Historical-Critical Pedagogy. The research, qualitative in nature and grounded in document analysis, sought to understand how games are presented in official documents, and which pedagogical and political conceptions guide their implementation. The findings reveal that although the BNCC and the Currículo Paulista recognize games as cultural manifestations and pedagogical content, their application remains subject to the logic of competencies and skills, aligned with neoliberal ideology. This orientation tends to empty the critical and emancipatory potential of school Physical Education, reducing games to mere instruments of adaptation and productivity. From the viewpoint of Historical-Critical Pedagogy, it is argued that games should be taught as humanizing social practices that contribute to students' integral and critical formation, integrating knowledge, culture, and social transformation.

Keywords: Game; Physical Education; Historical-Critical Pedagogy; BNCC; Currículo Paulista.

SUMÁRIO

Introdução	1
1. A Educação e a Educação Física	5
2. Educação Física e a Cultura Corporal	10
3. Educação, Educação Física e Neoliberalismo	20
4. Políticas Educacionais No Contexto Do Neoliberalismo	24
5. A Educação Física e o Currículo Paulista	25
6. Jogo, Educação Física e Abordagens Crítico-Transformadoras	36
7. Considerações Finais	39
Referências	42

INTRODUÇÃO

O jogo é uma das expressões mais ricas da cultura humana, ele atravessa gerações, une povos, expressa contextos e a totalidade socio cultural de um povo, revelando modos de ser, pensar e conviver. No entanto, nos povos e nações latino-americanos e também nas escolas públicas brasileiras, de acordo com a produção deste trabalho de conclusão de curso, o jogo nas aulas de Educação Física, vem sendo frequentemente reduzido à uma prática recreativa, desvinculada de intencionalidade pedagógica e de fundamentos teóricos críticos e também de como a conjuntura política e econômica da realidade brasileira influencia na precarização do ensino.

Diante disso, compreender o papel do jogo na formação dos estudantes é uma necessidade urgente para repensar o sentido da Educação Física escolar no século XXI.

O presente trabalho de conclusão de curso parte dessa inquietação e propõe analisar como o jogo é tratado nos documentos oficiais que orientam o ensino da Educação Física, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

A pesquisa busca compreender se o modo como o jogo é apresentado nessas e outras obras contribui para uma formação humana crítica e emancipadora, ou se, ao contrário, reforça a lógica tecnicista e pragmática associada às políticas educacionais de caráter neoliberal acompanhado das políticas públicas educacionais.

Para fundamentar e aprofundar essa análise, adota-se como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani (2022), que entende a educação como uma prática social capaz de promover a transformação da realidade e a superação das desigualdades de classe. Cabe destacar também a adoção dos conceitos elementares do Materialismo Histórico Dialético respectivamente totalidade, hegemonia, trabalho e contradição que contribuiu para melhor compreensão do jogo na Educação Física enquanto totalidade.

A partir dessa perspectiva, a escola não é vista como simples espaço de adaptação ao mundo social, mas como um lugar de resistência, conscientização e emancipação humana. Assim, estudar o jogo à luz dessa pedagogia é também refletir sobre a própria função social da Educação Física e o papel do professor na luta por

uma educação pública de qualidade.

A escolha do tema justifica-se pela relevância de discutir o ensino do jogo em um momento em que a escola pública é constantemente atravessada por políticas que priorizam resultados e competências mensuráveis, em detrimento da formação crítica e integral dos sujeitos. O jogo, enquanto manifestação cultural e pedagógica, pode ser instrumento de alienação, quando esvaziado de sentido, ou de libertação, quando ensinado de forma intencional, crítica e historicamente contextualizada.

A presente estudo foi fundamentado teoricamente no método do Materialismo Histórico-Dialético e tal método parte da compreensão de que os fenômenos sociais dentre eles as políticas educacionais e seus documentos normativos, não podem ser analisados sob perspectivas ou meramente descritivas, uma vez que são produto histórico de relações sociais e disputas de classe. Dessa forma, compreende-se que a análise científica deve ir além da aparência imediata, buscando alcançar a materialidade fenômeno, por meio da apreensão de suas determinações, mediações e contradições estruturais.

Conforme discutem Sandaniel, Rissi e Ruiz (2019) ao analisar documentos educacionais, torna-se imprescindível reconhecer que estes são produzidos em um contexto histórico marcado pela ideologia dominante, sendo que a análise das políticas educacionais com vistas a contemplar suas conexões mais íntimas com os demais fenômenos sociais, requer que a consideremos como parte de uma realidade histórica e dialética. Tal compreensão alinha-se diretamente à perspectiva de Saviani de que não existe educação neutra, uma vez que esta expressa e materializa projetos societários distintos e, muitas vezes, antagônicos.

Nesse sentido, assume-se como premissa metodológica que a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) e o Currículo Paulista (SEDUC-SP, 2019) são documentos que expressam interesses e orientações político-ideológicas vinculadas ao modo de produção capitalista, demandando, portanto, exame crítico que considere a totalidade social e histórica que os constitui. Em conformidade com o artigo analisado, a compreensão das políticas educacionais requer a análise das relações políticas vinculadas com as relações econômicas, produzidas no cenário capitalista.

A abordagem adotada pauta-se nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, operacionalizado por meio dos conceitos elementares do materialismo

histórico dialético respectivamente, totalidade, contradição e hegemonia, conforme orientado por Cury, Poulantzas, Marx e Engels e recuperado no artigo de Sandaniel, Rissi e Ruiz (2019). De acordo com as autoras, compreender a totalidade que permeia os documentos pressupõe situá-los em um contexto mais amplo, em uma sociedade regulada pelo modo de produção capitalista.

Para Marx (2013) a sociedade se organizou em classes por conta da organização do trabalho e, portanto, para o autor, esta é a categoria central de análise das relações sociais. Da organização do trabalho decorrem relações de força entre as classes sociais, de um lado a dos que detém os bens de produção, minoria e do outro a maioria, os que vivem do trabalho, daí surge a categoria da contradição, já que cada classe tem interesses diferentes e lutam por concretizá-los. A hegemonia é outra categoria importante descrita pelo autor como uma força, expressa no aparato jurídico entre outros que faz prevalecer a estrutura social.

Assim, a análise documental não se restringiu à exposição normativa dos textos legais, mas investigou sua articulação com o processo de reestruturação produtiva e com as políticas educacionais de caráter administrativos e gerenciais alinhadas ao ideário neoliberal.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas complementares e dialeticamente articuladas:

1º - Contextualização histórico-política
2º - Análise e categorização das unidades textuais referentes ao jogo
3º - Interpretação crítica à luz das categorias dialéticas

A primeira etapa consistiu em situar histórica, política e economicamente os documentos analisados. Buscou-se identificar o movimento macroestrutural que condicionou sua formulação, reconhecendo, como orientam Marx e Engels, que as ideias dominantes de cada época são as ideias da classe dominante

Realizou-se leitura integral da BNCC e do Currículo Paulista, com posterior seleção e organização das passagens relativas ao objeto de estudo, o jogo, considerando objetivos, funções, habilidades, competências e justificativas pedagógicas. Esse processo apoia-se na compreensão dialética de que o documento

expressa simultaneamente elementos de conservação e indícios de transformação, sendo, portanto, expressão de contradições internas.

As Autoras afirmam que, ignorar a contradição nos leva a deixar de compreender o movimento que existe na totalidade e passamos a ter uma visão unilateral dos fatos reais, caminhando rumo ao conservadorismo.

A terceira etapa consistiu na interpretação crítica, relacionando os achados documentais com fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, observando se o jogo é apresentado como instrumento de formação humana integral ou como mecanismo de adaptação às necessidades pragmáticas do mercado contemporâneo. Nessa etapa, analisa-se também a hegemonia, entendida como processo de naturalização de discursos pedagógicos atrelados à racionalidade neoliberal.

Conforme destaca o artigo base, a hegemonia manifesta-se quando a concepção de mundo da classe dominante assume a forma de interesses da sociedade em geral, mascarando desigualdades e contradições estruturais.

Para fundamentar a análise, utilizaram-se como referenciais a Pedagogia Histórico-Crítica e autores que discutem criticamente a educação e a cultura corporal, tais como Saviani (2022), Coletivo de Autores (1992), Elkonin (2019), Duarte (2001) e estudos recentes sobre políticas educacionais de caráter neoliberal. Dessa forma, o tratamento metodológico adotado não é descritivo ou neutro, mas intencionalmente crítico, assumindo que todo ato educativo é também um ato político.

Por se tratar de pesquisa documental, o corpus empírico foi constituído pelos seguintes documentos oficiais; Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019). A análise parte da concepção de que os documentos curriculares expressam projetos de sociedade e disputas hegemônicas, e que o jogo, enquanto elemento da cultura corporal, pode assumir funções antagônicas no contexto escolar: desde instrumento de adaptação social até meio de formação crítica e emancipação humana.

Assim, o método adotado visa assegurar o rigor científico e a coerência epistemológica com o objetivo da pesquisa, reafirmando que o conhecimento deve ser apropriado historicamente para fins de transformação social, e não apenas de adaptação às demandas do mercado.

