



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROMANA MARCELA ULRICH

**EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DO JOGO NA BNCC À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

**CHAPECÓ-SC
2021**

ROMANA MARCELA ULRICH

**EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DO JOGO NA BNCC À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a Dra. Solange Maria Alves.

CHAPECÓ-SC
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Ulrich, Romana Marcela
EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DO JOGO NA BNCC À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL / Romana Marcela Ulrich. --
2021.
112 f.

Orientadora: Doutora Solange Maria Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2021.

1. Educação. 2. Teoria Histórico-cultural. 3.
Educação Física. 4. Jogo. I. Alves, Solange Maria,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

ROMANA MARCELA ULRICH

**EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DO JOGO NA BNCC À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

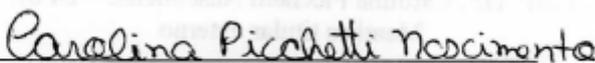
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendido em banca examinadora em 23/11/2021.

Aprovado em: 23/11/2021.

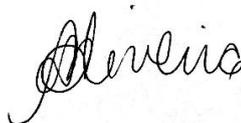
BANCA EXAMINADORA



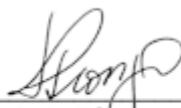
Prof^ª. Dr^ª. Solange Maria Alves – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof^ª. Dr^ª. Carolina Picchetti Nascimento – UFSC
Membro titular externo



Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS
Membro titular interno



Prof^ª. Dr^ª. Iône Inês Pinsson Slongo – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, novembro de 2021.

Dedico este trabalho aos meus pais (em memória) por tudo que me ensinaram, e à Romana do passado, que perseverou e, mesmo triste com as partidas, não desistiu.

AGRADECIMENTOS

É muito gratificante chegar até aqui e olhar para trás percebendo quantas contribuições diversas pessoas tiveram nesse meu caminhar de pesquisadora. O meu agradecimento mais especial é direcionado à minha família, por sempre me apoiarem nas minhas empreitadas, não importando quais fossem. Minha família foi, é e continuará sendo o vento de que minhas asas precisam pra voar. Aos meus pais, que partiram durante minha jornada do mestrado, reservo o agradecimento pela vida e pelo incentivo em sempre estudar e ser melhor, perdê-los tão rapidamente foi e ainda é muito duro, mas, concluir este trabalho é uma forma de homenageá-los. Eu os amo demais.

Muito obrigada às minhas amigas, principalmente à Paula, por me fazer lembrar quem eu sou e do que sou capaz. Agradeço aos meus amigos por entenderem minhas ausências e por suportarem minhas crises, vocês são especiais. Outro agradecimento aos meus colegas de turma – agora amigos – que fizeram deste caminhar uma jornada mais leve e divertida, e que foram parceiros na “hora do lanche”, principalmente Alan, Camila, Daiane e Estevan, que foram minha rede de apoio nos momentos mais difíceis, nos desabafos é bom ter alguém que nos entenda.

Obrigada à minha querida orientadora Prof^a Dr^a Solange que, com muita paciência e sabedoria, soube direcionar meus estudos e clarear minhas ideias. É fantástica a sua maneira de ensinar e de se fazer entender, certamente a melhor aula do mestrado.

Agradeço também à UNIEDU pelo apoio financeiro em forma de bolsa de estudos.

Agradeço, por fim, à todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa trajetória. Eu, curiosa, timidamente dei o pontapé inicial nessa jornada, mas não teria chegado até aqui sozinha, e certamente não termino essa caminhada da mesma forma que iniciei.

É preciso ter o caos dentro de si para gerar
uma estrela dançante.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

No interesse pela temática dos jogos e do aprofundamento desta na base da teoria histórico-cultural, está a origem do problema que, ancorado na base teórica declarada, faz um cotejamento com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, perseguindo uma análise mais cuidadosa acerca de como se caracteriza o ensino de jogos nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito da BNCC. Deste problema decorre o objetivo geral da pesquisa, que é: Analisar, à luz da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, as características assumidas pelo ensino de jogos nos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da BNCC. A busca de possíveis respostas ao objeto orientou-se pelas seguintes questões: i.) Como a concepção da relação entre desenvolvimento humano e educação na teoria histórico cultural contribui para analisarmos as proposições sobre ensino do jogo na BNCC? ii.) O que é o jogo na perspectiva histórico-cultural e que implicações decorrem dessa concepção para a Educação Física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental? iii.) Como se dá o jogo no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC? Desse conjunto de indagações emergiram os objetivos específicos de pesquisa: i.) caracterizar a relação desenvolvimento humano e educação no escopo da teoria histórico-cultural; ii.) conceituar jogo no escopo da teoria histórico-cultural; iii.) identificar implicações para a educação física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental; iv.) analisar a concepção de educação física e de jogo no âmbito da BNCC. O alcance do objeto, questões e objetivos, orientou-se, em termos metodológicos, pela abordagem materialista histórico-dialética, fundamento da teoria histórico-cultural, o que demandou, além da postura crítico-investigativa, a observância de um objeto em relação e contradição. Sob este prisma, os dados empíricos foram buscados e analisados pela mediação da estratégia da análise de conteúdo de acordo com as proposições de Minayo (2012). Os principais achados desta pesquisa revelam aspectos neoliberais na BNCC que vão contra o que prevê o ensino desenvolvimental e as principais ideias da teoria histórico-cultural, colocando o jogo em uma posição de mero conteúdo a ser ensinado, deixando de mostrar toda sua relevância. Em termos de resultados, buscou-se contribuir para o desenvolvimento da ciência na área da educação e, particularmente, para a Educação Física escolar, além de ampliar o alcance de diálogos da teoria histórico-cultural no que se refere ao campo do ensino de Educação Física escolar, principalmente considerando a normatização da BNCC.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Teoria histórico-cultural. Educação. Educação Física Escolar. Jogo. BNCC.

ABSTRACT

In the interest for the game's thematic and in the deepening of the foundation of this in the historical cultural theory, it is found the source of the problem that is in the declared theoretical basis, makes a process with the Common National Curricular Basis – CNCB (BNCC Base Nacional Comum Curricular in Portuguese), perusing a more careful and detailed analyses of how it is characterized the teaching of the games in the early years of elementary school in the context of the CNCB. Because of this problem, it results the main purpose of the research, which is: Analyze, the light of the historical cultural theory of human development, the characteristics taken by the games schooling in the early years of elementary school, in the context of the CNCB. The search for possible answers was guided by these issues: 1) How the conception of the connection between human development and historical cultural theory contribute for us to analyze the proportions about the game's teaching in the CNCB (BNCC)? 2) What is the game in the historical cultural perspective and what implications take place of this conception to the school subject Physical Education in the early years of elementary school? 3) How it is introduced the game in the early years of elementary school in the CNCB (BNCC)? Of this amount of inquiry emerged the specific purpose of the research: 1) Characterize the connection human development and education in the historical cultural theory's scope; 2) Conceptualize the game in the historical cultural theory; 3) Identify implications for school subject physical education in the early years of elementary school; 4) Analyze the conception of physical education and of the game's, in the context of the CNCB. The object, issues and objective's reach, direct itself, in methodological terms, by the materialist approach of the historical dialectics, foundation of the historical cultural theory, which demanded, beyond the posture of critic investigation, the observation of an object in connection and contradiction. Of this perspective, the empirical data were searched and analyzed by the analyzes strategy mediation of content according to Minayo's prepositions (2012). The main discoveries of this research reveal neoliberal aspects in the CNCB (BNCC) that go against what is provided by the teaching development and the main ideas of the historical cultural theory, establishing the game in a position of simple subject to be taught, not showing all of its relevance. In terms of result, it was pursued to contribute to the development of the science in the educational area and, particularly, to the school subject Physical Education, beyond that it amplified the reach of the dialogs of historical cultural theory in which is referred to the teaching field of physical education in schools, mainly considering the normalization of the CNCB (BNCC).

Key words: Human Development. Historical Cultural Theory. Education. School Physical Education. Game. BNCC/CNCB.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO: EU, O OBJETO E O MÉTODO | 10 |
| 1.1 Memória e razões: sobre um eu constituído na história | 10 |
| 1.2 Objeto, método e estratégia de alcance dos dados..... | 16 |
| 2. CAPÍTULO I – POR ONDE TEM ANDADO A EDUCAÇÃO FÍSICA | 23 |
| 2.1 A Educação Física escolar | 23 |
| 2.2 A Educação Física na perspectiva histórico-cultural | 33 |
| 3. CAPÍTULO II – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, A EDUCAÇÃO FÍSICA E O JOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 40 |
| 3.1 Desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural..... | 40 |
| 3.2 Linguagem e pensamento em Vigotski..... | 46 |
| 3.3 O papel da educação escolar no desenvolvimento humano | 52 |
| 3.4 O jogo como conteúdo clássico e como elemento do desenvolvimento humano | 55 |
| 4. CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: QUAL O LUGAR DO ENSINO DO JOGO? | 63 |
| 4.1 Pressupostos da BNCC..... | 63 |
| 4.2 A organização curricular da BNCC | 68 |
| 4.3 A Educação Física na BNCC: de que se trata? | 72 |
| 4.3.1 A Educação Física e a Unidade Temática “Brincadeiras e jogos” | 76 |
| 5. CAPÍTULO IV: A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DO JOGO COMO ELEMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO | 85 |
| 5.1 Ensinar e aprender | 85 |
| 5.2 Da Educação Física ao ensino do jogo | 90 |
| 5.2.1 O Jogo e as Funções Psíquicas Superiores | 93 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| REFERÊNCIAS | 104 |
| APÊNDICE A – Categorias de análise | 112 |

1. INTRODUÇÃO: EU, O OBJETO E O MÉTODO

“Se o homem é sempre um ser social, vinculado a redes de sociabilidade, com uma grande capacidade de agir simbolicamente, ele também o é na sua atividade profissional. É assim que olhamos para os professores de Educação Física: como um grupo constituído por seres sociais, buscando e fazendo de sua atuação profissional cotidiana o sentido para suas vidas.”
Jocimar Daolio

Mediada pela reflexão da epígrafe que abre este texto, dou início a um caminhar enquanto pesquisadora, e por isso apresento este capítulo em primeira voz, no intuito de relacionar sujeito e objeto de pesquisa no mesmo caminho. Fruto de minhas vivências, primeiro enquanto ser humano, depois como ser professora, até chegar, então, ao ser pesquisadora, percebendo, nesse processo, meus encontros com o ensino de jogos.

Trago também, ao longo do texto, o que considero ser a relevância deste estudo, bem como o aporte da teoria histórico-cultural, abordagem que permeou anos de minha experiência profissional.

Por fim, nesta parte introdutória, me ocupo de estabelecer o materialismo histórico-dialético como matriz de referência da pesquisa, discutindo tanto os aportes metodológicos quanto a estratégia da análise de conteúdo na orientação da busca de dados e produção de sínteses possíveis mediadas pelo objeto e seus objetivos.

1.1 Memória e razões: sobre um eu constituído na história

No tempo presente, trazer à tona o termo “jogo” significa, em minha memória, voltar alguns anos. Na década de 1990, mais precisamente, época em que nasci e na qual os convites para jogos e brincadeiras eram abundantes, notadamente após o nascimento do meu irmão – em 1993, 1 ano e 10 meses depois do meu, em 1991 –, também com o convívio entre primos de idade semelhante e mais tarde com o início das atividades escolares.

Foram anos em que se desconhecia a internet e também o que eram aparelhos de telefone fixo em minha pequena cidade natal, Palmitos, que fica na região oeste de Santa Catarina, fazendo com que fosse movida uma intencionalidade maior no convite aos jogos, uma vez que precisávamos nos deslocar para a casa dos amigos e/ou parentes sem saber se estariam em casa, por exemplo. Além de que nesses momentos, os jogos eram dotados de simplicidade na sua execução e tinham caráter predominantemente popular e de faz de conta.

Adentrando os anos 2000, já com a introdução do telefone fixo, mudou-se a forma com que organizávamos os encontros entre amigos, e nas ligações já se fazia presente a expectativa pelo que estava por vir, do sim ou não diante do convite para as tardes livres. A virada do século veio repleta de novidades em nossas vidas, celulares e computadores estavam surgindo para garantir melhorias no cotidiano das pessoas, porém não foram todos que puderam pagar pela tecnologia, e aqui incluo a minha família. Por ter amigos que pertenciam a mesma classe econômica, permaneciam com frequência as batidas na porta, com chamamentos para jogos no campinho de areia da pracinha. Alguns desses amigos permanecem até hoje presentes no meu cotidiano.