A metodologia proposta, portanto, não se limita à descrição dos documentos, mas busca revelar as intenções e implicações ideológicas subjacentes à forma como o jogo é concebido nas políticas públicas educacionais, contribuindo para a compreensão de seus efeitos sobre a formação dos alunos e o trabalho docente na Educação Física escolar.

Neste trabalho, inicialmente abordou-se o papel histórico da educação e da Educação Física no contexto das relações de classe e das políticas neoliberais, destacando-se como essas influências moldam a prática pedagógica nas escolas públicas. Depois, discutiu-se a relação entre o jogo e a cultura corporal, analisando os fundamentos da BNCC e do Currículo Paulista e suas implicações na formação dos estudantes. Em seguida, foram apresentadas as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e de autores que problematizam o ensino do jogo como prática social humanizadora. Concluindo que o ensino do jogo, como nos documentos analisados se apresentam, quando orientado por uma perspectiva crítica e histórica, supera a lógica da adaptação social assumindo o papel de mediação entre conhecimento, cultura e emancipação humana reafirmando, assim, a função social transformadora da Educação Física.

1- A EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E JOGO

Para Saviani (2022) no livro Escola e Democracia a educação brasileira desde o período da industrialização se desenvolveu atendendo às necessidades da classe burguesa, por isso foi organizada seguindo a lógica da divisão do trabalho, para cada uma das classes, trabalhadora e burguesa. A partir disso ele teorizou a escola dualista que é elemento central de sua crítica à estrutura educacional brasileira, pois junto de outros aparelhos ideológicos do estado, pode acarretar em desigualdades sociais ao reproduzir o sistema capitalista de produção material.

A escola pública de atendimento da classe trabalhadora foi concebida para favorecer o mercado, o grande capital que além de abastecê-lo ainda regula os salários por meio do que Karl Marx intitulou de “exército industrial de reserva”.

Para Marx isso significa que o desenvolvimento capitalista determina, portanto, e ao mesmo tempo necessita para poder funcionar, que exista sempre no mercado de trabalho certa quantidade de trabalhadores disponíveis para as necessidades de mão-

de-obra que a classe capitalista possa ter, por isso é que, Karl Marx chamou a estes trabalhadores, em contínua mudança de uma indústria para outra, de exército de reserva. Harnecker (2000)

Além da apropriação insuficiente sobre os conhecimentos os alunos na escola pública são levados a entenderem a educação como uma prática pragmática, ou seja, é caracterizada pela flexibilidade e pela capacidade de adaptação. Essa educação que leva à adaptação ao mercado também o faz em relação à vida social quando o foco no desenvolvimento de competências e habilidades colabora para isso e impede a formação crítica da classe trabalhadora por meio de educação contextualizada.

Aos alunos da classe burguesa, diferente da educação para atendimento dos interesses do mercado, historicamente foi desenvolvida a educação científica, filosófica e artística, tendo como função social, reproduzir a organização social capitalista do ponto de vista do seu pertencimento de classe. Saviani (2022)

Saviani (2022) aborda a escola tradicional, tecnicista e a escola nova para compreender a marginalidade que o mesmo define como uma condição de exclusão da plena participação política, social e econômica da classe trabalhadora. Para ele, essas teorias educacionais reconhecem a marginalidade como um problema a ser superado, porém, elas fracassam em superá-lo pois ignoram o problema estrutural que se enraíza na divisão de classe do capitalismo e, tais teorias não-críticas reconhecem o problema da marginalidade que a educação sul global enfrenta, porém a encaram de diferentes modos.

[...] à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (Saviani, 2022, P.1)

Saviani (2022) na Pedagogia Tradicional a marginalidade nessa sociedade é identificada com a ignorância, logo a escola surge como uma solução e apresenta o professor como o dono de verdades absolutas sendo o aluno um mero acumulador de conhecimentos sistematizados. Já na Pedagogia Nova que surge como uma crítica à tradicional por falhar em relação a marginalidade, o problema já não é o ignorante que não detém o conhecimento, mas sim o rejeitado estando o aluno no centro do

processo educacional pois é ele que se constrói. O professor age como um orientador cuja iniciativa se dá pelo interesse do aluno estimulado por um ambiente rico em materiais didáticos e bibliotecas. Devido ao alto custo dessas unidades o movimento escolanovista não se desenvolveu nas redes públicas e caiu no esquecimento, em forma de núcleos raros o escolanovismo foi apropriado pelas unidades particulares da elite brasileira, assim falhando no acesso pela classe trabalhadora.

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. (Saviani, 2022, p. 22).

Saviani (2022) entende a Pedagogia Tecnicista como uma resposta à crise de efetivação da Escola Nova, que prometia uma educação mais democrática e centrada no aluno, mas que, na prática, não conseguiu se consolidar como política pública universal. A Pedagogia Tecnicista surge no momento em que é evidenciada, a dificuldade de materialização histórica da Escola Nova, no que diz respeito a marginalidade o tecnicismo se desenvolve durante o período de industrialização do Brasil no qual o trabalhador almejado à escola pública.

Segundo Saviani (2022) a questão da marginalidade, não será mais o sujeito ignorante e nem o rejeitado, mas sim o incompetente, o improdutivo e o ineficiente, à teoria estaria contribuindo para a sociedade e a marginalidade formando sujeitos eficientes e produtivos, em um sentido fabril.

Para Saviani (2022) as teorias crítico-reprodutivistas, são críticas porque mostram que não é possível compreender a educação a não ser que seja a partir dos seu condicionantes sociais. Tais teorias reconhecem a reprodução das relações capitalistas no interior da escola. A teoria da violência simbólica, é uma delas e seus representantes são Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, para eles, a escola exerce uma forma de violência simbólica ao impor a cultura dominante como legítima, desvalorizando os saberes populares e excluindo os alunos que não compartilham desse capital cultural. A fim de complemento, à ideia de que à violência material, ou seja, a dominação econômica exercida pela classe burguesa sobre a classe trabalhadora corresponde a violência simbólica, conseqüentemente a dominação

cultural da burguesia sobre a classe trabalhadora. Também teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado que são teorias que reconhecem as relações de dominação, porém elas acabam reproduzindo essas relações elaborando a crítica.

Mas, Saviani (2022) entende que há teorias críticas não reprodutistas, tais teorias contribuem no processo histórico de transformação estrutural da sociedade enfim, contrapondo a reprodução do modo de produção social.

Saviani (2022) então apresenta “A teoria da Curvatura da Vara” para explicar a relação entre política e educação, na qual justifica que a vara sempre esteve torta para o lado da burguesia e que para trazer essa curvatura a favor das classes populares não basta apenas coloca-la no lugar e deixa-la reta, é preciso enverga-la para o outro lado, para tornar possível que a classe trabalhadora tenha uma educação que seja realmente digna à sua existência e que de fato melhore as condições para que possamos superar a sociedade de classes baseada em relações tão desiguais.

Nas palavras do autor:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (Saviani, 2022, P.13).

É necessário entender a relação entre educação e política, Saviani (2022) esclarece que a educação não é igual a política, porém quando se explicita os objetivos da educação percebe-se que ela tem uma dimensão política. Quem se quer formar? Para quê formar? Fazendo essas perguntas fica nelas implícito a dimensão política, ou seja, o posicionamento, e em que tipo de sociedade se acredita e se quer contribuir. Neste sentido, a relação entre escola e sociedade é uma relação dialética já que a escola é influenciada pela sociedade, como a sociedade influencia a escola, ou seja, não se pode mais reproduzir dentro da escola práticas de dominação social cultural que privilegiem a educação burguesa se deseja uma educação democrática.

Saviani (2022) propõe então a Pedagogia Histórico Crítica, que é crítico não reprodutivista que cumpre sua função pedagógica, que é trabalhar com o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, sendo assim, cumpre também a sua função política. A intenção de Saviani (2022), para com a

proposta, é que, seja articulada com os interesses da classe trabalhadora; interessada em métodos de ensino eficazes para o alcance de consciência social.

O autor Saviani (2022) traz cinco passos, ou seja, deve considerar o primeiro passo, a prática social inicial que consiste em partir da realidade concreta da classe trabalhadora, mapeando seus saberes e experiências prévias, tanto do aluno quanto do professor. O segundo passo é a problematização, ou seja, a partir da prática social, se formulam uma situação-problema com contexto sociocultural que revele as contradições sociais e históricas intrínsecos à prática social em estudo ao conteúdo. O terceiro passo que o autor denomina de instrumentalização, compreende o momento em que, se interlocam conceitos, teorias e métodos, necessários para que, os alunos analisem e intervenham nas situações-problemas identificadas no passo anterior, compreendendo em profundidade a prática social. O quarto passo é a catarse, que é, o momento em que os estudantes ressignificam seus conhecimentos, ou seja, de uma compreensão não histórica para uma histórica e crítica sob a realidade material concreta. Por fim, o quinto passo, a prática social final do conteúdo, demarca o retorno à prática inicial sob nova ótica aprofundada e real, mobilizando a ação transformadora pelos educandos que aplicam o que aprenderam em intervenções concretas na realidade social que deu origem à problematização.