Alguns anos mais tarde, as batidas na porta eram de colegas de treino, chamando para ir ao ginásio. A prefeitura da cidade disponibilizava algumas modalidades esportivas para crianças e adolescentes, e como vi muitas amigas participando, decidi pedir permissão a meus pais para também praticar. Meus pais viram a oportunidade de uma atividade no contraturno da escola para que pudesse me ocupar, mas também me divertir, meu irmão também teria essa vivência, mas largaria o esporte em quadra para se dedicar ao vídeo game em uma lan house próxima de casa.

Esse período contemplou um ano vivenciando o voleibol e outros cinco anos o futebol e o futsal. O esporte fora da escola foi divertido, e as modalidades que pratiquei me mostraram o que é estar em competições, alojamentos e entre pessoas de diferentes partes do estado. A diversão estava em praticar aquilo que eu gostava, estar rodeada de amigos, conhecer pessoas e lugares diferentes, mas principalmente entender que, dentro de quadra, eu estava em um jogo, ou seja, toda a atenção estava voltada para ele.

Aprendi que o ganhar e o perder se determinam dentro daquele espaço de tempo reservado para a prática, sendo algo de momento, que não dura para sempre. Fora de quadra, durante as competições, nos momentos de lazer, o jogo também se fazia presente, em outras formas, como no baralho, no jogo de adivinha e nos jogos de mesa.

A partir dessas vivências, ao final do ensino médio, eu sabia que, o que eu mais gostava na vida, era jogar, estar em jogo, jogar diferentes jogos, mesmo não sendo a melhor jogadora. Gostava de ensinar jogos aos outros para então ter companhia para jogar. Por isso a escolha de um curso universitário para ter a minha profissão não foi de fato difícil de ser feita: Educação Física.

Meu período de graduação foi intenso em diversos sentidos. Minha turma era de turno integral então tínhamos aula de manhã e de tarde. Decidi que mergulharia de cabeça e, ao

longo dos 3 anos e meio de minha licenciatura, através de diferentes aulas teóricas e práticas, fui me construindo professora. Fato que se firmou pelos estágios obrigatórios que realizei.

A graduação me deu outros “óculos” para ver a Educação Física, ou seja, pude ir além da composição dos ossos até o processo cognitivo, das respostas fisiológicas ao esforço físico até a influência dos pais na iniciação esportiva, das diferentes formas de aprendizagem e das metodologias de ensino, dos passos de dança e testes físicos, dos esportes e pesquisa, da musculação e epistemologia, da saúde coletiva e educação especial, da biomecânica e políticas educacionais, das ginásticas e de tantos outros. Pude perceber o sujeito na sua mais simples forma de manifestação: o movimento, e tendo este como ponto de partida, iniciei minha profissão.

No ano seguinte ao da minha graduação, já estava atuando como professora no município de Águas de Chapecó - SC. Entre os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil, foram 3 anos, até que decidi mudar de cidade, e vi em Chapecó - SC a minha próxima oportunidade. Nesta cidade, inicialmente como professora de caráter temporário, vi meu aperfeiçoamento profissional acontecer na educação infantil, área que atuei por outros 3 anos. Então, através da minha efetivação em um concurso público, surgiu o desafio de trabalhar com educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental ao mesmo tempo.

Por esse período enquanto professora, participei ativamente da construção e reformulação de Projetos Político-Pedagógicos dos espaços em que atuei. Em todos eles constava a perspectiva histórico-cultural como pressuposto para o trabalho docente, o que me fez ficar mais próxima dessa teoria. Ao longo de todos esses anos de carreira minha prática docente ficou marcada por uma característica: o ensino de jogos. Sempre me senti bastante envolvida com essa temática, em partes por ter sido uma vivência expressiva em minha infância, em outras por possuir o conhecimento científico que a graduação me proporcionou.

Esse conhecimento científico me fez perceber o outro lado do jogo, e agora eu não estaria como praticante, mas como um agente de mediação entre esse conhecimento historicamente construído e os sujeitos da aprendizagem. A partir do meu trabalho como professora tive outra face de aprofundamento, mas esse trabalho reflete ainda, aquilo que fui enquanto ser humano na infância e adolescência.

Por essas razões, concordo com o pensamento de Daolio (2013) de que o professor, como elemento social, traduz na sua prática docente determinados valores, de acordo com a maneira com que foi educado, preparado profissionalmente ou orientado na escola em que

atua. Por isso, a formação inicial é importante, bem como a história de vida do professor, um agente social que tem sua prática determinada culturalmente.

Nesse sentido, partindo do embasamento científico e crítico a respeito do ensino de jogos visto em minha formação inicial, fazendo um recorte histórico de aproximadamente 30 anos, levando em consideração que se trata do período de minha existência, é possível constatar diferentes formas de se trabalhar com o jogo, ao mesmo tempo em que alguns pontos sofreram pouca ou nenhuma adaptação.

O que permanece “comum” nesse período, entretanto, é o próprio ensino de jogos, ou seja, ele é um tema/conteúdo que perpassa anos e continua presente nos currículos escolares, sendo defendido por diferentes autores, sob diferentes perspectivas. O que quero abordar aqui é a visão que tenho de que o jogo é um conhecimento clássico, no sentido dado por Saviani (2013, p. 13), como aquele conhecimento que perdura, ora “[...] o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [...]”.

Por sua constância nos currículos escolares ao longo dos anos, se constituindo então, como conteúdo clássico, o jogo vem ocupando seu espaço no âmbito escolar assumindo diferentes facetas historicamente. Betti e Gomes-da-Silva (2018) vão afirmar, então, que o jogo ao mesmo tempo em que é conteúdo, também é estratégia, por isso é uma situação de movimento privilegiada. Assim, se pensarmos em alguns estudiosos do jogo, podemos ver Johan Huizinga¹ em seu clássico *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, defendendo o jogo como fator fundamental da cultura, e também que,

[...] o jogo em Vigotski ocupa um lugar importante, na medida em que analisa os instrumentos e signos que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Jogo, brinquedo ou brincadeira para Vigotski é instrumento que ajuda o sujeito a mudar sua relação com a realidade imediata, estabelecendo a conexão entre percepção e significação (BETTI, GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 51).

Dadas essas proporções, considerando o jogo como um conteúdo essencial dentro da escola, é importante manter em mente que ele não acontece de maneira isolada, ou seja, está sempre dentro de um contexto, envolvido por determinada cultura, por isso demonstro aqui a relevância da teoria histórico-cultural, que tem como figura principal o nome de Lev S.

¹ Este autor é utilizado neste trabalho para auxiliar no entendimento do estudo do jogo, porém a principal referência é Elkonin e outros estudiosos da teoria histórico-cultural.

Vigotski², para a qual o desenvolvimento humano como um processo dialético de transformações que vão ocorrer ao longo da vida do sujeito através da filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese, cujas características serão aprofundadas posteriormente (ALVES, 2016). A psicologia histórico-cultural evidencia que fenômenos psíquicos fazem parte de um todo maior, que é a vida social. Para essa teoria,

[...] um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificada e sintetizada na cultura (DUARTE, 2016, p. 45).

A escola, enquanto instituição social exerce um papel muito importante na formação do sujeito. A atividade intelectual proposta por ela possibilita o desenvolvimento de novas formas de pensamento e de atuação do sujeito em seu meio, mas principalmente, é a responsável pelo desenvolvimento do pensamento conceitual, para o que, a meu ver, o jogo como conteúdo e estratégia contribui significativamente.

Nesse sentido, o diferencial da teoria histórico-cultural é a posição da escola enquanto fator de desenvolvimento, por isso sua constante presença nos projetos políticos-pedagógicos. Daí a ideia de que não se trate de uma educação voltada para a produção, mas sim uma escola voltada para a humanização do sujeito, a fim de que ele se aproprie do conhecimento historicamente produzido. Para isso, Vigotski vê uma importante fonte de promoção do desenvolvimento, e vai se dedicar, então, nas observações do jogo de faz-de-conta, pois este é característico da criança que aprende a falar, e esse tipo de jogo caracteriza a capacidade da representação simbólica (REGO, 2014).

Ao refletir sobre o jogo a partir das minhas vivências, tanto pessoais quanto profissionais, concordo com Minayo (2012) quando a mesma afirma que a experiência alimenta a reflexão, por isso constitui a existência humana, e mais ainda, que a vivência se trata do produto de uma reflexão pessoal a respeito da experiência, pois a vivência de cada indivíduo acerca do mesmo episódio depende da sua participação na história, de sua personalidade. Acredito fortemente na relevância da teoria histórico-cultural no trabalho pedagógico docente, ainda mais dentro da Educação Física, lugar onde o profissional “trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica” (DAOLIO, 2014, p. 162).

² A grafia do nome deste autor difere de acordo com traduções realizadas de suas obras. No entanto, neste estudo, utilizarei a grafia Vigotski, que de acordo com Alves (2012), tem sido a utilizada no Brasil, mas preservarei a grafia original do referencial utilizado.

Por isso também “o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto em que se realiza” (DAOLIO, 2014, p. 162). Da mesma forma, é importante verificar o contexto político no qual se insere tal trabalho pedagógico, no sentido das diretrizes educacionais e documentos norteadores da educação básica – âmbito em que esse estudo se aprofunda.

A educação básica brasileira, ao longo dos anos, tem sido regulamentada a partir de leis e diretrizes que oscilam seus interesses de acordo com períodos históricos e contextos políticos. Considerando, mais uma vez, meu período de existência enquanto humano, ou seja, a partir dos anos de 1990, verifico importantes determinações políticas que direcionam até hoje a educação básica.

Em 1996 foi promulgada a lei 9.396, a terceira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, que buscava o avanço pleno da educação no Brasil. Esta lei regulamenta a educação básica até os dias atuais, porém tem sofrido diversas modificações. Nesse período foram instituídos os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, que tinham o propósito de auxiliar o trabalho docente, por isso traziam objetivos, descritores avaliativos e outros tantos aspectos pertinentes à educação.

Entretanto, já na Constituição Federal de 1988, estava previsto que o país estruturasse um documento normativo para a educação básica brasileira, o que foi reforçado na LDB de 1996. Assim, o governo brasileiro organizou grupos de especialistas para começar a dar forma a esse novo documento. Ele passou, então, por outras equipes, que depois consultaram também os professores das redes básicas estaduais e municipais. Surgia, assim, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, documento que foi estudado e editado, sendo finalizado e homologado na sua terceira versão em 2017.

A proposição da BNCC, porém, diverge da intenção dos PCN's – que propunham um conteúdo em comum, mas não possuía um caráter obrigatório -, pois este agora se trata de um documento normativo, ou seja, tendo esse caráter, ficam instituídos ao longo do período escolar, o que se deve trabalhar em cada ano/etapa. O que antes era uma orientação, agora passa a ser uma determinação. Por isso, no ensino fundamental, são previstas áreas de conhecimento que buscam contemplar competências gerais e específicas, e dessa forma, deixa de se falar em conteúdos, para se falar em unidades temáticas.

Todo esse diferencial reflete no trabalho docente, principalmente no momento em que o professor seleciona atividades e organiza sua prática pedagógica. Um dos principais motivos

que me fez buscar maior conhecimento sobre o que cerca a BNCC foi o fato de ela utilizar termos como “habilidades” e “competências”, o que confronta meu entendimento sobre ensino e aprendizagem. Por outro lado, mesmo o documento trazendo o que deve ser trabalhado, ele não institui como o conteúdo deve ser trabalhado, o que, a meu ver, abre uma brecha para a prática pedagógica consciente e interessada no desenvolvimento humano.

Esta é então, a razão do meu interesse pela teoria histórico-cultural, pois verificando sua presença em vários PPP's ao longo do meu trabalho como professora, e também por colocar em prática alguns de seus pressupostos, a considero como uma importante aliada na promoção do desenvolvimento humano dentro do espaço escolar, principalmente a partir do momento que se verifica a maneira com que Vigotski e seus colaboradores falam da importância do jogo nesse processo. Jogo esse que sempre permeou minha prática, justamente por considerá-lo rico em diversos aspectos.

Assim, considerando o peso da teoria histórico-cultural bem como sua pertinência na Educação Física escolar, me proponho a analisar o ensino do jogo sob a perspectiva dessa teoria no âmbito da BNCC, observando como ele é proposto nos anos iniciais do ensino fundamental, investigando os referenciais teóricos e as vertentes que segue, considerando que a partir dessa nova proposta, a Educação Física é mencionada na área de Linguagens.

1.2 Objeto, método e estratégia de alcance dos dados

Neste caminho de ação-reflexão-ação, emergiu o problema que nos orientou nesta pesquisa, organizado em torno de investigar: **Que contribuições a teoria histórico-cultural traz para a análise do ensino de jogos nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito da BNCC?** Donde tiveram origem algumas questões de pesquisa, orientadoras da busca de possíveis respostas. São elas: a) Como a concepção da relação entre desenvolvimento humano e educação na teoria histórico cultural contribui para analisarmos as proposições sobre ensino do jogo na BNCC? b) O que é o jogo na perspectiva histórico-cultural e que implicações decorrem dessa concepção para a Educação Física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental? c) Como se caracteriza o jogo no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental no escopo do documento BNCC?

Assim, partimos do objetivo geral: Analisar, à luz da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, as características assumidas pelo ensino de jogos nos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da BNCC. Seguindo com os objetivos específicos:

1. Caracterizar a relação desenvolvimento humano e educação no escopo da teoria histórico-cultural;
2. Conceituar jogo no escopo da teoria histórico-cultural;
3. Identificar implicações da BNCC para a Educação Física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental;
4. Analisar a concepção de Educação Física e de jogo no âmbito da BNCC.

A partir do momento em que se percebeu que uma questão da prática pessoal profissional poderia ser investigada no âmbito acadêmico com a intenção de explorar lacunas existentes, foi feito o movimento de encontrar teóricos que auxiliassem nesse processo. Por isso, percebendo as relações com o ensino do jogo no contexto escolar quando esta pesquisadora atuou nos anos iniciais do ensino fundamental, e agora com um documento a nortear aquilo que será trabalhado nas escolas, considerando também o problema, objetivos e questões expostos, observamos esta pesquisa concebendo o objeto a partir do materialismo histórico-dialético.

De antemão, acreditamos ser pertinente a seguinte afirmação de Pires (1997, p. 84): “compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida”, e nessa direção a autora lembra que para essa questão a dialética pode auxiliar na compreensão. A dialética, para Marx, tenta auxiliar na tentativa da superação da separação entre o sujeito e o objeto, que por sua vez possibilita compreender a realidade em permanente transformação (PIRES, 1997).

No materialismo histórico-dialético Marx evidencia o caráter material, ou seja, a organização dos homens na sociedade em relação à produção e reprodução da vida, e o caráter histórico, que abrange como os homens têm se organizado historicamente (PIRES, 1997). Assim,

[...] o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 87).

De acordo com Teixeira (2005), nas palavras de Vigotski, o materialismo histórico seria a aplicação dos princípios do materialismo dialético na explicação da história. Da mesma forma,

[...] a dialética materialista procura revelar as leis que regem o movimento do pensamento no processo de obtenção da verdade. Mas é conveniente ressaltar que, para o materialismo dialético, o objeto está imerso num processo que é um constante

movimento. Quer dizer, as leis do movimento do pensamento guardam afinidade com as leis do movimento do objeto, pois o pensamento movimenta-se no campo do objeto. E dado que o objeto, por conta de ser o movimento imanente, em algumas circunstâncias transforma-se noutro objeto, assim também o desenvolvimento do pensamento vai no sentido da transição do desconhecimento ao conhecimento, de um conhecimento superficial e unilateral para um conhecimento profundo e multilateral (TEIXEIRA, 2005, p. 69).

Assim, mesmo que a educação seja uma produção não material que se dirige a resultados não materiais, a ação desenvolvida por ela é uma ação exercida tendo como base um suporte material, ou seja, que se realiza num contexto de materialidade (SAVIANI, 2013). Nesta direção parece ser elucidativa a reflexão de Alves (2012, p. 25-26), ao afirmar que a produção do conhecimento a partir do materialismo histórico-dialético

[...] implica reconhecer a dialeticidade a) do objeto como objeto em si a ser conhecido, compreendido no movimento contraditório e histórico em que se processa; b) do sujeito que, distanciando-se do objeto para sobre ele debruçar-se, realiza uma atividade de produção compreendida, no âmbito do gênero humano, como atividade vital humana, tal como definida por Marx, ou seja, através da qual se garantem os aspectos fundamentais da existência humana, não apenas como espécie, mas como gênero, como ser social, cuja humanização depende da apropriação das objetivações humanas presentes nas relações sociais. Daí que conhecer signifique transformar o mundo, ou seja, é a ação transformadora do ser humano no mundo que, a um só tempo, modifica o mundo e o humano (ALVES, 2012, p. 25-26).

No materialismo histórico-dialético a prática social do sujeito é problematizada, por isso o centro do processo não fica no sujeito – pois existem “coisas” apesar do sujeito – mas também não fica no objeto por ele mesmo, ou seja, a problematização da prática social é um processo vivo que não concebe um objeto fossilizado, pois sujeito e objeto estão envolvidos e em constante movimento. Na observância dos fundamentos do método do materialismo histórico-dialético, a estratégia metodológica para o alcance dos dados se orienta pela análise de conteúdo, especialmente a partir das contribuições de Minayo (2012; 2016).

Minayo, Deslandes, Gomes (2016 p. 13) afirmam que “as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo”, por isso, numa pesquisa, a metodologia vai além das técnicas, pois inclui a articulação entre concepções teóricas da abordagem, teoria, realidade empírica e pensamentos sobre a realidade (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2016). Estes autores ainda evidenciam que teorias são explicações da realidade, e por isso, o domínio das mesmas fundamenta o caminho do pensamento e da prática teórica, se constituindo como um plano interpretativo para as questões de pesquisa, na tentativa de respondê-las ou propor um novo discurso a partir delas (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2016).

Nesse sentido, a análise de conteúdo, tal como se estrutura, se mostra como uma ferramenta eficiente para o alcance dos objetivos propostos neste estudo. Tal maneira de se analisar dados, teve seu surgimento no início do século XX e ao longo dos anos tem passado por diversas formas de efetivação, tendo sua atualização e expansão a partir dos anos de 1970. Através de avanços como a possibilidade de analisar conteúdos pela perspectiva qualitativa e a existência de mais de uma técnica para analisar conteúdos, constata-se que a partir da análise de conteúdo é possível “[...] caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2016, p. 76).

Dentro dessa perspectiva da análise de conteúdo, esta pesquisa se debruçou sobre a análise temática, que indica como conceito central o tema, por isso segue os seguintes procedimentos metodológicos: categorização, inferência, descrição e interpretação. Na categorização, Minayo (2016) afirma que é importante a homogeneidade das categorias, ou seja, cada categoria deve ser formulada valendo-se dos mesmos princípios, sendo elas também exaustivas, exclusivas, concretas e adequadas. As categorias prévias orientam o olhar do pesquisador, mas não impedem que, ao longo da realização das análises, novas categorias surjam para aprimorar os achados da pesquisa.

A inferência acontece na articulação entre a superfície do material a ser analisado e os fatores que determinam suas características, por isso caracteriza-se como uma fase intermediária entre a descrição e a interpretação. Na inferência, parte-se da dimensão sintática para a dimensão semântica, e enquanto na descrição tem-se a apresentação do conteúdo, na interpretação a intenção é ir além do material, por isso ela acontece quando “[...] conseguimos realizar uma síntese entre: as questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2016, p. 82).

Para a análise de dados desta pesquisa, foi realizada a seguinte trajetória: leitura de primeiro plano do material selecionado, que se trata das versões 1, 2 e 3 da BNCC, artigos também referentes à ela, bem como livros e artigos que tratam da teoria histórico cultural e da Educação Física, especificamente no que tange ao jogo e seu processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente passando para a exploração desse material, sendo esta segunda etapa a análise propriamente dita, findando numa síntese interpretativa que dialogue com os objetivos e questões propostos bem como com os pressupostos desta pesquisa. Para isso, como Minayo (2016) afirma que para uma boa análise, sejam estabelecidas categorias para

nortear a investigação, trazemos a seguir as categorias prévias de análise, pensadas a partir de leituras e conhecimento prévio acerca da Educação Física, do ensino do jogo, da teoria histórico-cultural e da BNCC.

1.3 As categorias de análise

Em um primeiro momento, para chegar nas categorias e propriamente no objeto da pesquisa, foi realizado um levantamento nas bases de dados da CAPES. As palavras “ensino” e “jogo” resultaram em um número expressivo de trabalhos, sendo 83.128 e 15.728 respectivamente, mas que combinadas, “ensino + jogo” trouxeram um total de 4.771 trabalhos. Da mesma forma, “ensino do jogo” trouxe 3.944 resultados, “jogo como conteúdo” 3.030, “jogo + ensino do jogo” 3.944, “jogo + conteúdo” 4.238, “Educação Física + ensino jogo” 1.355, e “Educação Física + jogo” 2.728 resultados. Essas buscas consideram que nem todos os estudos refletem o buscador, pois se perdem no entendimento geral de cada estudo, mas mesmo assim orientaram a busca seguinte na correlação com a BNCC.

Esse primeiro contato com as bases de dados mostrou que existem muitos estudos que relacionam os jogos à Educação Física, porém poucos estudos trazendo a Educação Física e o ensino do jogo como conteúdo no âmbito da BNCC. Isto, a nosso ver, evidencia a relevância desta pesquisa, uma vez que, ao buscar por “BNCC”, foram encontrados 491 trabalhos, mas numa busca refinada com os termos “BNCC” e “Educação Física” o número baixou substancialmente para 24 trabalhos, que também, ao receberem um olhar minucioso, constatou-se que nem todos abrangiam de fato a Educação Física, e quando o fazem, apresentam concepções e ideias baseados em pressupostos anteriores à homologação da terceira versão da BNCC, em 2017. Mais ainda, ao buscar por “BNCC” e “jogo”, foram encontrados 26 trabalhos, de onde apenas 3 citavam a Educação Física, a grande maioria se ocupava, pois, da educação matemática. Buscando por “BNCC” e “teoria histórico-cultural”, e “BNCC” e “Vigotski”, totalizaram-se 3 trabalhos, da mesma maneira, falando sobre a educação matemática.

A partir dessas leituras e buscas prévias realizadas acerca da temática envolvida, a atenção foi dividida entre as categorias criadas *a priori* para a análise³ da BNCC: 1- Ensino,

³ As categorias *a priori* têm como tarefa central organizar o pensamento na busca pelos dados empíricos. Garantir, de certo modo, que o pensamento não se perca do objeto. Num sentido materialista-dialético, garantir a unidade do pensamento na relação entre ponto de partida e de chegada.

2- Jogo, 3- Ensino do jogo, 4- Jogo como conteúdo, 5- Evolução histórica da Educação Física e o ensino do jogo, e as categorias surgidas *a posteriori*, no desenrolar desta pesquisa: 6- Formação integral e o Neoliberalismo, 7- Jogo e Funções Psíquicas Superiores. Destas, foram elencadas subcategorias para auxiliar a concretização do objetivo da presente pesquisa, as quais estão descritas no Apêndice A.

Após a análise da BNCC, foi realizada mais uma inferência desses questionamentos em artigos encontrados na base de dados da CAPES, considerando os descritores baseados nas categorias criadas. Da BNCC conseguimos extrair questões importantes, como a tendência ao ensino neoliberal e o foco nos interesses do aluno que ocasiona um possível esvaziamento dos conteúdos escolares. Mais ainda, entender o ensino do jogo dentro da Educação Física ao longo das etapas de escolaridade. Tais elementos geraram, portanto, as categorias empíricas a fim de aprofundar essas questões e refletir sobre as contribuições que a teoria histórico-cultural pode trazer nesse sentido.

Esse percurso nos possibilitou seguir com os procedimentos metodológicos propostos e realizar a interpretação dos dados, na tentativa de ir além do material apresentado/encontrado. Pois, como afirma Gomes (2016 p. 82), é possível chegar a uma interpretação a partir do momento em que “conseguimos realizar uma síntese entre: as questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

O conjunto de elementos colocados até aqui, compondo a parte introdutória do trabalho, somado ao exercício mesmo de realização da busca de dados, análise e teorização, orienta a organização do texto – relatório da pesquisa – que ora apresento estruturado em 4 capítulos, sendo que antes deles, o que corresponde a esta parte, elucida as razões e objetivos da pesquisa e o método de análise de dados.