Neste estudo, a Pedagogia Histórico Crítica e o Materialismo Histórico Dialético são a teoria e o método com a qual se analisa o jogo nos documentos em vigor, que fundamentam o desenvolvimento das aulas de Educação Física na rede estadual de São Paulo; a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), que apresentam seus pressupostos teóricos que incidem sobre a cultura corporal e sobre a abordagem e ensino de jogo nas aulas de Educação Física.

Neste trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física, o objeto em estudo é o jogo, e este será estudado considerando sua importância para a educação de crianças e jovens da educação básica, já que o jogo faz parte da cultura corporal e tem importância histórica e social na construção da história dos povos. Além disso, o jogo é abordado por teorias psicológicas que demonstram seu valor para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Neste caso, Elkonin (2019) entende que é necessário romper com a ambiguidade do termo “jogo”, observando que ele abarca desde simples

manipulações de objetos por bebês até complexos desafios adultos como xadrez ou futebol. Em seguida, o autor delimita seu foco no “jogo protagonizado”, ou seja, aquele em que a criança assume papéis sociais e fundamenta conceitualmente a distinção entre forma e conteúdo da atividade lúdica a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

Elkonin (2019) então traz, uma classificação do jogo, respectivamente; Jogos de assimilação da realidade objetiva cujo à criança interage livremente com objetos do meio e explora suas propriedades físicas como as cores, texturas, peso e forma, nesse processo, ela constrói noções iniciais de causalidade e coordenação motora, à medida que repete ações sobre os mesmos materiais e estabelece repertórios de ação. Jogos de papéis, o que popularmente conhecemos como faz-de-conta, cujo a ênfase recai sobre a representação social, a criança assume papéis e dramatiza situações cotidianas. Esse faz-de-conta desenvolve a linguagem, a capacidade de simbolização e o planejamento de ações complexas. Os Jogos de regras, que se caracteriza pela existência de normas convencionadas coletivamente e essas regras externas exigem autocontrole, cooperação e capacidade de argumentação, pois a criança aprende a negociar, adaptar-se aos resultados imprevistos e respeitar limites sociais.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL

Segundo o Coletivo de Autores (1992) a cultura corporal descrita no livro “Metodologia do Ensino de educação física” traz um conceito revolucionário que redefine a educação física escolar, passando de uma prática tecnicista e de saúde biofisiológica com ênfase na aptidão física, de reprodução social para um campo de reflexões críticas sobre na busca da consciência social por meio de sua compreensão, historicamente produzida, portanto, contextualizada.

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas 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 dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (p. 24).

O Coletivo de Autores (1992) elucida que a reprodução social atende aos

interesses da classe burguesa quando priva os alunos da classe trabalhadora do conhecimento científico, artístico e filosófico.

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (p.24).

Os autores afirmam que, o que define a cultura corporal é o resultado de conhecimentos socialmente e historicamente produzidos pela humanidade, portanto é necessário que a classe trabalhadora entenda que as atividades corporais foram construídas ao longo de processos históricos.

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retratado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. (Saviani,2022 P.27)

Segundo o Coletivo de Autores (1992), essa reflexão sobre a cultura corporal, a Educação Física é uma linguagem de conhecimento universal e que é necessário ser assimilada pelos alunos pois, deve buscar compreensão da totalidade.

Nas escolas da rede ensino do estado de São Paulo a Educação Física se desenvolve tendo por orientação o Currículo Paulista (2019). Este documento se sustenta na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) e nos dois documentos a Educação Física se sustenta para o desenvolvimento de competências e habilidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelo Ministério da Educação em 2017, configura-se como documento normativo que define as aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica brasileira, organizando o currículo escolar com base em competências e habilidades.

Em consonância com esse documento, o Currículo Paulista, implementado em 2019, adapta tais diretrizes ao contexto estadual, estruturando-se por dimensões do conhecimento, “aprender sobre”, “aprender a ser e conviver” e “aprender a fazer” e articulando competências, habilidades e atitudes voltadas à resolução de desafios da

vida real (SÃO PAULO, 2019).

A BNCC apresenta competências que devem ser desenvolvidas de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 1 - Competências Específicas para a Educação Física

Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental	
1.	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2.	Planejar e empregar estratégias para realizar práticas corporais de maneira autônoma e compartilhada, respeitando as características dos diferentes grupos e indivíduos.
3.	Refletir criticamente sobre as relações entre práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4.	Identificar padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia.
5.	Reconhecer as manifestações da cultura corporal de movimento como patrimônio cultural, considerando os diferentes significados nos distintos grupos sociais.
6.	Integrar as práticas corporais aos estilos de vida, compreendendo seus atributos e impactos nos valores e significados.
7.	Reconhecer as práticas corporais como elementos da identidade cultural dos povos e grupos.
8.	Usufruir das práticas corporais como forma de ampliar o lazer, a sociabilidade e a produção de sentidos.
9.	Reconhecer e respeitar as práticas corporais do cotidiano do trabalho, produção e proteção ambiental.
10.	Experimentar, desfrutar e produzir, com autonomia e criatividade, jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Fora as competências anunciadas são apresentadas os quadros de habilidades abaixo a serem desenvolvidas na Educação Física.

Quadro 2 - Habilidades para a Educação Física

1º e 2º Anos	Habilidades
	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

	(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. (EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
	(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.
	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

3º ao 5º Ano	Habilidades
	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
	(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes

	sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Como na BNCC (Brasil, 2017), o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), se organiza por dimensões do conhecimento respectivamente, aprender sobre, aprender a ser e conviver e aprender a fazer e pelas competências que resultam da mobilização dos conhecimentos, habilidades e ações para a resolução de desafios da vida real.

Reiterando os termos da BNCC (2017), o Currículo Paulista define competência como ‘a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho’.” (São Paulo, 2019, p. 24)

No Currículo Paulista (São Paulo, 2019), o jogo aparece para o ciclo I do Ensino Fundamental organizados para desenvolver competências motoras, sociais e cognitivas por meio do corpo e do movimento. No currículo a unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, está organizada em consonância com a BNCC, por anos.

No 1º e 2º anos, os jogos tem como objeto de conhecimento brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional de cada unidade e de diferentes localizações do território nacional brasileiro.

Quadro 3 – Unidades Temáticas, Habilidades e Objetos de Conhecimento

1º Ano		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos de Conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF01EF01A) Identificar brincadeiras e jogos dos contextos familiar e	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário.

	comunitário, valorizando elementos da cultura popular presente nestes contextos.	
Brincadeiras e jogos	(EF01EF01B) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, respeitando as diferenças individuais e de desempenho.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário.
Brincadeiras e jogos	(EF01EF03) Identificar os desafios das brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário e construir estratégias para resolvê-los, com base nas características dessas práticas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário.
Brincadeiras e jogos	EF01EF01C) Criar regras e utilizá-las durante a experimentação de brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, compreendendo a importância das regras para as relações humanas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário.
Brincadeiras e jogos	(EF01EF13*) experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos inclusivos respeitando as diferenças individuais.	Brincadeiras e jogos Inclusivos.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

2º Ano		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos de conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF02EF01) Experimentar fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos do contexto regional, respeitando as diferenças individuais e de desempenho.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional.
Brincadeiras e jogos	(EF02EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), brincadeiras e jogos do contexto regional valorizando sua importância nas culturas de origem.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional.
Brincadeiras e jogos	(EF02EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver os desafios de brincadeiras e jogos do contexto regional, com base nas características dessas práticas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional.

Brincadeiras e jogos	(EF02EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos do contexto regional, para divulgá-las na escola e na comunidade.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional.
Brincadeiras e jogos	(EF02EF13*) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos inclusivos, valorizando o trabalho em equipe e a participação de todos	Brincadeiras e jogos Inclusivos.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

Já nos 3º, 4º e 5º anos, as brincadeiras e jogos se expandem para o contexto mundial, incluindo os de matrizes indígenas e africanas, juntamente com jogos pré-desportivos de rede e parede, e de invasão. No 5º ano a unidade temática corpo, movimento e saúde, e os objetos de conhecimentos; esporte de campo e esportes paralímpicos são adicionados ao currículo.