É importante destacar que o presente estudo faz parte de outros estudos realizados no escopo do projeto de pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação na Perspectiva Histórico-cultural e do Grupo de Estudos e Pesquisa Escola de Vigotski – GEPEVI. Compõe ainda, a linha Formação de professores: conhecimentos e práticas educacionais do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE – mestrado) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS - *campus* Chapecó.

O primeiro capítulo abrange o caminho da Educação Física escolar, por isso apresenta alguns aspectos políticos e históricos que a permearam. Nesse movimento são apresentadas e discutidas algumas concepções de ensino, que culminam no movimento Renovador da

Educação Física em meados dos anos 1980. Essa reflexão é importante também para iniciar a conversa sobre esse componente curricular sob a ótica da teoria histórico-cultural. O segundo capítulo trata, pois, de aprofundar o estudo sobre a teoria histórico-cultural, a Educação Física e o jogo nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste ponto são trazidos aspectos principais e relevantes da teoria, o que constitui a base teórica da pesquisa, falando principalmente do desenvolvimento humano.

O terceiro capítulo apresenta a BNCC a partir de seus pressupostos teóricos, pedagógicos e metodológicos, buscando a reflexão sobre a Educação Física dentro dela, bem como do lugar do ensino do jogo. Para isso traz sua organização curricular e o entendimento que possui sobre o componente curricular citado, para que seja feita análise do ensino do jogo. O quarto capítulo se ocupa em analisar essas questões e trazer à reflexão um ensino do jogo a partir das contribuições da teoria histórico-cultural. Por fim, dadas as considerações finais, esta pesquisa se encerra com as referências e apêndice.

No capítulo que segue, tratamos, portanto, de questões políticas e históricas que cercam o ensino de Educação Física, a fim de pontuar a maneira com que esse componente curricular tem se apresentado no ambiente escolar bem como as questões que a orientam pedagogicamente com fins de problematizar e refletir sobre a utilização da teoria histórico-cultural no trabalho docente que, no caso desta pesquisa, está focado nos anos iniciais do ensino fundamental.

2. CAPÍTULO I – POR ONDE TEM ANDADO A EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo tem por intenção apresentar aspectos políticos e históricos que permearam e permeiam o ensino de Educação Física na escola, bem como de que maneira esse ensino se tornou obrigatório, mostrando a relevância da Educação Física no desenvolvimento dos alunos. Conversamos com alguns autores sobre concepções de ensino apresentando as abordagens críticas, surgidas no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, que deram maior visibilidade para esse componente curricular. Esse esclarecimento se faz necessário antes do aprofundamento acerca do ensino do jogo, pois diversos aspectos refletem nessa prática.

Isto para que, por fim, pudéssemos compreender a relação entre a Educação Física e a teoria histórico-cultural, bem como apresentar elementos que validam a utilização desta teoria no trabalho pedagógico, articulamos preceitos de ambos. É relevante dizer que o próximo capítulo está organizado com a verticalização e reflexão do que seja desenvolvimento humano para a teoria histórico-cultural, para que, adiante, possamos realizar a articulação com o ensino do jogo a partir desta teoria na Educação Física.

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O ensino institucionalizado de Educação Física tem se modificado historicamente, e frente a diferentes configurações, esse componente curricular tem se ocupado de diferentes objetos de estudo dentro da escola. Ao longo de sua história, a Educação Física escolar passou por influências de abordagens e concepções teórico-metodológicas distintas que, direta ou indiretamente, continuam delineando até hoje o ensino desse componente curricular nas salas de aula, quadras e ginásios, sofrendo ainda alterações de acordo com as políticas vigentes no país. Alguns exemplos são a utilização de apito e organização em filas (militarismo), além de aulas separadas para meninos e meninas.

A Educação Física consta na LDB 9.394/96, como disciplina obrigatória, porém, até o período em que vivemos, houve diversas discussões acerca do seu papel nas escolas. Bracht e González (2014) revelam que, nos séculos 19 e 20, a história da Educação Física escolar está

repleta de peculiaridades⁴. No século XIX ela esteve vinculada à classe médica e instituições militares, portanto a Educação Física era voltada para a educação do corpo, de um físico saudável e equilibrado, através da influência da filosofia positivista, as instituições militares pregavam a educação do físico, ansiando a ordem e o progresso, a ideia era formar pessoas fortes e saudáveis para defender os ideais da pátria (BRASIL, 1997).

Diante de muitas discussões, no ano de 1851, através da Reforma Couto Ferraz⁵, um documento que previa a regulamentação do ensino primário e secundário, a Educação Física – à época chamada de ginástica –, então se tornou obrigatória nas escolas do município da Corte, mas de imediato, a mesma não agradou aos pais de meninos e meninas, que não viam importância em atividades que não fossem puramente intelectuais (BRASIL, 1997). No ano de 1882, Rui Barbosa defendeu a inclusão da Educação Física (ginástica) nas escolas e também a equiparação dos professores dessa disciplina aos demais. Isso se deu por meio de seu parecer a respeito do Projeto 224, intitulado Reforma Leôncio de Carvalho, através do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública. Ainda neste documento, Rui Barbosa apontou a importância de um corpo saudável para amparar a atividade intelectual (BRASIL, 1997).

O século XX foi um período marcante para a Educação Física escolar, porque ela sofreu influência de diferentes correntes de pensamento filosófico, tendências políticas, científicas e pedagógicas. Na história da Educação Física brasileira nesse período, temos a importação de modelos de práticas corporais e com elas a influência de diferentes sistemas ginásticos. Para Castro (1997, p. 03), pela relação entre o surgimento dos estados nacionais, exércitos e o desenvolvimento da Educação Física, “[...] a ideia subjacente sempre foi a de que a ginástica poderia afetar positivamente o estado-nação”. Ainda de acordo com esse autor,

[...] uma investigação sobre o projeto de Nação surgido no interior do Exército na primeira metade do século XX deve, no entanto, levar em consideração outros

⁴ Este estudo não tem a intenção de discorrer sobre os ocorridos de cada década dentre esses séculos, apenas apontar quais foram os principais aspectos.

⁵ Couto Ferraz foi convidado para assumir a pasta dos Negócios do Império no Gabinete de Honório Hermeto Carneiro Leão, conhecido como Gabinete da Conciliação e considerado, por muitos, fundamental na consolidação do reinado de Pedro II. [...] Ao que tudo indica, foi o ministro que mais tempo permaneceu nessa pasta e nos quase quatro anos (1853-1857) em que a ocupou foi responsável pela maioria das nomeações do governo central: dos presidentes da província aos cargos da polícia, higiene pública, instrução elementar e superior, entre outras. [...] O projeto de Couto Ferraz estava definido e já havia sido testado nas províncias capixaba e fluminense e em consonância com os propósitos da Coroa. Assim, apenas cinco meses após assumir o ministério foi aprovado o “Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte”, conhecida como Reforma Couto Ferraz, a primeira de organização e controle da instrução primária e secundária no Brasil (BEDIAGA 2017, p.387).

aspectos que estavam, na época, intimamente relacionados, como a introdução da educação física no Brasil de forma sistematizada e obrigatória. Esta foi uma iniciativa fundamentalmente militar, fato pouco lembrado e menos ainda estudado. Isso deve-se, provavelmente, ao fato de que o senso comum contemporâneo relaciona educação física a ideologias de saúde, de lazer ou de esportes. Na primeira metade do século XX, entretanto, a vinculação entre educação física e defesa nacional era muito estreita. A educação física era vista pelo Exército e por amplos setores do Estado e da sociedade civil como uma atividade militar (CASTRO, 1997, p. 03).

Na tentativa de legitimar a área e reconhecer socialmente os profissionais, a Educação Física se tornou obrigatória⁶ nas escolas a partir da Constituição de 1937, e com isso surgiram reivindicações acerca da profissão, como a criação de um currículo mínimo para a graduação – que ocorreu em 1939 com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (SOUZA NETO *et al*, 2004). Através do estabelecimento de diretrizes para a formação profissional, Souza Neto *et al* (2004, p. 116) afirmam que inicia um processo de “organização e regulamentação que irá contribuir para a constituição do campo da educação física, pois se organizou e se regulamentou a profissão entre leigos e não-leigos”.

Em meados dos anos 1940 são realizadas movimentações a fim de que seja criado o método nacional de ensino, uma vez que, até então tem-se a predominância do método francês adotado pelos militares. Esse método deveria envolver elementos característicos dos brasileiros, abordando a ginástica nacional e sem esquecer a capoeira, de maneira plástica e sem rigidez, haja vista as regionalidades do país (CASTRO, 1997).

Entretanto, com o fim do Estado Novo, foram abandonadas as iniciativas para criação do método nacional, e o que se viu foram esforços para a criação de um método eclético, por isso foram combinados elementos de diferentes fontes, como por exemplo, da calistenia, ginásticas sueca e dinamarquesa, além do método francês. Desta forma, o método nacional nunca chegou a uma elaboração final, apenas a algumas proposições de que ele deveria ser baseado na capoeira, uma atividade verdadeiramente nacional que traria a valorização do sentimento nacionalista (CASTRO, 1997).

Podemos perceber como as concepções de ensino da Educação Física estiveram fortemente entrelaçadas ao campo das políticas em vigência, mas principalmente como as práticas dessa disciplina estavam inspiradas e vinculadas aos modelos europeus, característica marcante desse período. Genericamente,

[...] o século 20 presenciou nas sociedades ocidentais a consolidação da Educação Física na escola, embasada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia

⁶ Aqui é importante ressaltar que, na época, ela se tornou obrigatória enquanto atividade a ser realizada e não como componente curricular.

de que sua função principal é a promoção da saúde, articulada pedagogicamente e discursivamente com a ideia de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades (BRACHT E GONZÁLEZ 2014, p. 242).

Bracht (2019) nos lembra que, entre as décadas de 1970 e 1980, houve uma ambiguidade no discurso sobre a Educação Física, pois enquanto uns entendiam o esporte como um meio da Educação Física escolar, outros a viam como o fim em si, orientado pelo sistema esportivo, daí que houvesse o esporte da escola e o esporte na escola. Essa foi uma das críticas do movimento renovador da Educação Física brasileira entre os anos 1980 e 1990, e dele, “[...] um intenso debate se estabeleceu sobre o papel social da Educação Física escolar e, mais especificamente, do esporte como seu conteúdo principal” (BRACHT, 2019, p. 103).

A respeito da década de 1980, Metzner (2012, p. 9) diz que “a Educação Física sofreu um período de contradições, pois passou a refletir sobre novas estratégias de ensino visando formar a sua verdadeira identidade”. Isso se deu porque o país não havia se tornado uma nação olímpica e também não houve aumento de praticantes de atividades físicas com o incentivo à competição esportiva de elite. Nesse período, juntamente com a redemocratização do Brasil, Daolio (2013) apresenta que a Educação Física passou a ser discutida de maneira mais contundente, tendo reconhecida a sua prática escolar como problemática, que carecia de uma redefinição dos seus objetivos, conteúdos e métodos de trabalho. A partir de então foram realizados diferentes debates que culminaram na influência das teorias críticas da educação nas discussões acerca das relações entre Educação Física e sociedade. Considerando esse momento de ruptura com os modelos antigos,

[...] a crise da Educação Física vivida nos anos 80 no Brasil, em que se identificou a heteronomia de nossa prática, submetida aos interesses (“externos”) militares, econômicos e esportivos, significou um passo na direção da autonomia, mas implica a assunção (coletiva) da responsabilidade de definir seus novos rumos (BRACHT, 2019, p. 28).

Bracht (2019) insiste que tal crise pode ser percebida enquanto um momento aonde a legitimação (enquanto universo simbólico) da Educação Física foi questionada por conta de uma conjuntura histórica, por isso os significados de atividade física, movimento, corpo entre outros, foram questionados e trabalhou-se no sentido de alterar tal universo simbólico de legitimação. Por isso,

[...] o chamado movimento renovador da Educação Física brasileira da década de 80 pode ser entendido como um movimento constituinte, no sentido de que vem buscando alterar os rumos da Educação Física brasileira a partir de uma renovação do seu universo simbólico (BRACHT, 2019, p. 34).

Dessa maneira, a partir de meados da década de 1980 a Educação Física passou a ser vista sob a ótica das abordagens construtivistas, críticas e reflexivas, em que o foco do estudo era o homem em movimento, ou seja, o aluno pensando e dando sentido ao movimento que realizava (BERTINI JUNIOR e TASSONI, 2013). Nesse trajeto histórico se fizeram presentes abordagens como: a concepção de aulas abertas, a perspectiva da abordagem educação física plural, a abordagem atividade física para promoção da saúde, concepção crítico-emancipatória e concepção crítico-superadora.

A concepção de aulas abertas⁷, por exemplo, tem como ponto de partida o aluno e se fundamenta na vida de movimento da criança, portanto existe a participação ativa dos alunos nos processos pedagógicos, como planejamento, organização de conteúdos e formulação de objetivos, ou seja, há co-decisão, aonde a possibilidade de decisão por parte do alunado é determinada pela decisão antecedente do professor (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000).

Já a perspectiva da abordagem Educação Física plural trabalha com a ideia de que sejam percebidas e valorizadas as diferenças (movimentos e expressões) entre os alunos independentemente daquilo considerado “certo” ou “errado”, portanto, a Educação Física deve ofertar adequadamente uma base motora para que o aluno possa praticar. A pluralidade de ações está presente quando se entende que os alunos são iguais na capacidade de se expressarem diferentemente, dessa forma a abordagem vê o movimento humano como técnica corporal construída culturalmente, aliada às características de um grupo social (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000). Jocimar Daolio, autor da proposta, afirma que

[...] propor uma Educação Física Plural significa fazer com que esta prática seja democrática, colocando seus serviços à disposição de todos os alunos. Para isso, é necessário considerar as individualidades dos alunos, expressas nas diferenças apresentadas por eles. Uma Educação Física Plural tentará considerar, num sentido mais amplo, o contexto sócio-cultural onde ela se dá, e, num sentido mais específico, as diferenças existentes entre os alunos. Uma Educação Física Plural permitirá fazer das diferenças entre os alunos, condição de sua igualdade, ao invés de ser critério para justificar preconceitos que levam à subjugação de uns sobre outros. Só assim, será garantido o direito de todos e de cada um à prática de Educação Física na escola (DAOLIO, p. 136, 1995).

Por sua vez, a abordagem da atividade física para promoção de saúde, respaldada por Guedes e Nahas, fala dos benefícios da atividade física, buscando mostrar sua importância dentro do espaço escolar, a fim de que o aluno adquira bons hábitos e os leve para sua vida adulta, num estilo de vida ativo. Trata-se da promoção de saúde em práticas prazerosas de

⁷ Os autores responsáveis por essa concepção são Hildebrandt e Laging, no ano de 1986, sendo que a mesma foi adaptada para nossa realidade através dos grupos de trabalho pedagógico das Universidades Federais de Pernambuco e Santa Maria em 1991. (ALMEIDA, CAGNATO, DAL-LIN, p. 5220, 2011).

atividades, e para que isso ocorra os educadores precisam proporcionar aos alunos experiências além das práticas desportivas (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000).

A concepção Crítico-Emancipatória tem como idealizador Elenor Kunz, e trata do ensino do esporte na Educação Física escolar através de uma profunda reflexão, trazendo a transformação didático-pedagógica para o desenvolvimento de competências críticas e emancipadoras. A intenção é que se tenha uma educação emancipadora, aonde o aluno seja liberto de condições limitantes das capacidades racionais críticas (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000). Nessa perspectiva, Elenor Kunz traz a teoria do Se-movimentar, que se relaciona dentro de uma abordagem fenomenológica, afirmando que a

[...] intencionalidade do movimento humano habita todo o se-movimentar, por se tratar de homens que se movimentam. Neste movimentar, o homem conhece o mundo a sua volta e se conhece a si mesmo. Dentro deste diálogo ele identifica significações e o sentido das coisas e das outras pessoas. O movimento é uma forma de conhecimento que nos possibilita identificar o significado do próprio movimento. Esta relação dialógica entre homem e mundo possibilita a construção de movimentos, que recebem significações e sentidos apropriados para cada execução. O se-movimentar proporciona um mundo de significações motoras (SURDI, KUNZ, 2010, p. 271).

Para Kunz (2014, p. 608), “[...] o mais importante no sentido pedagógico no movimento humano é o Sujeito que Se-Movimenta”, e essa afirmação evidencia a mudança de foco da Educação Física nesse novo momento histórico, na direção de um componente curricular capaz de agir na emancipação do sujeito. Por isso Kunz (2014, p. 609) evidencia que o sentido/significado vai ser o fator orientador das ações do movimento, assim importa “[...] o aluno no seu se-movimentar e não o movimento do aluno, movimentos que ele precisa imitar”, ou seja, o movimento humano é percebido como uma conduta de sujeitos em determinada referência, que vai ser sempre pessoal-situacional.

Nessa mesma direção, a concepção crítico-superadora surge no início dos anos 1990 através de um Coletivo de Autores (Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht), no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, e essa abordagem traz como objeto de estudo da Educação Física a Cultura Corporal. Seu referencial está no materialismo histórico-dialético e utiliza-se de conteúdos como jogos, esporte, ginástica, lutas e danças. Como critérios para a seleção dos conteúdos, os autores trazem a relevância social, a contemporaneidade e a adequação às características sócio-cognitivas dos alunos, além disso, afirmam que é preciso fazer a leitura da realidade sob a ótica da classe trabalhadora (HERMIDA, DA MATA, NASCIMENTO, 2010).

Essa abordagem traz o discurso da justiça social e levanta questões de poder, interesse e contestação, podendo ser vista como uma reflexão pedagógica. Por conta disso, tem um papel político-pedagógico, da mesma forma em que procura entender o processo de ensinar para além da simples transferência de conhecimentos, valorizando a produção crítica e o resgate histórico (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000). A ênfase dada à cultura corporal representa o esforço em superar a visão reducionista dada à Educação Física e principalmente à concepção de ser humano que foi relacionada à área ao longo dos anos. Por isso Pich (2014, p. 163) afirma que “[...] o corpo passa a ser visto como o *locus* de inserção do homem na cultura”. Também afirma que

O conceito de cultura corporal de movimento deve ser entendido a partir do processo de ruptura com a visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento situado de forma hegemônica na Educação Física até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos 80. Assim sendo, o conceito veio representar a dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento (PICH, 2014, p. 163).

Vem à tona, portanto, uma nova maneira de perceber e de conceber a Educação Física e o movimento humano, deixando de lado aspectos meramente tecnicistas e de reprodução, na direção de um corpo que se movimenta e que nesse movimento o sujeito traz suas intencionalidades. A cultura corporal de movimento é um termo que veremos novamente mais adiante também quando falarmos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s.

Rezer, Nascimento, Fensterseifer (2011)⁸ apontam, porém, que há um leque de discussão acerca das abordagens históricas da Educação Física e de suas formas de pensar, por conta das divergências entre as formas de pensar esse componente curricular dentro dos diferentes projetos históricos. Nesse sentido, percebemos que, no século XX, a educação como um todo passou por modificações através da promulgação de três Leis de Diretrizes e Bases, a primeira delas, em 1961 (lei 4.024/61), a segunda em 1971 (lei 5.692/71), e a terceira e atual, de 1996 (lei 9.394/96). Esta última traz em seu texto que a Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola e garante a obrigatoriedade deste componente curricular na educação básica.

É importante lembrar que, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação alcançou outro patamar e recebeu maior importância através de seu artigo 205, que apresenta: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada

⁸ Este trabalho é uma sugestão para o maior aprofundamento a respeito das abordagens e concepções de ensino da Educação Física.

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A partir de 1994, um grupo de pesquisadores e professores foi mobilizado, através da Secretaria de Ensino Fundamental e Ministério da Educação e do Desporto, a fim de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁹, que teriam o intuito de subsidiar o currículo de estados e municípios, incentivando discussões pedagógicas e a construção de projetos educativos, bem como auxiliar na reflexão da prática pedagógica (DARIDO *et al*, 2001).

Foi a LDB de 1996 que consolidou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s para o ensino fundamental e médio, estes últimos, incluem outros documentos, que são: documento introdutório, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo) e documentos que abordam o tratamento específico a ser oferecido para cada componente curricular (BRASIL, 1997). Os PCN’s ainda foram divididos em duas partes para o ensino fundamental, sendo que no ano de 1997 foram lançados os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries) e no ano de 1998 os relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries). Em 1999 foi publicado para o Ensino Médio, que foi elaborado por outra equipe (DARIDO *et al*, 2001).

Metzner (2012) afirma que nesses documentos se faz presente outra visão de Educação Física, muito diferente das outras décadas, por isso é possível dizer que ela está em busca da sua equiparação em relação aos outros componentes curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) corroboram com essa afirmação e complementam nos dizendo que

[...] se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas, e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 1997, p. 21).

As abordagens crítico-emancipatória e crítico-superadora são grandes referências para o ensino de Educação Física desde os anos 1990, e sua inclusão nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais deu maior visibilidade à elas. Seus ideais de promoção da autonomia, participação social, emancipação e pensamento crítico estão presentes até hoje no planejamento docente. Notadamente através da concepção crítico-superadora e do termo

⁹ Galian (2014) realizou um estudo interessante sobre o momento anterior e o momento posterior aos PCN’s em relação aos currículos educacionais, o qual pode ser encontrado em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvvpMPz6cC/?lang=pt>

“cultura corporal”, a Educação Física passou a ser vista com outros olhos, como colocam os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao trazerem o termo cultura corporal enquanto base para os processos de ensino e aprendizagem, pois

[...] a concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque (BRASIL, 1997, p. 24).

Kunz (2014) expõe que, dentro das atividades práticas, o movimento humano é dotado de características expressivas, comunicativas e produtivas, que são reconhecidas por indivíduos pertencentes à determinado contexto, portanto, à determinada cultura, e dessa forma o autor inclui à cultura de movimento “[...] todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural” (p. 171).

Nesse mesmo movimento, Pich (2014) reforça que, no Brasil, houve uma “junção” entre as noções de cultural de movimento e cultura corporal, donde surgiu o conceito cultura corporal de movimento, mas além disso, o autor afirma que ter referenciado a Educação Física na cultura foi um grande avanço para a área superar a perspectiva reducionista de concepção de ser humano. Ainda diz que outro avanço

[...] é a clara percepção de que a Educação Física sempre opera mediações tendo como objeto a cultura corporal de movimento. Assim sendo, a superação da visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento possibilitou abandonar a crença na possibilidade de orientar uma prática corporal meramente por princípios técnicos ou tecnocientíficos, desvinculada de toda e qualquer orientação pedagógico-política (PICH, 2014, p. 164-165).

Concordando com essa perspectiva, Betti (2014, p. 238) aponta que quando a cultura corporal de movimento se torna o objeto da Educação Física, há um avanço “[...] do fazer corporal para um saber sobre o movimentar-se do ser humano, o qual deve ser incorporado pela Educação Física (na escola) como um saber a ser transmitido (aos alunos)”. Costa e Monteiro (2019) indicam que os PCN’s classificam o termo cultura corporal como resultado de uma produção social e destacam a importância de se observar os conteúdos de uma cultura corporal com base em três dimensões: conceitual, que se refere a códigos e acontecimentos; atitudinal, que se refere à valores e atitudes; e procedimental, que se refere à atividade prática, corpórea. Retomam aqui a necessidade de se trabalhar com os três em conjunto, visto que a Educação Física por muito tempo se deteve apenas ao último.

É por conta disso que Correia (2014) afirma que o cenário atual da Educação Física é resultado de muitos debates ao longo de sua história, e podemos afirmar que as teorias críticas, surgidas no final do século XX, foram determinantes para o ensino que temos hoje e para a maneira com que a área é vista no ambiente escolar. Essa posição só foi possível a partir do momento em que foram revistos os objetos de estudo, as concepções de corpo e movimento e, principalmente, a sua prática. Quando a Educação Física se tornou obrigatória nos currículos brasileiros, ela se mostrou e garantiu seu lugar como direito dos cidadãos, dotado de relevância social.