Quadro 3 – Unidades Temáticas, Habilidades e Objetos de Conhecimento (3º ao 5º ano)

3º Ano		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos De Conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF03EF02A) Utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana.	Brincadeiras e jogos do Brasil matriz indígena e africana
Brincadeiras e jogos	(EF03EF02B) Criar estratégias para resolver conflitos durante a participação em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana.	Brincadeiras e jogos do Brasil matriz indígena e africana
Brincadeiras e jogos	(EF02EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver os desafios de brincadeiras e jogos do contexto regional, com base nas características dessas práticas.	Jogos. Jogos de tabuleiro
Brincadeiras e jogos	(EF03EF16*) Experimentar e descrever, por meio de múltiplas linguagens, as brincadeiras e jogos inclusivos, explicando a importância desses jogos para a participação de todos.	Brincadeiras e jogos inclusivos

Brincadeiras e jogos	(EF02EF13*) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos inclusivos, valorizando o trabalho em equipe e a participação de todos	Brincadeiras e jogos Inclusivos.
----------------------	--	----------------------------------

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

4º Ano		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos De Conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF04EF01) Experimentar, fruir e identificar as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.	Brincadeiras e jogos do Brasil matriz indígena e africana.
Brincadeiras e jogos	(EF04EF02) Planejar e utilizar estratégia para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana.	Brincadeiras e jogos do Brasil matriz indígena e africana.
Brincadeiras e jogos	(EF04EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, explicando a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	Brincadeiras e jogos do Brasil incluindo de matriz indígena e matriz africana.
Brincadeiras e jogos	(EF04EF17*) Experimentar jogos de tabuleiro, e reconhecer a importância das regras para planejar e utilizar diferentes estratégias.	Jogos de tabuleiro.
Brincadeiras e jogos	(EF04EF16*) Colaborar na proposição e produção de alternativas para a prática de brincadeiras e jogos inclusivos, experimentando-as e produzindo textos audiovisuais para divulgá-las na escola.	Brincadeiras e jogos Inclusivos.
Esporte	(EF04EF05) Experimentar jogos pré-desportivos de rede e parede, e invasão, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	Jogos pré-desportivos de rede e parede de invasão.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

5º Ano		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos De Conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF05EF04) Experimentar e recriar individual e coletivamente, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos do mundo.	Brincadeiras e jogos do mundo.
Brincadeiras e jogos	(EF05EF19*) Reconhecer a importância do aquecimento para a prática das brincadeiras e jogos e dos esportes.	Brincadeiras e jogos do mundo.
Brincadeiras e jogos	(EF05EF16*) Explorar e aplicar diferentes estratégias na prática de jogos de tabuleiro	Brincadeiras e jogos do mundo.
Corpo, movimento e saúde	(EF04EF17*) Experimentar jogos de tabuleiro, e reconhecer a importância das regras para planejar e utilizar diferentes estratégias.	Brincadeiras e jogos do mundo.
Corpo, movimento e saúde.	(EF05EF18*) Identificar as capacidades físicas mobilizadas na prática das brincadeiras e jogos e da ginástica geral.	Capacidades físicas.
Corpo, movimento e saúde.	(EF05EF19*) Reconhecer a importância do aquecimento para a prática das brincadeiras e jogos e dos esportes.	Formas de aquecimento,
Esporte	(EF05EF05B) Identificar as características das práticas lúdicas esportivas e dos jogos pré-desportivos diferenciando-os dos esportes de campo taco, rede / parede.	Esporte de campo e taco e esporte de rede/parede,
Esporte	(EF05EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	Esporte de campo e taco e esporte de rede/parede,
Esporte	(EF05EF17*) Experimentar e fruir diferentes tipos de esportes Paralímpicos, respeitando as diferenças individuais.	Esportes paralímpicos.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

Segundo Newton Duarte, citado por Andrade, a pedagogia das competências “se apresenta como uma alternativa à pedagogia tradicional, mas, na verdade, é uma forma de adequar a educação às exigências do capital” (Andrade, 2021, p. 42). A ideia de “aprender a aprender” é criticada por sua superficialidade teórica e por promover uma formação voltada à adaptação, não à emancipação. “A pedagogia das

competências, ao enfatizar o aprender a aprender, desconsidera o papel do conhecimento sistematizado e da mediação docente” (Andrade, 2021, p. 43).

A tese aponta que essa abordagem transforma o professor em um mero facilitador, esvaziando sua função intelectual e formadora, portanto, [...] “o professor deixa de ser aquele que ensina conteúdos sistematizados e passa a ser um animador de atividades, um gestor de competências” (Andrade, 2021, p. 45).

Na Educação Física, isso se traduz em práticas corporais descontextualizadas, sem vínculo com a formação histórica, portanto real, com as contradições sociais. “A Educação Física escolar, sob a lógica das competências, é reduzida a um conjunto de atividades práticas, sem articulação com o conhecimento científico e histórico” (Andrade, 2021, p. 47).

Duarte (2001) avalia que o “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão e a diluição do saber objetivo, o mesmo diz que nesse contexto não cabe a escola a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas preparar o aluno para aprender o que aquilo que deles for exigido no processo de adaptação social que reside no mundo neoliberal. Duarte (2001) conclui que essa situação esvazia o trabalho educativo escolar e dilui o saber objetivo, diluição essa que será tratada na sequência com a agravante influência do neoliberalismo na educação.

A tese conclui que a superação da lógica das competências exige uma revalorização do conhecimento e do papel do professor, portanto, “[...] a educação escolar precisa recuperar sua função formadora, comprometida com a emancipação humana e com a transformação da realidade social” (Andrade 2021, p. 53).

3. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E NEOLIBERALISMO

Até aqui entendemos que a educação é uma prática social que influencia e é influenciada pelo contexto sociopolítico como numa via de mão dupla, por isso, nas últimas décadas a educação pública vem sofrendo impactos das políticas neoliberais. O neoliberalismo pode ser entendido como uma fase do capitalismo que busca o encolhimento das políticas sociais pelo Estado, portanto, segue os pressupostos do pensamento liberal na tendência de transformar todas as necessidades da vida humana em mercadoria: saúde, educação, moradia, transporte, segurança, etc.

Uma característica dessa fase do capitalismo, é o que conhecemos como

“uberização” das relações de trabalho que a partir de Molitor (2024), a uberização das relações de trabalho pode ser compreendida como uma forma contemporânea de intensificação da informalidade estrutural no Brasil, impulsionada pelo modelo neoliberal. O neoliberalismo, neste contexto, organiza as relações laborais segundo uma lógica de flexibilidade, redução dos vínculos formais e valorização do indivíduo como agente “sob demanda”, o que resulta na precarização da vida dos trabalhadores e na transferência de riscos.

Esse panorama oferece analogias relevantes para o ensino do jogo na Educação Física se sob as pressões neoliberais educacionais houver flexibilização curricular, precarização do trabalho docente ou instrumentalização do jogo quando abordado sem contexto histórico perde-se sua potencialidade formativa crítica.

A Pedagogia Histórico Crítica alerta para a importância de práticas educativas que reconheçam o aluno como sujeito histórico, que promovam a consciência social.

Assim, os países do sul global são empurrados para o neoliberalismo por forças do norte global, à força opressora, que utilizam de meios violentos para assegurar sua hegemonia como golpes de estado e sanções econômicas.

Para Saviani (2022) o neoliberalismo transforma o constitucional direito à educação em serviço para a política de mercado, na qual os recursos públicos que seriam destinadas as instituições públicas são transferidas direta e indiretamente ao setor privado via parcerias público-privadas. No mercado, o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, transformam escolas em produtos comparáveis aptos para a produção de produtos educacionais em escala nacional.

Caetano (2020) investiga como as relações entre os setores público e privado atuaram na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mostrando que a educação básica passa a “ser alvo dos interesses dos grupos empresariais que visam direcionar as políticas educacionais e seu conteúdo”.

Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida como negócio e o aluno, como capital humano a ser preparado para favorecer os interesses do mercado objetivo primeiro do neoliberalismo.

Caetano (2020) mostra também que “às competências estabelecidas pela BNCC e os interesses do capital na educação estão relacionados aos tipos de

habilidades exigidas pelo novo paradigma produtivo-capitalista”. Essa perspectiva reduz o papel da escola e do professor, substituindo a formação crítica e integral por um modelo voltado à eficiência, ao desempenho e à mensuração de resultados.

Portanto, a reflexão de Caetano (2020) permite compreender que a BNCC, ao incorporar princípios do neoliberalismo, influencia diretamente à forma como o ensino é concebido na rede pública. Ao priorizar competências em detrimento da dimensão humana e social, a política educacional contribui para o esvaziamento do potencial crítico da Educação Física necessário para a formação dos alunos da escola pública.

Taffarel (2022) descreve o impacto do neoliberalismo na BNCC (Brasil, 2017) quando esta materializa a lógica do capitalismo na conversão dos conhecimentos objetivos produzidos historicamente em habilidade e competências mensuráveis e possíveis de se avaliar, assim desarticulando a formação omnilateral e reforçando a divisão de classe. Utilizando de habilidades isoladas como “criatividade” e “resiliência” em substituição aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos pela humanidade.

É necessário entender que o mercado educacional está se ampliando com o comércio de materiais e serviços educacionais tais como a disputa mercadológica pela produção de materiais didáticos como as apostilas, que são produzidas por empresas privadas, ou seja, a riqueza do contribuinte direto no bolso das grandes empresas tendo o estado como intermediário que favorece às empresas.