Entretanto, Bracht (2019) evidencia que durante a elaboração e aprovação da atual LDB (de 1996), a presença, na educação básica, da Educação Física enquanto componente curricular de caráter obrigatório foi fortemente questionada. Outro exemplo foi a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas, o que demonstra “a influência das mudanças socioculturais naquilo que o sistema educacional considera relevante ou pertinente seja tematizado pela escola” (BRACHT, 2019, p. 25). O autor lembra ainda que, nos momentos em que o sistema escolar é discutido, ficam aparentes as fragilidades da presença de alguns componentes curriculares, que ele próprio diz ser o caso da Educação Física.

Os referidos parâmetros nacionais aliados a documentos estaduais regeram o ensino de Educação Física até os dias atuais. O que existe agora é uma base nacional com conteúdos comuns a todo território brasileiro, com uma porcentagem destinada às especificidades de cada região. Essa base nacional já estava prevista desde a LDB de 1996, ou seja, já se pensava na formulação de uma base de cunho comum que servisse de subsídio para a prática docente de um mesmo eixo temático ao longo de todo território nacional. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o então novo documento que indica habilidades e competências para o aluno desenvolver ao longo de todo o seu processo de escolaridade, tem o intuito de nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares do país (BRASIL, 2017).

Este documento traz o termo cultura corporal em seu texto, além de outros conceitos relevantes para a área da Educação Física, como o de práticas corporais. Porém, pela estruturação da BNCC ter passado por revisões e ter sido consolidada em sua terceira versão, muitas coisas foram alteradas, incluídas e retiradas, sendo, portanto, necessário o aprofundamento daquilo que consta na terceira versão, uma vez que nela também se consolida a Educação Física na área de linguagens.

Nesse sentido, Bracht (2019, p. 28) nos relembra que “[...] a Educação Física precisa ser constantemente reinventada [...], o que confere aos seus agentes não um consolo do

respaldo da necessidade natural [...], mas nos impulsiona para a autocrítica constante”. Daí a importância de um movimento permanente, que questione a necessidade histórica da Educação Física, que reveja seu papel, suas possibilidades, afinal tendo ela sido construída numa determinada conjuntura histórica, precisa se modificar constantemente, da mesma forma com que o faz o próprio processo histórico.

Sobre ser entendida como uma linguagem, Silva (2016, p. 118) diz que a Educação Física “exprime um conjunto de códigos culturais no movimento do corpo, possibilitando comunicar o que o indivíduo sente/pensa, bem como contar uma história, seja do indivíduo como da humanidade”. Ao trazer os conceitos de corporeidade, motricidade, práticas corporais, cultura corporal de movimento, e principalmente, a ideia de que o movimento humano está inserido no âmbito da cultura, em que pesem as contradições históricas inerentes ao processo de construção da BNCC, evidencia também, a nosso ver, a preocupação com a aproximação com uma concepção de ser humano como sujeito histórico, inserido em determinado contexto, não mais a ideia de que se trata apenas de um corpo que se move.

Nesse cenário trazemos agora a reflexão a respeito da Educação Física nos moldes atuais, partindo de uma visão crítica, que considera o aluno enquanto um sujeito que vai atuar na sociedade também de modo crítico, ou seja, uma Educação Física preocupada com a autonomia e emancipação do sujeito. Por isso, abordamos a partir de agora a relação deste componente curricular com os termos cultura, desenvolvimento humano e linguagem.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Antes de relacionar a Educação Física com a teoria histórico-cultural, com o desenvolvimento humano e com a linguagem, é necessário esclarecer alguns pontos acerca deste componente curricular, como seu formato híbrido (saúde e educação) e as diversas ramificações de campos de estudo. Depois disso cabe a reflexão do que seja cultura dentro da Educação Física.

Betti e Gomes-da-Silva (2018)¹⁰ afirmam que o componente curricular Educação Física parte de uma origem híbrida na sua trajetória histórica no interior da escola, a saber: educação e saúde, e por isso seus sentidos se articulam e ressignificam entre estas duas finalidades. Nessa diversidade de sentidos antagônicos vai se constituir uma prática social e

¹⁰ Estes não são autores da teoria histórico-cultural, porém seus apontamentos são pertinentes ao que pretendemos tratar na relação da Educação Física, do movimento e da cultura.

de linguagem, valorizando a experiência e priorizando processos, assim, saúde promove educação e educação promove saúde. Esses mesmos autores dizem que nesse formato híbrido permanece em destaque a linguagem que, por natureza, é transdisciplinar. Ao estruturar ações, percepções, emoções e pensamentos, a linguagem humana pode ser vista como a capacidade de produzir sentidos, de articular significados sociais e ao mesmo tempo compartilhá-los de acordo com as experiências da vida social.

Assim, ela não fica restrita apenas ao que é verbal, à língua, visto que inclui todo tipo de signo, seja verbal ou não verbal, humano ou não humano. Como dizem Betti e Gomes-da-Silva (2018, p. 39) “[...] linguagem é produção sígnica, e esta é ponto de encontro entre comunicação humana e comportamento comunicativo de comunidades não humanas”. Por isso, “[...] tanto uma palavra é um signo quanto podem ser uma imagem, um som, um gráfico, um gesto, um sentimento, um piscar de olhos, um passo de dança ou um drible no futebol” (BETTI, GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 39). Problematizando o uso do brinquedo na aula de Educação Física, nele, o objeto ou a ação estão subordinados ao significado. Da mesma forma, sublinham os autores,

[...] para Vigotski, na relação com o brinquedo ou com a ação de brincar, a criança conduz seu processo de desenvolvimento mental, separando o pensamento do objeto real. Ou seja, a relação com a realidade vai sendo significada para além do imediato, porque vai mudando a estrutura de percepção e significado (BETTI, GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 51).

Por este modo, no que tange à teoria histórico-cultural, mais especificamente o termo cultura, Daolio (2014, p. 162) afirma que ele é um dos mais importantes dentro da área das Ciências Humanas, não é exclusivo de nenhuma delas, mas mesmo assim possui várias definições. Todavia, as definições mais contemporâneas trazem a cultura – além de uma produção material e externa do homem – como “um processo contínuo e dinâmico de orientação e significação que os humanos empreendem o tempo todo, um processo de manipulação simbólica”. O mesmo autor ainda coloca que a expressão “cultura” tem ganhado destaque na Educação Física brasileira, e alguns autores a tem associado a outros termos tradicionais, quais sejam: cultura corporal, cultura do movimento, cultura física, cultura corporal de movimento, dentre outros. De maneira geral, esses termos concordam ao dizer que

[...] todas as manifestações corporais são geradas na dinâmica corporal humana, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (DAOLIO, 2014, p. 162).

Por isso Daolio (2013) insiste que o conhecimento antropológico de uma cultura passa pelo conhecimento de outras culturas, reconhecendo a possibilidade de uma entre tantas outras. Porém, apesar das diferenças entre as sociedades, existem semelhanças entre os seres humanos e a mais significativa é a capacidade de se diferenciarem uns dos outros, de se expressarem de variadas formas sem perder a condição de ser humano. Essas formas de expressão se dão, notadamente, através de um corpo, no qual Daolio (2013, p. 75) apresenta como “[...] o início da aprendizagem. Você aprende a se movimentar, a se conhecer, a ver teu espaço, tudo através do seu corpo. Você enxerga o mundo através do seu corpo”. Esse autor continua afirmando que “[...] atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido” (p. 39), assim,

[...] todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a Educação Física faz parte delas -, sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social (DAOLIO, 2013, p. 39).

Quando firmamos tais preceitos, reconhecemos que a Educação Física atua sobre um corpo que é único de cada sujeito, mas mais do que isso, é um corpo que não está isolado, ou seja, ele se constitui socialmente, se faz e refaz no conjunto do humano. Corroborando com Daolio (2013), afirmar que a espécie humana assim se constituiu por conta da simultânea concorrência de fatores culturais e biológicos, implica perceber que, ao nascer, o homem, por ser o mais dependente entre os mamíferos, apresenta uma carência instintiva inicial que faz com que ele adquira uma bagagem para sua vida em sociedade.

Essa “bagagem” é o conhecimento historicamente produzido, do homem concreto, ou seja, histórico, que enquanto gênero necessita constantemente transformar sua realidade, a fim de adaptá-la a si – diferente dos animais – para sua subsistência. É, pois, através do seu corpo, que, para Daolio (2013, p. 37) o homem “vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração”, por isso, além de um aprendizado intelectual, “[...] o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto das suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo” (p. 37).

Daí que se considere a ideia de Educação Física também enquanto construção social, pois a preocupação apenas com a dimensão fisiológica desconsideraria o corpo humano enquanto um corpo capaz de se expressar de formas diferentes em grupos diversos (DAOLIO, 2013). Esse pensamento vai ao encontro do que afirma Ortigara (2011), no sentido de que, nem sempre a real constituição do ser social é levada em consideração pela Educação Física,

o que evidencia uma compreensão de modos e formas do processo de desenvolvimento humano a partir de manifestações práticas dadas ou por um conhecimento previamente estabelecido.

Importa, assim, considerar a ontologia do ser social dentro da Educação Física, e mais, importa considerar, de acordo com Ortigara (2011), a cognoscibilidade do movimento enquanto atividade específica do humano, que é constituído nas relações postas pela realidade social. Refletir sobre isso, nos parece fundamental para a compreensão do sentido e do significado que o movimento humano tem no processo de formação humana, já que se trata do objeto de atuação e estudo da Educação Física no espaço escolar. Nesse tocante, Ortigara (2011, p. 65) lembra que a compreensão do humano passa pela apreensão da sua formação como genericidade, ou seja, o seu ser social, portanto “[...] só assim é possível apreender também seu movimento, uma vez que esse se especifica na própria constituição do ser social”. Ainda de acordo com este autor, o movimento humano supera, pois, sua base orgânica por não se limitar a comportamentos constantes – da mesma forma com que ocorre com os animais –, assim estabelecendo uma relação dialética com o mundo na mediação entre o orgânico e o social.

Contextualizando, pois, o movimento humano dentro de uma aula de Educação Física, Silva (2016) aponta que a prática docente neste componente curricular necessita de uma teoria psicológica para romper a dicotomia corpo e mente, para que o professor não se detenha apenas a determinada fase do desenvolvimento para trabalhar com o corpo e com o movimento, mas que perceba que é por meio destes que o psiquismo se constitui, por isso a autora fala da psicologia histórico-cultural, no sentido de esta orientar a prática pedagógica “[...] respeitando as peculiaridades do processo de desenvolvimento dos alunos, considerando a atividade dominante num dado período e como esta pode otimizar o processo de aprendizagem” (SILVA, 2016, p. 109).

No caso da Educação Física escolar, pensando na cultura corporal e considerando que esse componente curricular está relacionado a transformações sociais e culturais, a prática pedagógica, de acordo com Silva (2016), precisa abarcar a formação de conceitos científicos referentes às atividades da cultura corporal, pois, ela “[...] é parte das objetivações e apropriações que o ser humano efetiva no seu contato com a natureza” (SILVA, 2016, p. 534). Aqui se percebe a estreita relação com a teoria histórico-cultural e com os postulados de Vigotski, principalmente quando refletimos que,

[...] é na transformação da natureza, por meio do trabalho, que o ser humano produz a cultura e, por consequência, produz as atividades da cultura corporal. A cultura

corporal, nesse sentido, parte da categoria trabalho como uma atividade humana realizada com dadas condições objetivas e subjetivas da existência do homem. Destarte, as atividades da cultura corporal são sistematizações elaboradas, construídas socialmente e desenvolvidas historicamente, que ocorrem por meio da atividade humana não material – por não se separar do ato de produção (SILVA, 2016, p. 534).

Considerando esses elementos e revendo o que foi citado anteriormente sobre a Educação Física ainda apresentar fragilidades e limitações, como o próprio dualismo corpo e mente, a utilização de testes padronizados e a restrição do conhecimento que é ofertado para os alunos, Silva (2016) afirma que a Educação Física precisa se rever enquanto área, e para isso, no campo da psicologia, a teoria histórico-cultural pode auxiliar no rompimento de limitações e ser uma aliada num processo de transformação, assim, esse componente curricular pode promover o desenvolvimento omnilateral dos alunos. Principalmente quando, corroborando com o argumento de Ortigara (2011), ao afirmar que a compreensão do âmbito social do sujeito é importante para uma Educação Física

[...] que se atribui a tese de “emancipatória” ou “superadora”, pois somente a apreensão da constituição do ser humano como social, e o papel ontologicamente fundante do trabalho neste processo, torna possível o conhecer da realidade do movimento específico da atividade humana no seu desenvolvimento histórico e na sua relação com o processo de desenvolvimento e aprendizagem no contexto educacional (ORTIGARA, 2011, p. 72).