A reforma do Ensino Médio brasileiro, consolidada pela Lei nº 13.415/2017 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018, bem como pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, apresenta impactos decisivos sobre a configuração do componente curricular Educação Física. Como destacam Beltrão et al. (2020), à reforma “contribuiu para o aprofundamento da hierarquização curricular” e atinge diretamente a condição dessa disciplina, que “perdeu o status de obrigatória e sua condição de componente curricular não está assegurada”. No novo Ensino Médio é possível observar que a disciplina de Educação Física passa a conviver com uma nova lógica curricular: a flexibilização, a possibilidade de itinerários formativos e a diminuição da carga horária ou mesmo da obrigatoriedade da disciplina. Beltrão et al. afirmam que, embora a BNCC sustente que “cada conjunto de práticas corporais apresenta especificidades de produção da

linguagem corporal”(Beltrão et al., 2020, P14).

Portanto, é possível sustentar que a nova configuração do Ensino Médio destaca a hierarquização curricular e flexibiliza componentes que antes tinham caráter mais garantido, levando à uma necessidade de reflexão sobre o papel da Educação Física no projeto de formação dos estudantes.

Desde 2024, São Paulo tem implementado 31 plataformas digitais para melhorar a educação. Em julho de 2025, o Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) e a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) divulgaram uma nota técnica, baseada em um estudo das plataformas, que aponta cinco principais áreas dessa política. Esses grupos são formados por professores e pesquisadores de universidades públicas e do Instituto Federal de São Paulo, como Unicamp, USP, UFSCar, UFABC, Unifesp e IFSP (GEPUD; REPU, 2024).

1. Adoção de materiais didáticos digitais (slides) para uso obrigatório em sala de aula, acompanhada da aquisição de plataformas digitais de conteúdo e exercícios para uso pelos/as estudantes; 2. Migração dos processos de formação docente em serviço na rede estadual para plataformas centradas em videoaulas e no uso dos materiais didáticos digitais pelos/as professores/as; 3. Aquisição e adoção de plataformas para o controle e fiscalização de todos os aspectos da vida escolar, consumindo o tempo de trabalho de gestores/as e docentes/as e o tempo de aprendizagem dos/as estudantes; 4. Acompanhamento centralizado do acesso e do tempo de uso das plataformas digitais, atrelado a potenciais punições a gestores/as e docentes, instaurando um clima de competitividade, ansiedade e medo nas escolas; 5. Fortalecimento do discurso que associa o uso das plataformas à melhoria de resultados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) para justificar a aquisição de novas ferramentas digitais e a renovação dos contratos das já adquiridas (p. 5).

Considerando que a educação física está inserida no contexto macrosocial e político e a ele se submete a seguir ainda serão abordadas as políticas educacionais em estudo.

4- POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

A BNCC (Brasil, 2017) é instituída pelo MEC em 2018 (Resolução CNE/CP nº 15/2017), é o documento normativo que define as aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica brasileira (Educação Infantil E Ensino Fundamental). Sob a justificativa de "igualdade educacional" e um direito

constitucional de todos, ela organiza o currículo escolar com base em competências e habilidades como vimos anteriormente. Para Cury (2018) a BNCC representa uma conquista político pedagógica de grande complexidade, demarcada por disputa entre a universalização do direito à aprendizagem e grandes riscos de padronização em excesso.

Cury (2018) apresenta traz alguns pontos em disputa. Para o autor a autonomia docente se encontra fragilizada por conta da própria estrutura de competências e habilidades que pode limitar a liberdade intelectual e pedagógica do professor. Ele também destaca que essa homogeneização do “currículo nacional” pode apagar as diversidades socioculturais.

Também Docena (2020) acrescenta em seu artigo outras perspectivas sobre a BNCC consolidada pelo governo Temer já em 2018, o que o autor chama de “direita para o social” (DPS), composto por um grupo da burguesia brasileira formado por empresários do setor financeiro e de serviços, que difundiu a partir dos anos 90, a ideologia da “responsabilidade social”, a fim de subordinar a conjuntura da sociedade à sua concepção de mundo e garantir o avanço das políticas neoliberais, portanto esses grupos propuseram ações diferentes, dentre elas, na educação escolar. O projeto neoliberal se pauta na privatização, divisão técnica do trabalho e a responsabilização do desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala, contudo alguns setores não poderiam ser privatizados, pois o argumento era de que os empresários ainda não conseguiam gerar riqueza suficiente para mantê-la, o que foi feito, foi uma parceria público privada, ou seja, o empresariado determina para o ensino básico público, tecnologias educacionais e insumos curriculares, segundo autores, privatização dos processos pedagógicos, visando controlar as atividades da escola para atendimento dos interesses da classe burguesa.

Ainda Segundo Docena (2020) nessa mesma lógica, encontra-se as proposições da Fundação Lemann (FL), do empresário Paulo Lemann, que defende a privatização e controle do planejamento escolar. tal situação se agrava com a defesa da chamada “tutoria pedagógica” que visa fiscalizar o trabalho dos professores, também via divisão técnica do trabalho.

Docena (2020) aborda a responsabilização pelo desempenho dos estudantes, pois o DPS acredita que para melhorar a qualidade da educação, é necessário

controlar os resultados, assim foi proposto um bônus para aqueles professores que “se esforçavam” e punições para aqueles que “não se esforçavam”, portanto nos exames nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), abriu-se uma brecha para culpabilizar os professores em função do não atingimento de metas estabelecidas e pelo baixo desempenho dos alunos. O autor conclui que dado a premissa falsa de “melhorar” a educação, acaba na precarização do trabalho educativo e o motiva em novas políticas de gestão de professores, dado o objetivo desse estudo a seguir se abordará a educação física no currículo paulista.

5- A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO PAULISTA

Os jogos e brincadeiras no componente de Educação Física, possuem o papel no Currículo Paulista de articular o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socio emocionais. Para além do movimento, os jogos representam espaços de convivência, construção coletiva, expressão cultural e negociação de regras, constituindo-se como formas ferramentas pedagógicas que contribuem para a formação integral do estudante.

No documento a identificação do jogo possibilita a compreensão e contextos culturais de jogos sejam eles populares, pré-desportivos e até mesmo digitais. Planejar a execução de estratégias de jogo permite a resolução de problemas e tomadas de decisões e o resgate de tradições locais junto ao diálogo resulta no reconhecimento da cultura corporal de movimento. Esses tipos de habilidades permitem que o estudante transite de experiências mais lúdicas e simples, típica das séries iniciais, para situações mais complexas.

O Currículo Paulista enfatiza que os jogos promovem a contribuição direta para o desenvolvimento de competências. O trabalho em equipe, como competência, exige ao estudante articular ações coletivas para atingir objetivos propostos, e na medida que o jogo se torna espaço de negociação, valorização da diversidade e respeito promove-se a responsabilidade e cidadania. O pensamento crítico e criativo permite que o aluno explore diferentes soluções e estratégias possibilitando criar formas de jogar e, conseqüentemente, durante a interação lúdica a comunicação favorece a expressão oral e corporal do praticante. Ao integrar essas competências o jogo conecta-se a aprendizagens culturais e sociais.

A unidade temática Brincadeiras e Jogos contribui para o desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, respeito à diversidade, responsabilidade e cidadania, além de estimular o pensamento crítico e criativo, favorecendo a comunicação oral e corporal dos estudantes. (São Paulo, 2019, p. 147-150).

No 1º e 2º anos, os jogos tem como objeto de conhecimento brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional de cada unidade e de diferentes localizações do território nacional brasileiro. Já nos 3º, 4º e 5º anos, as brincadeiras e jogos se expandem para o contexto mundial, incluindo os de matrizes indígenas e africanas, juntamente com jogos pré-desportivos de rede e parede, e de invasão.

No Currículo Paulista, o jogo é uma ferramenta para o desenvolvimento de competências socio emocionais e possibilita aprender com vitórias e derrotas como também se portar diante de desafios. A prática do jogo viabiliza limites pessoais e o reconhecimento de emoções, oportunizando a empatia e tomada de decisões responsáveis. Essas dimensões socio emocionais se tornam essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois fortalece a capacidade de agir de forma ética, colaborativa e responsável nos diferentes contextos da vida escolar.

Nesse documento, o jogo se configura como mais do que simples atividades recreativas, elas são estratégias pedagógicas. O jogo assume o papel estratégico ao articular habilidades motoras e cognitivas, competências gerais da BNCC e desenvolvimento socio emocional.

Neste contexto, na Educação Física no Currículo Paulista, para o ciclo I do Ensino Fundamental, o jogo se desenvolve se sustentando em uma abordagem cultural, por isso, o jogo não é apenas uma atividade motora ou recreativa, mas uma manifestação cultural humana, rica em significados, histórias, regras, tradições e valores, portanto, o jogo é portador de cultura que merece ser estudado e compreendido em suas múltiplas faces.

Para Neira (2018) a abordagem cultural da Educação Física é uma expressão do multiculturalismo que se enraíza na sociedade brasileira, surge na necessidade de valorização dessa diversidade. Neira questiona o currículo tradicional, eurocêntrico

que está centrado em esportes hegemônicos, o que chamamos de quarteto fantástico, ou seja, vôlei, futebol, basquete e handball, que ignora e marginaliza as práticas corporais de diferentes grupos étnicos, sociais e de gênero. O foco vai além dessas práticas formais, inclui o estudo, vivência e experimentação de um repertório mais ampliado de prática corporais.

Neira (2018) propõe o diálogo de saberes que paira entre o conhecimento sistematizado e objetivo, ou seja, acadêmico, histórico, sociológico sobre as práticas corporais atrelado ao repertório cultural dos alunos, as experiências e conhecimentos prévios.

O processo pedagógico proposto, é centrado na problematização das práticas corporais, o professor atuante como um provocador de uma atitude investigativa, provoca questões sobre origem, significados, transformações, relações de gênero, etnia, classe social, acesso, exclusão, estereótipos e valores nelas embutidos. Assim os alunos seriam incentivados a pesquisar, refletir criticamente e posicionar-se. mas isso não ocorre porque o objetivo é o desenvolvimento de competências e habilidades.

Em suma o objetivo central é o rompimento com a esportivização da educação física ou desenvolvimento exclusivo de habilidades motoras, mas a formação de sujeitos que saibam mais sobre a cultura de jogos.

É importante destacar que, no presente trabalho, não se assume uma perspectiva alinhada ao currículo ou à abordagem culturalista da Educação Física, uma vez que tal concepção, embora reconheça a diversidade de jogos, brincadeiras e práticas culturais, não aprofunda suficientemente às determinações históricas, sociais, econômicas e políticas que constituem essas manifestações, limitando-se, em grande parte, à ampliação do repertório cultural e à valorização da pluralidade das práticas corporais. No entanto, a simples inclusão de diferentes jogos sem análise crítica de suas condições materiais de produção e reprodução social incorre em um tratamento descritivo, relativista e fenomenológico do fenômeno, reproduzindo uma compreensão superficial e, muitas vezes, despolitizada da cultura corporal.

O Currículo Paulista (2019) integra o jogo nos eixos que formam a estrutura da Educação Física, corpo, experiências sensoriais e expressivas nos jogos, movimento, estratégias, regras e dinâmicas, e cultural, identificando suas origens e significados. Os objetivos de aprendizagem são graduais tendo em vista o respeito pelo

desenvolvimento infantil, nos 1º e 2º anos, o foco é na exploração lúdica e vivências de regras simples, brincadeiras e jogos do cotidiano de tal unidade escolar.

Já no 3º ao 5º ano o foco é na ampliação do repertório de jogos estruturados e de diversas culturas, indígenas, africanos e regionais por exemplo, o currículo também define como exposto anteriormente, as competências para cada etapa do ensino.

O Currículo Paulista (2019) organiza o ensino do jogo como uma prática cultural significativa, articulando vivência, reflexão e criação para promover o protagonismo dos alunos e a valorização da diversidade humana. Essa estrutura reflete diretamente as bases teóricas da Abordagem Cultural de Neira (2018), integrando-a às realidades das escolas paulistas.

Porém, considerando a escola dualista, os alunos da escola pública precisam mais do que acessar práticas culturais diversas, compreender a cultura corporal de forma contextualizada, sendo assim, para longe da diversidade de práticas ou do multiculturalismo interessa para esses alunos compreender o contexto onde os jogos se manifestam. Nesse sentido, uma teoria crítica não reprodutivista como a Pedagogia Histórico Crítica pode proporcionar acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico para os alunos, levando-os a compreender o jogo em sua totalidade.

Andrade (2021) apresenta uma reflexão aprofundada sobre o Currículo Paulista a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando as contradições entre a proposta oficial e uma crítica de educação. O autor analisa as competências e habilidades prescritas e problematiza o alinhamento com políticas educacionais de caráter pragmático e neoliberal. Um dos pontos fortes da crítica está no esforço de elaborar teoria e prática, ao relacionar o Currículo Paulista com categorias da Pedagogia Histórico-Crítica.

“A Pedagogia Histórico-Crítica possibilita compreender o currículo como uma construção histórica e social, em oposição a uma lógica meramente técnica de competências” (Andrade, 2021, P.243). Isso permite o questionamento da função social que a escola assume transmite.

No que se refere à formação dos estudantes da escola pública que necessitam de mobilidade social. O autor aponta certas limitações do Currículo Paulista destacando, “a ênfase nas competências e habilidades tende a reduzir a educação à

dimensão instrumental, negligenciando a formação omnilateral” (Andrade, 2021, p.260).

Um ponto positivo da tese é que o autor trata da questão socio emocional presente no currículo sem cair na ideia de que seria apenas uma “moda pedagógica”, ele destaca a valorização das competências socio emocionais, embora relevante, carece de fundamentação crítica, sob pena de reforçar discursos individualizantes. Para que não se torne algo superficial o tema deve ser pensado com mais cuidado.

A pesquisa contribui para o debate sobre educação, pois questiona o papel da escola diante das políticas curriculares atuais. Andrade (2021) mostra que o currículo deve ser entendido não apenas como uma lista de técnicas e conteúdos, e sim como um campo de disputa de ideias e interesses sociais.

A pesquisa em si é uma contribuição por evidenciar as contradições do Currículo Paulista a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, cumprindo um papel essencial de crítica e reflexão e também mostra a necessidade de continuidade para que seus resultados possuam maior impacto na prática.

E então o jogo na Educação Física no ciclo 1 do ensino fundamental, no currículo paulista se apresenta nos 1º e 2º anos, os jogos tem como objeto de conhecimento brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional de cada unidade e de diferentes localizações do território nacional brasileiro de modo fragmentado conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 – Unidades Temáticas, Habilidades e Objetos de Conhecimento (1º e 2º Anos)

1º Ano		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos de Conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF01EF01A) Identificar brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando elementos da cultura popular presente nestes contextos.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário.
Brincadeiras e jogos	(EF01EF01B) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário,	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário.

	respeitando as diferenças individuais e de desempenho.	
Brincadeiras e jogos	(EF01EF03) Identificar os desafios das brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário e construir estratégias para resolvê-los, com base nas características dessas práticas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário.
Brincadeiras e jogos	EF01EF01C) Criar regras e utilizá-las durante a experimentação de brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, compreendendo a importância das regras para as relações humanas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário.
Brincadeiras e jogos	(EF01EF13*) experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos inclusivos respeitando as diferenças individuais.	Brincadeiras e jogos Inclusivos.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

2º Ano		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos de conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF02EF01) Experimentar fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos do contexto regional, respeitando as diferenças individuais e de desempenho.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional.
Brincadeiras e jogos	(EF02EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), brincadeiras e jogos do contexto regional valorizando sua importância nas culturas de origem.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional.
Brincadeiras e jogos	(EF02EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver os desafios de brincadeiras e jogos do contexto regional, com base nas características dessas práticas.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional.
Brincadeiras e jogos	(EF02EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos do contexto regional, para divulgá-las na escola e na comunidade.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional.
Brincadeiras e jogos	(EF02EF13*) Experimentar,	Brincadeiras e jogos

	fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos inclusivos, valorizando o trabalho em equipe e a participação de todos	Inclusivos.
--	--	-------------

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

Já nos 3º, 4º e 5º anos, as brincadeiras e jogos também de modo fragmentado se expandem para o contexto mundial, incluindo os de matrizes indígenas e africanas, juntamente com jogos pré-desportivos de rede e parede, e de invasão. No 5º ano a unidade temática corpo, movimento e saúde, e os objetos de conhecimentos; esporte de campo e esportes paralímpicos são adicionados ao currículo.

Quadro 3 – Unidades Temáticas, Habilidades e Objetos de Conhecimento (3º ao 5º ano).

3º Ano		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos De Conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF03EF02A) Utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana.	Brincadeiras e jogos do Brasil matriz indígena e africana
Brincadeiras e jogos	(EF03EF02B) Criar estratégias para resolver conflitos durante a participação em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana.	Brincadeiras e jogos do Brasil matriz indígena e africana
Brincadeiras e jogos	(EF02EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver os desafios de brincadeiras e jogos do contexto regional, com base nas características dessas práticas.	Jogos. Jogos de tabuleiro
Brincadeiras e jogos	(EF03EF16*) Experimentar e descrever, por meio de múltiplas linguagens, as brincadeiras e jogos inclusivos, explicando a importância desses jogos para a participação de todos.	Brincadeiras e jogos inclusivos
Brincadeiras e jogos	(EF02EF13*) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos inclusivos, valorizando o trabalho em equipe e a participação de todos	Brincadeiras e jogos Inclusivos.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

4º Ano		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos De Conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF04EF01) Experimentar, fruir e identificar as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.	Brincadeiras e jogos do Brasil matriz indígena e africana.
Brincadeiras e jogos	(EF04EF02) Planejar e utilizar estratégia para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana.	Brincadeiras e jogos do Brasil matriz indígena e africana.
Brincadeiras e jogos	(EF04EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, explicando a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	Brincadeiras e jogos do Brasil incluindo de matriz indígena e matriz africana.
Brincadeiras e jogos	(EF04EF17*) Experimentar jogos de tabuleiro, e reconhecer a importância das regras para planejar e utilizar diferentes estratégias.	Jogos de tabuleiro.
Brincadeiras e jogos	(EF04EF16*) Colaborar na proposição e produção de alternativas para a prática de brincadeiras e jogos inclusivos, experimentando-as e produzindo textos audiovisuais para divulgá-las na escola.	Brincadeiras e jogos Inclusivos.
Esporte	(EF04EF05) Experimentar jogos pré-desportivos de rede e parede, e invasão, criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	Jogos pré-desportivos de rede e parede de invasão.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