Nessa seara, Carcanholo (2015, p. 89) aponta que tal teoria “[...] ampara e subsidia as ações em promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, assegurando que as questões do contexto sócio histórico sejam contempladas”. Isso evidencia, para a autora, que para a teoria histórico-cultural o professor possui um papel de mediação entre a criança e o conhecimento, e o faz oportunizando ações no sentido de que esse processo ocorra de uma maneira favorável ao desenvolvimento.

Sobremaneira, quando consideramos o movimento humano dentro da Educação Física, Silva (2016) afirma que filogênese e ontogênese são indissociáveis, pois as duas possuem entre si uma estreita relação de interdependência dialética, por isso quando percebemos que habilidades motoras como o andar fazem parte da filogênese do homem, verificamos que tais habilidades só se materializam a partir do momento em que são criadas relações sociais para que elas sejam aprendidas, assim também percebemos a presença da sociogênese. Tomando a referência do andar, vemos nele a aprendizagem de uma habilidade que vai além da reprodução de um gesto mecânico, porque ele exige uma reorganização de estruturas psíquicas, e também se dá num contexto social em que a criança aprende a importância dessa habilidade. Mais ainda,

[...] a execução motora não ocorre paralelamente à atividade psíquica correspondente a ela, mas depende diretamente dela, a partir do reflexo psíquico, assim como o psiquismo vai se (re) estruturando pelo andar (e outras habilidades motoras), numa constante relação dialética. Do mesmo modo, a atividade motora não é puramente mecânica; todo movimento é significado pelo indivíduo, fruto da construção histórica da humanidade e do próprio indivíduo. Assim, o andar não pode ser compreendido como uma atividade simplesmente motora, mas é uma atividade do indivíduo que envolve todo ele, e é mediadora e constitutiva do mesmo (SILVA, 2016, p. 115).

Por tais razões é importante voltar o olhar para uma Educação Física que trate da cultura corporal, uma vez que tal perspectiva rompe com uma visão desenvolvimentista e voltada para a esportivização, ambas muito presentes no contexto escolar. É necessário, pois, ter clareza do significado de se conceber uma Educação Física enquanto cultura corporal. Silva (2016) aponta, nesse sentido, que é preciso perceber como sentidos e significados podem se construir numa atividade pedagógica. Desta forma se faz importante a revisão dos elementos que constituem o processo pedagógico, a fim de que seja construída uma práxis da cultura corporal. Isso implica em “[...] criar/ampliar a consciência, que possibilita o indivíduo ser um espectador mais crítico, como também melhor consciência de si e de suas potencialidades” (p. 121).

Em se tratando das atividades da cultura corporal, Nascimento (2018, p. 344) evidencia que elas “[...] sintetizam em seus significados o processo histórico e cultural de transformação de todo e qualquer movimento corporal em uma forma socialmente determinada deste movimento”. Por conta disso não existe o movimento em si, como por exemplo, o saltar, pois tal movimento

[...] nasce e se desenvolve em resposta a uma ou outra necessidade surgida na prática social, responde a uma determinada relação entre fins e meios, configurando-se em um processo que transformou e segue transformando de maneira decisiva a relação de cada sujeito singular com o “saltar” (NASCIMENTO, 2018, p. 344).

A partir dessas considerações, concordamos com o que afirma Nascimento (2018, p. 356) ao expor que manifestações corporais são formas que expressam uma atividade humana, e que, portanto a organização do ensino de Educação Física dentro da perspectiva histórico-cultural reside “[...] na explicitação das significações historicamente surgidas e desenvolvidas na esfera da cultura corporal”. A autora ainda reforça o fato de que tal conhecimento, isto é, quando temos ciência das características essenciais das atividades humanas que serão ensinadas dentro da cultura corporal, conseguimos explorar de maneira mais eficiente a estrutura da prática pedagógica. Silva (2016) insiste que a Educação Física, em sua prática pedagógica, precisa apresentar elementos para a formação de conceitos oriundos da cultura corporal, e que a formação desses conceitos se dá a partir de situações problematizadoras que

sejam balizadas por elementos da cultura para a potencialização do pensamento, por isso a apropriação de conceitos científicos passa pela realização do processo de abstração e generalização, e mais, afirma que “[...] o desenvolvimento do psiquismo humano é, impreterivelmente, dependente do ensino, ou seja, da instrução escolar” (p. 538).

Por esses pressupostos, o próximo capítulo se empenhou na verticalização da teoria histórico-cultural, trazendo seus principais elementos, para posteriormente percebê-la na relação com o ensino do jogo dentro da Educação Física escolar.

3. CAPÍTULO II – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, A EDUCAÇÃO FÍSICA E O JOGO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesse capítulo busca-se fornecer base teórica para a pesquisa no que tange à teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, correlacionando à Educação Física e o ensino de jogos a partir desta perspectiva, por isso trata dos principais escritos de teóricos da área, logo, reconhecemos e procuramos sistematizar os achados de Vigotski (2009; 2019), Leontiev (2019), Luria (1991; 2019) e Elkonin (2009), bem como os estudos feitos a partir de autores, pensadores, filiados a este campo teórico, como Rego (2014), Pino (2004; 2005) Alves (2012; 2016), Palangana (2015), Ortigara (2011) e Duarte (2013, 2016), Martins (2013). Esta última, particularmente, por conta da reflexão que faz acerca da construção da imagem subjetiva da realidade objetiva no olhar para a Educação Física histórico-cultural.

De modo geral, a teoria histórico-cultural concebe o desenvolvimento humano como o resultado do encontro de fontes da natureza com a cultura. Para explicar essa tese, Vigotski e colaboradores buscam alicerce no materialismo histórico-dialético, base que concebe o humano, ou o gênero humano, como resultado do trabalho coletivo, compreendido como atividade vital humana e da linguagem desenvolvida a partir das demandas das relações sociais estabelecidas no trabalho. Vigotski e colaboradores embasam o surgimento, no ser humano, de um tipo específico de funcionamento psicológico, nomeadamente as funções psicológicas superiores que, grosso modo, podemos dizer, são responsáveis pelo reflexo psíquico da realidade. Por isso, tratar de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural implica reconhecer tais pressupostos. É o que procuramos fazer aqui ao organizar a reflexão para, num primeiro momento discutir com base na categoria trabalho e num segundo momento na categoria linguagem, cientes de que essa separação apenas obedece a um ordenamento explicativo de nossas sínteses, dado que são categorias imbricadas e cujo tratamento isolado não faz sentido.

Considerando esses aspectos, o terceiro momento deste capítulo se ocupou em trazer o papel da educação escolar no desenvolvimento humano, logo depois o jogo como conteúdo clássico – a partir, sobretudo, das contribuições de Saviani (2013) e Duarte (2016) sobre este conceito -, e como elemento do desenvolvimento humano, subsídios para a reflexão sobre o ensino do jogo na Educação Física, trazendo a verticalização com a teoria histórico-cultural.

3.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No ano de 1924, durante o II Congresso de Psiconeurologia, ocorrido em Leningrado, Vigotski conheceu Alexander R. Luria, que mais tarde o convidaria a integrar o corpo de assistentes do Instituto de Psicologia de Moscou. Lá, trabalharam com outros colaboradores, como Alexei N. Leontiev e L. S. Sakharov. Para Palangana (2015), o interesse de Vigotski com a educação especial e deficiências o fez se debruçar mais sobre a psicologia. Durante sua atuação como professor de psicopedagogia em Moscou e em Leningrado, liderou um grupo de cientistas que estava comprometido com pesquisas em diferentes áreas da psicologia, com o intuito de realizar uma análise histórico-crítica sobre a situação da psicologia não só na Rússia, mas em todo o mundo.

A intenção deste grupo era, a partir das conclusões obtidas, propor um modelo mais abrangente para explicar os processos psicológicos humanos, uma vez que, em seus estudos, Vigotski identificou uma “crise na psicologia”, pois, no início do século XX essa ciência se mostrava paradoxal (PALANGANA, 2015). Dado que, de acordo com Rego (2014), existiam duas tendências antagônicas, uma baseada nos pressupostos da filosofia empirista, que via a psicologia como ciência natural, limitada à análise de processos elementares da atividade consciente, ou seja, preocupada apenas com aspectos exteriores de comportamento; e outra, baseada nos princípios da filosofia idealista, que entendia a psicologia como ciência mental, onde o psiquismo seria a manifestação do espírito, porém se detinha apenas a descrever as funções mais complexas do ser humano.

De acordo com Palangana (2015), o primeiro teórico que teve o intuito de estudar as funções psicológicas superiores em sua totalidade foi K. N. Kornilov, e para ele, seria necessário que se adotassem os pressupostos filosóficos de Karl Marx como ponto de partida. Baseando-se no comportamento humano, Kornilov se esforçou, então, em submeter as áreas da psicologia aos princípios da dialética marxista. Entretanto, Kornilov deixou de elucidar o papel da consciência na atividade humana, pois centrou-se nas relações comportamentais. Inicialmente, Vigotski sofreu influência de Kornilov, mas no II Encontro de Neuropsicologia palestrou expondo sua compreensão teórico-metodológica, evidenciando a escassez de escolas que ofertassem as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria que unificasse os processos psicológicos humanos (PALANGANA, 2015). A autora sublinha ainda que, nesse processo, Vigotski percebeu que os métodos apoiados na chamada estrutura estímulo-resposta (ER) seriam insuficientes, visto que tal estrutura não poderia servir de base para estudos das funções superiores do comportamento humano. Seria preciso, portanto, desenvolver um método que percebesse a compreensão da natureza do comportamento humano enquanto parte

do desenvolvimento histórico da espécie. Assim, Vigotski foi o pioneiro no que tange à descrição dos mecanismos pelos quais a cultura se incorpora na natureza de cada indivíduo, dando ênfase às origens sociais da linguagem e do pensamento. A partir do momento em que ele, ancorado na ideia de Kornilov, conseguiu demonstrar de que maneira a epistemologia dialético-materialista deveria orientar os estudos dos fenômenos psíquicos, sua proposta foi então completa.

Rego (2014) afirma que em sua empreitada intelectual, Vigotski, juntamente com Alexander Luria e Alexei Leontiev, formaram a chamada “Troika¹¹” da psicologia, que representava as aspirações, os ideais e a efervescência cultural da sociedade pós Revolução. Através da aplicação dos princípios do materialismo histórico-dialético, eles acreditavam que seria possível explicar – e não apenas descrever – as funções psicológicas superiores. A partir das premissas do método dialético, Vigotski tentou identificar as mudanças do comportamento que acontecem no decorrer do desenvolvimento humano e na sua relação com o contexto social, por isso, refletiu também sobre a educação e seu papel no desenvolvimento humano (REGO, 2014). Para Duarte (2016), humano e sociedade estão imbricados na determinância de que o psiquismo humano seja histórico e cultural, donde o avanço nos termos da personalidade terá limites imbricados pelo avanço da sociedade. Daí que a teoria vigotskiana, ao tratar do psiquismo humano, pressupõe que, o conhecimento e o desenvolvimento da individualidade “[...] estão atrelados ao conhecimento sobre a sociedade e ao grau de domínio que a humanidade tenha dos rumos da sociedade” (DUARTE, 2016, p. 39). Nesse sentido, considerando, então, funções elementares e superiores na sua relação com o social,

[...] Vigotski defendeu o princípio da contínua interação entre as condições sociais mutáveis e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que, a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais às quais as crianças são expostas. Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que ela estabelece com pessoas mais experientes (PALANGANA, 2015, p. 102).