5º Ano		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos De Conhecimento
Brincadeiras e jogos	(EF05EF04) Experimentar e recriar individual e coletivamente, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos do	Brincadeiras e jogos do mundo.

	mundo.	
Brincadeiras e jogos	(EF05EF19*) Reconhecer a importância do aquecimento para a prática das brincadeiras e jogos e dos esportes.	Brincadeiras e jogos do mundo.
Brincadeiras e jogos	(EF05EF16*) Explorar e aplicar diferentes estratégias na prática de jogos de tabuleiro	Brincadeiras e jogos do mundo.
Corpo, movimento e saúde	(EF04EF17*) Experimentar jogos de tabuleiro, e reconhecer a importância das regras para planejar e utilizar diferentes estratégias.	Brincadeiras e jogos do mundo.
Corpo, movimento e saúde.	(EF05EF18*) Identificar as capacidades físicas mobilizadas na prática das brincadeiras e jogos e da ginástica geral.	Capacidades físicas.
Corpo, movimento e saúde.	(EF05EF19*) Reconhecer a importância do aquecimento para a prática das brincadeiras e jogos e dos esportes.	Formas de aquecimento,
Esporte	(EF05EF05B) Identificar as características das práticas lúdicas esportivas e dos jogos pré-desportivos diferenciando-os dos esportes de campo taco, rede / parede.	Esporte de campo e taco e esporte de rede/parede,
Esporte	(EF05EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	Esporte de campo e taco e esporte de rede/parede,
Esporte	(EF05EF17*) Experimentar e fruir diferentes tipos de esportes Paralímpicos, respeitando as diferenças individuais.	Esportes paralímpicos.

Fonte: Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

À luz da abordagem cultural, observa-se que o foco do Currículo Paulista e da BNCC se volta para o acesso à diversidade de práticas de jogos, o que pode retirar a possibilidade de compreensão crítica do contexto histórico e social que os envolve. Essa perspectiva tende a reduzir o jogo a um repertório de experiências fragmentadas, desvinculadas de sua função social transformadora. Segundo Neira (2018, p. 219), “os conteúdos da cultura corporal aparecem como práticas isoladas, dissociadas de seus fundamentos históricos e sociais, o que produz um ensino fragmentado e pouco crítico” e segundo Coletivo De Autores, (1992, P. 44) “O jogo deve ser compreendido como expressão da cultura corporal, carregado de significados sociais e históricos, e

não apenas como vivência ou atividade desvinculada de sua função social.”

Conforme Saviani (2021, P. 72), “a fragmentação dos conteúdos e a valorização de experiências imediatas impedem a apreensão das determinações históricas que constituem a prática social”.

Como afirma Andrade (2021, P. 260), “a ênfase nas competências e habilidades tende a reduzir a educação à dimensão instrumental, negligenciando a formação omnilateral e o entendimento das mediações históricas”.

Além disso, a crescente ênfase na educação mediada por plataformas digitais impossibilita ações pedagógicas mais aprofundadas, limitando o trabalho docente e inviabilizando abordagens educacionais críticas que poderiam promover a emancipação dos estudantes.

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de compreender o jogo como prática social humanizadora, capaz de articular cultura, conhecimento e consciência crítica, em oposição às tendências tecnicistas e neoliberais que permeiam as políticas educacionais contemporâneas.

6- JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E ABORDAGENS CRÍTICO TRANSFORMADORAS

Sob outra perspectiva, na qual os alunos da escola pública alcancem a mobilidade social este estudo se sustenta em teorias críticas que buscam a transformação social, ou seja, que a dicotomia entre as classes, no trabalho e na educação seja superada. Nesse sentido, Demerval Saviani produziu e defendeu a Pedagogia Histórico Crítica que aos poucos vem sendo apresentada aqui e que se caracteriza como uma pedagogia que consiste na compreensão histórico cultural com base no materialismo histórico dialético. A Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani consiste em uma pedagogia cujo compromisso é a transformação da sociedade e não a sua manutenção.

Segundo Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica é tributária da concepção dialética, especialmente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com à psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski.

Como fontes específicas da pedagogia histórico-crítica, cabe considerar também os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Menciono, entre eles, Bogdan Suchodolski (1966, 1971, 1976, 1977 e 1984); Mario Alighiero Manacorda (1964, 1969 e 1977); e Georges Snyders (1974, 1976a, 1976b e 1986). Além desses autores, situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vigotski. (Saviani, 2022.p.125).

Na PHC, a educação é entendida como mediação da prática social. A prática social se põe, portando como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Surge então um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando posições distintas, travando assim uma relação na compreensão das soluções dos problemas postos pela prática social. Se divide em cinco momentos denominadas: prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, catarse e prática social final.

O método pedagógico da pedagogia histórico-crítica se organiza em cinco momentos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Trata-se de um movimento que parte da prática social, aprofunda-se na compreensão teórica e retorna a ela, agora enriquecida e transformada pela mediação educativa. (Saviani, 2022, p. 79).

Saviani (2022) usa como base em sua pedagogia uma crítica direta ao capitalismo e à sociedade burguesa, tendo forte influência de pensadores da teoria crítica como Karl Marx e Gramsci. A Pedagogia Histórico Crítica compreende que a escola é determinada socialmente, na sociedade ela é dividida em classes de interesses, uma dominante e outra dominada, portando é necessário partir da classe dominada o interesse de mudança social. Para Saviani a escola está aberta a essa mudança servindo de instrumento de luta contra a marginalidade social, diferente do interesse da classe dominante que deseja preservar seu domínio. Essa Pedagogia Histórico Crítica vai pensar a escola como espaço de luta da classe trabalhadora.

A Prática Social inicial consiste na comunhão do aluno e professor, cada qual com suas experiências e conhecimentos já que o professor possui um conhecimento que não inclui a realidade do aluno e seu ritmo de aprendizagem. Sem o conhecimento dessas circunstâncias o professor pode utilizar de metodologias falhas para aquele aluno que por sua vez, possui como bagagem sua experiência de vida e conhecimentos prévios.

Após a primeira etapa denominada Prática Social é necessário a problematização, ou seja, os problemas postos da realidade social pois a partir dela o professor detectará questões que precisam ser compreendidas na prática social e quais os conhecimentos para corrigi-las. Nessa etapa é onde será determinado os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para solucionar os problemas da prática social.

A instrumentalização é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para conduzir a prática social em estudos. É nesse momento em que o aluno compara o seu conhecimento intelectual com o cotidiano, utilizando a partir daí a figura do professor como mediador dos conhecimentos para se obter mais efetividade na compreensão. Após a etapa de instrumentalização é que o aluno assimila os conhecimentos transformando os conhecimentos em nova prática social na catarse que é o momento de assimilação dos conhecimentos.

Em seguida, o aluno pode se utilizar desse conhecimento como instrumento de transformação e revolução em sua prática social, portando o aluno volta a sua prática social inicial obtendo compreensão da realidade de forma aprofundada, se tornando apto à mudança.

Portanto, a problematização busca identificar as questões suscitadas pela prática social, a Instrumentalização dispõe os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução, já a Catarse viabiliza sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos.

Considerando a teoria, o jogo pode ser abordado de modo a favorecer a educação aprofundada e contextualizada para os alunos da escola pública que os permita ter consciência da alienação do trabalho.

Cinel (2018) analisa a presença do jogo na Educação Física escolar e questiona sua utilização de maneira recreativa e descontextualizada. A autora destaca que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o jogo é frequentemente entendido como “mera estratégia para preencher o tempo ou favorecer a socialização dos alunos” (Cinel 2018, p. 12), o que reduz seu potencial formativo. Segundo ela, essa abordagem “despolitiza a prática pedagógica e afasta o jogo de seu significado social e cultural” (Cinel, 2018, p. 13).

A partir dessa constatação, a autora propõe compreender o jogo como

conteúdo da cultura corporal e investigá-lo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. Nessa perspectiva, o jogo é concebido não apenas como atividade lúdica, mas como expressão das relações sociais historicamente construídas. Assim, o ensino deve “proporcionar aos alunos a apropriação crítica desse conhecimento, articulando-o à realidade concreta”.

Cinel (2018) critica as concepções pedagógicas que tratam o jogo de maneira espontaneísta, desvinculando-o do conhecimento. Para ela, a função educativa do jogo está em permitir que o aluno compreenda as relações sociais que o constituem e, a partir disso, possa intervir de modo consciente na realidade. Sobre o conceito de jogo e sua dimensão educativa a autora aprofunda o conceito de jogo e o distingue da simples ludicidade. O lúdico é apresentado como uma dimensão inerente ao ser humano, enquanto o jogo é compreendido como uma forma social de expressão cultural, carregada de significados e valores (Cinel 2018).

Dialogando com autores clássicos, como Huizinga e Caillois, Cinel (2018) ressalta que suas interpretações idealistas necessitam ser reinterpretadas criticamente, considerando as contradições sociais. Para a autora, a escola deve ensinar o jogo de modo a revelar suas origens sociais, seus significados culturais e as relações de poder que atravessam sua prática. Desse modo, “o ensino do jogo na Educação Física ultrapassa a dimensão da execução e alcança a compreensão crítica”.

A autora enfatiza, ainda, a importância da formação docente para essa transformação. Segundo ela, muitos professores “limitam-se a reproduzir modelos de aula baseados na espontaneidade e na recreação” (Cinel, 2018), o que contribui para a desvalorização da Educação Física nos anos iniciais. Portanto, quando os professores compreendem o jogo como expressão cultural e histórica, tornam-se capazes de desenvolver práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras.

Conclui-se que o ensino do jogo orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica pode superar a fragmentação da Educação Física nos anos iniciais e contribuir para uma formação humana integral, permitindo ao aluno compreender as práticas corporais como parte da cultura e da vida social.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de analisar o tratamento dado ao jogo nos documentos curriculares oficiais, identificando suas concepções, finalidades e implicações para a Educação Física escolar. A análise evidenciou que, embora a BNCC e o Currículo Paulista reconheçam o jogo como manifestação cultural e conteúdo pedagógico, sua abordagem permanece vinculada à lógica das competências e habilidades, em consonância com políticas educacionais de caráter neoliberal e tal perspectiva tende a esvaziar o potencial crítico e emancipador da Educação Física, reduzindo o jogo à um instrumento de adaptação social.

Se entendemos o papel da educação escolar importante para a formação de novas gerações da escola pública é necessário considerar que a Pedagogia Histórico-Crítica é positiva no que diz respeito à defesa da necessidade de socialização dos conhecimentos mais elevados e produzidos pela humanidade como forma de fomentar nos indivíduos um desenvolvimento pleno e crítico, e que mantenha a direção de se aproximar das máximas potencialidades humanas escritas de cada momento e movimento histórico.

A medida que o estudo avançou, constatou-se que o discurso da BNCC sobre a formação integral e o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas e sociais do estudante oculta uma concepção de educação voltada à adaptação social e atendimento aos interesses do mercado. Conforme argumentado anteriormente, a BNCC expressa a subordinação da educação à racionalidade do mercado, transformando o conhecimento em instrumento para as instabilidades do sistema capitalista quanto à empregabilidade que pressupõe individualismo e competitividade entre desiguais. Assim, a centralidade do “aprender a aprender” e das “competências” representa, em verdade, um afastamento do caráter humanizador e crítico da escola, substituindo a formação omnilateral por um treinamento técnico e funcional.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino do jogo deve ser compreendido não como simples prática multicultural, mas como prática social historicamente produzida, que reflete e reproduz as contradições da sociedade capitalista. O jogo, portanto, pode assumir uma função educativa emancipadora quando inserido no processo pedagógico como conteúdo que possibilita a compreensão das relações sociais e das expressões da cultura corporal. Nessa

direção, o professor de Educação Física ciente da sua função social é chamado a agir como mediador, consciente, articulando teoria e prática, conteúdo e contexto, de modo a conduzir os alunos do saber imediato ao conhecimento elaborado.

A análise dos documentos curriculares revelou que, sob a retórica da inovação e da autonomia, a BNCC e o Currículo Paulista mantêm uma estrutura pedagógica que fragmenta o conhecimento e limita a ação docente. Como defendem Malanchen, Matos e Orso (2021), a pedagogia das competências consolida uma forma de controle ideológico sobre a escola, esvaziando o papel crítico da educação e reduzindo o professor à função de executor de tarefas predefinidas. Essa lógica impacta diretamente o ensino do jogo, que perde sua dimensão sociopolítica e é transformado em meio de mensuração de desempenho e socialização superficial.

Em contraponto, a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada em Saviani e sustentada pelo Materialismo Histórico-Dialético, propõe uma formação voltada à emancipação humana e à transformação da realidade social. Ao orientar o ensino do jogo a partir dessa perspectiva, a Educação Física assume um papel de resistência frente à padronização curricular e à mercantilização da educação. O jogo torna-se, assim, um espaço de construção de consciência, solidariedade e crítica social, capaz de revelar as contradições do mundo do trabalho e das relações humanas.

Em suma, para que a Educação Física escolar cumpra sua função social na escola pública, é necessário romper com a lógica neoliberal presente nas políticas curriculares e reafirmar o papel da escola pública como espaço de produção e socialização do conhecimento histórico e científico. O jogo, enquanto conteúdo da cultura corporal, deve ser tratado como instrumento de humanização e transformação, e não como mecanismo de adaptação social.

Portanto, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e do pensamento de Malanchen, Matos e Orso (2021), o ensino do jogo precisa ser compreendido como prática educativa intencional, comprometida com a formação omnilateral e com a luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Somente assim a Educação Física poderá transcender a mera reprodução de práticas e tornar-se uma verdadeira aliada na construção de uma educação emancipadora e socialmente comprometida.

A análise realizada nesse trabalho de conclusão de curso revelou que, embora a BNCC e o Currículo Paulista reconheçam o jogo como componente legítimo da

cultura corporal e como conteúdo pedagógico, sua operacionalização tende a subordinar o ensino a uma lógica de competências mensuráveis que fragiliza a dimensão crítica, histórica e emancipadora do ensino da Educação Física. Essa orientação curricular, quando não mediada criticamente, favorece práticas descontextualizadas e instrumentalizadas, reduzindo o potencial do jogo como espaço de formação política, cultural e coletiva para os alunos da escola pública que precisam de mobilidade social por meio do trabalho e da educação.

O jogo é tratado nos documentos oficiais como instrumento para desenvolver habilidades motoras, cognitivas e socio emocionais, mas também é enquadrado por quadros de competências que priorizam mensuração e adaptação social. A ênfase em competências e no “aprender a aprender” pode diluir a transmissão sistematizada de conhecimento e enfraquecer o papel formador do professor. Já o Currículo Paulista apresenta avanços ao valorizar a abordagem cultural do jogo, incorporando diversidade de matrizes indígena, africana, e regional, mas convive com contradições frente às pressões neoliberais de padronização, flexibilização e plataformização da educação e ao predomínio da lógica da diversidade e do multiculturalismo.

Considera-se que é necessário os professores retomem a função epistemológica do ensino do jogo: planificar atividades que articulem vivência, problematização teórica e intervenção social, permitindo que os estudantes avancem do saber imediato ao conhecimento elaborado e as práticas de ensino devem priorizar a historicidade e o contexto cultural das brincadeiras e jogos, promovendo pesquisas e registros locais que valorizem a compreensão da totalidade que envolve o jogo.

Para que o jogo recupere sua potência formadora é imprescindível articular normativas, formação docente e práticas escolares em torno de um projeto educativo que considere o caráter histórico-social do conhecimento corporal com o acesso a teorias críticas que materializem visão de mundo, de sociedade, de educação e de homem que permitam que a educação física cumpra sua função superadora da sociedade atual formando sujeitos críticos, capazes de compreender, recriar e intervir na cultura corporal que os constitui.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Milton Azevedo. **O trabalho do professor de Educação Física: análise do currículo paulista à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2020. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. **A Educação Física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela Reforma e pela BNCC**. Praxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 1-21, maio/ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CINEL, Aline Lorene Gutierrez Belíssimo. **O jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma abordagem à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/dc9128b5-031a-4ab0-bb04-c5c813ef6a55>. Acesso em: 08 out. 2025

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil, Magali Reis, e Teodoro Adriano Costa Zanardi. **Base nacional comum curricular : dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CAETANO, Maria Raquel. **A nova BNCC do Ensino Médio: Uma revisão de trabalhos publicados no Portal de Periódicos Capes/MEC**. Educação em Revista, Marília, v. 21, n. 02, p. 65-82, jul. 2020.

DOCENA, Leonardo. Carollina Gama. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. Revista Trabalho Necessário, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 343–364, 2020. DOI: 10.22409/tn.v18i36.42813. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813>. Acesso em: 4 set. 2025.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 85-85701-91-9.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 2025. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 08 Ago. 2025.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 3. ed. São Paulo: Global, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MOLITOR, Thamiris Evaristo. **Neoliberalismo, trabalho informal e uberização das relações de trabalho**. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, v. 90, n. 3, p. 211-222, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista: Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: SEDUC-SP/UNDIME-SP, 2019. SÃO PAULO – BNCC ENSINO MÉDIO

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 Anos**. 1ª ed. Editora Autores Associados BVU, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 44ª ed. Autores Associados BVU, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed.-. Campinas: Autores Associados, 2021.

TAFFAREL, C. N. et al. **Crítica ao fetiche da mercadoria na educação**. São Paulo: Autêntica, 2022.