De acordo com Vigotski (2009), o sujeito nasce provido de funções psicológicas elementares, de gênese biológica, que fornece a base para transformações funcionais

¹¹ Este termo se refere ao grupo formado por Vigotski, Leontiev e Luria. Tchouboukova (2001) afirma que a “tróica”, no russo, significa carruagem conduzida por três cavalos, e ainda, tendo ultrapassado seu significado primário, também simboliza um grupo formado por três personalidades.

fundamentais no âmbito psicológico. Nessa direção, o pressuposto de uma base material para o funcionamento psicológico parte do princípio da plasticidade cerebral, tratando especificamente, então, do cérebro humano. Por isso,

[...] mediado pelas relações sociais, pelo trabalho (ato de criação) e pela linguagem, nosso cérebro (herança filogenética fundamental), se modifica e, como órgão de grande plasticidade que é, amplia e amplifica as conexões neurais passando a operar modos cada vez mais complexos de pensamento, tipicamente humanos, produtos da sociogênese. Tais conexões, pois, se estendem para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, possibilitando a incorporação de estímulos artificiais, principalmente objetivados na linguagem (ALVES, 2016, p. 204-205).

Nesses termos, Luria (1991) aborda o caráter dirigível dos processos de atividade consciente do homem, para ele os traços que diferenciam a atividade consciente do homem e o comportamento dos animais podem ser vistas como: 1- a atividade consciente do homem não está ligada a motivos biológicos, obrigatoriamente; 2- ela não é determinada por impressões evidentes; e 3- por conta da assimilação da experiência de toda a humanidade, a experiência histórico-social de gerações. Ainda para este autor, a formação da consciência humana passa pelo trabalho enquanto atividade consciente, e a forma histórico-social de atividade está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. Por meio do trabalho, corrobora Duarte (2016), o homem coloca em ação forças da natureza agindo umas sobre as outras, se modificando para chegar a um resultado que foi previamente estabelecido pela mente humana. Desta forma, o ser humano transforma a natureza e a si mesmo. Nas palavras do autor,

[...] os seres humanos agem a partir de circunstâncias com as quais se deparam; estabelecem objetivos, fazem planos, traçam estratégias e põem em movimento os recursos disponíveis para transformar a realidade, atingindo algo diferente do que antes existia. Isso desencadeia novos processos que estabelecem novas necessidades, novos desafios, para cujo enfrentamento os seres humanos constroem novos planos e assim por diante, num processo que não tem fim enquanto exista a humanidade (DUARTE, 2016, p. 43).

Percebe-se, pois, que, mesmo que o objetivo primeiro tenha sido transformar a realidade a fim de satisfazer uma necessidade, é alcançado também um segundo resultado, a transformação do próprio ser humano. Ambas transformações acontecem, no início, de uma forma *em si*, passando para transformações *para si*¹² (DUARTE, 2016, grifos do autor).

¹² Para Duarte (2013) iniciamos a vida, espontaneamente, como um indivíduo *em si*, mas há a necessidade dessa condição ser superada, apontando que a formação do ser *em si* é um processo de transformação. O ser *para si* é um ser livre e universal, assim, “[...] é preciso que o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação” (DUARTE, 2013, p. 71).

Nesse pressuposto, para a teoria histórico-cultural, o trabalho é a atividade vital do homem, e ressaltamos que se considere o conceito positivo¹³ de trabalho em Marx, aquele possui um valor ontológico, que agrega ao indivíduo, que o humaniza, e não o trabalho negativo, aquele que, dentro do capitalismo nega as habilidades de pensamento e as atividades intelectuais, que prega a reprodução de modelos existentes, portanto não é humanizador. A psicologia histórico-cultural explica o humano em nós a partir do trabalho, percebendo a humanização como tudo aquilo que pertence ao humano, tanto o bem e o mal como as desigualdades. Nesses termos, o desenvolvimento histórico do ser humano é um processo no qual o homem produz sua existência no tempo, assim, ao agir sobre a natureza este homem passa a construir o mundo histórico, da cultura, um mundo humano. Dessa forma,

[...] o humano em nós é produto e processo desse movimento que articula trabalho como atividade vital, coletiva e criadora. Criadora, porque cria no homem, novas e mais sofisticadas habilidades intelectuais, que, por sua vez, aprimoram-se pelo desenvolvimento da linguagem decorrente da atividade vital e coletiva (ALVES, 2016, p. 202).

Saviani (2013) aponta que o animal se adapta à natureza para garantir suas condições de existência, enquanto o homem adapta a natureza para si, fazendo ajustes de acordo com sua necessidade, ou seja, ele se destaca da natureza, entra em contradição com ela, e a transforma para continuar existindo. Desta forma, o autor evidencia: “[...] eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades” (SAVIANI, 2013, p.80-81). Assim, o homem necessita constantemente produzir a sua existência, e o faz também através do uso de instrumentos, como sublinha Luria (1991), ao falar que o homem tanto os emprega como os prepara, aponta para o trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos e sobre o conhecimento do futuro emprego do mesmo, por isso destaca que o uso posterior do instrumento é o que dá sentido à sua criação, e que essa é a primeira forma de atividade consciente.

Partindo do pressuposto de que o ser humano herda de sua espécie as condições biológicas para seu desenvolvimento psicológico, verifica-se que inicialmente estão presentes apenas funções psicológicas elementares que, sozinhas são insuficientes para explicar o funcionamento psicológico mais complexo (ALVES, 2016). As funções elementares possuem caráter biológico, enquanto as funções superiores são de natureza cultural, por isso, a criança,

¹³ Chagas (2016) afirma que esses conceitos do trabalho em Marx, principalmente o trabalho positivo, está presente anteriormente em Hegel, em que, no seu sentido afirmativo, é livre, consciente, útil e concreto. Essencialmente, Hegel reconhece apenas o lado positivo do trabalho.

ao nascer, é um ser orgânico ingressando no mundo da cultura, e esse movimento se dará através da mediação do outro. Nestes termos, corrobora Rego (2014) em que as funções psicológicas superiores, tais como a capacidade de planejamento e imaginação, são processos mentais considerados sofisticados porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientes e controladas, bem como processos voluntários que proporcionam ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do tempo/espaço presente.

Nessa direção, Pino (2005) aborda a criança em suas relações culturais e biológicas, tratando, pois, da insuficiência do nascer humano, e de como ao nascer, o homem é um ser incompleto. Essa perspectiva parte da dependência que o bebê tem dos familiares/adultos que o cercam. A criança então se diferencia do animal, visto que também tem a possibilidade de ser educado, ou seja, há uma relação complexa entre o biológico e o cultural, que faz com que percebamos, como diz o autor, “um novo nascimento”. Dessa forma, enfatiza Pino (2005), que existem 2 nascimentos: um natural e outro cultural, mas para o segundo ocorrer, há o momento zero cultural, em que possuindo aptidão para a cultura, o humano o é em potencial. Tal aptidão está presente na memória genética, na estampagem genômica, no DNA com comportamentos condicionais e acontece através da mediação social e semiótica no acesso da criança à cultura (PINO, 2005).

O nascimento cultural da criança vai se tornar, portanto, o momento em que ela acessa o universo de significações humanas. Quando a criança se apropria da cultura que a cerca, ela recorre à sensorialidade e à motricidade, daí a influência do ambiente no desenvolvimento humano. Nesse sentido,

[...] o desenvolvimento humano não se efetiva sem que se estabeleçam trocas, diálogos, com o conjunto das relações sociais, também elas, construtos humanos. Criamos um jeito específico para sermos e esse jeito não está no nosso DNA, muito embora ele carregue raízes importantes para tal. Assim, para sermos do jeito humano, precisamos mais que nascer. Precisamos tomar parte do gênero humano, nascer como ser cultural. O que só acontece pela inserção social e pela mediação semiótica que se realiza pela principal objetivação humana: a linguagem (ALVES, 2016, p.201).

Duarte (2016) relata que os pesquisadores e estudiosos da psicologia histórico-cultural partem do princípio de que existe o desenvolvimento psíquico em termos da história da humanidade – filogênese – e desenvolvimento psíquico nos termos da vida de cada ser humano – ontogênese. Nessa direção, corrobora Alves (2016), que o desenvolvimento humano, visto como um processo dialético de transformações que acontecem ao longo da vida do sujeito, é resultado da articulação simultânea de quatro planos genéticos, a saber: Filogênese (história da espécie humana); Ontogênese (história do indivíduo da espécie);

Sociogênese (história e formas de funcionamento cultural na qual o sujeito está inserido); e Microgênese (aspecto microscópico do desenvolvimento, ou seja, cada fenômeno psicológico tem sua própria história). Estes planos estão inter-relacionados, evidenciando que somos o encontro da natureza com a cultura.

Alves (2016) enfatiza que o caminho para desenvolver-se como humano passa, portanto, pela interação e apropriação das funções psicológicas superiores, dos modos humanos de operar cognitivamente, por isso funções como analisar, generalizar, abstrair, projetar e sintetizar, são apreendidas nas relações do sujeito com o outro e com o mundo. A autora ainda reforça que é por isso também, que desenvolver-se cognitivamente é humanizar-se, pois a cognição se mostra como um modo de ser exclusivamente humano. Assim, a produção e objetivação do conhecimento, bem como a passível apropriação deste, constitui-se como um fenômeno específico do gênero humano.

Por tais razões, Duarte (2016) expõe que a psicologia histórico-cultural se constitui como uma teoria a respeito do movimento dialético que há entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não-material e a atividade dos sujeitos, que, por serem sociais, se desenvolvem através da incorporação das objetivações historicamente construídas através do gênero humano.

Considerando essas colocações, cotejando com o objeto da pesquisa, ou seja, a partir dessa introdução a pressupostos da teoria histórico-cultural, olhando para a Educação Física e para o ensino do jogo propriamente dito, o tópico seguinte trata da reflexão e aprofundamento sobre o que seja a linguagem, o desenvolvimento humano e o pensamento, uma vez que no jogo estão presentes esses três elementos e também o fato de a BNCC trazer a Educação Física na área de Linguagens instiga refletir sobre isso, perseguindo um importante aporte teórico para a pesquisa.

3.2 LINGUAGEM E PENSAMENTO EM VIGOTSKI

A partir de tais preceitos da teoria histórico-cultural, nos interessa agora aprofundar o olhar sobre o que seja linguagem para essa teoria, haja vista que na BNCC existe uma área nomeada desta forma que abrange a Educação Física, e que por sua vez, pelo mesmo documento, fica incumbida de tratar do ensino de jogos. Essa compreensão é importante principalmente por fornecer uma base que sustente a Educação Física nessa área.

Como afirma Rego (2014), a relação entre homem e mundo acontece de maneira mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana. Os sistemas de signos fazem a mediação entre os seres humanos e deles com o mundo, e a linguagem é vista, portanto, como um signo mediador por excelência, ao carregar consigo os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Por essa razão, Vigotski e seus colaboradores trazem importantes contribuições acerca das relações entre pensamento e linguagem – um tema bastante complexo da psicologia – principalmente no que se refere à compreensão das raízes genéticas da relação entre o pensamento e a linguagem (REGO, 2014).

Sobre a linguagem, Palangana (2015) sublinha que ela está presente desde o nascimento da criança, e isto pode ser observado desde o momento em que os adultos ao seu redor nomeiam objetos e estabelecem associações para ela, o que auxilia a mesma na construção de formas mais complexas de conceber a realidade. Com a aquisição de um sistema linguístico, os processos mentais da criança são organizados, o que dá forma ao pensamento. Entretanto, a palavra não se esgota nessa atividade porque

[...] além de nomear um objeto do mundo externo, a palavra também especifica as principais características desse objeto, generalizando-as para, em seguida, relacioná-las em categorias. Daí a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento: ela sistematiza a experiência direta da criança e orienta seu comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto desse comportamento (PALANGANA, 2015, p. 105).

É com a ajuda da linguagem, portanto, que a criança consegue controlar o ambiente e mais tarde, o seu próprio comportamento. Neste sentido, argumenta Rego (2014), a linguagem, para a qual Vigotski dedicou atenção particular, é, pois, entendida enquanto um sistema simbólico elaborado no curso da história social dos grupos humanos. Ela organiza os signos em estruturas complexas, desempenhando um papel indispensável na formação de características psicológicas humanas.

Nesse sentido, Vigotski (2009, p. 398) afirma “[...] que a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra”. Assim, o significado da palavra é uma generalização, um conceito, e toda generalização é um traço autêntico de pensamento. Mas o significado da palavra vai se modificando ao longo do processo de desenvolvimento da criança, ou seja, é inconstante porque se modifica também nos diferentes modos de funcionamento do pensamento, trata-se, assim, de uma formação dinâmica (VIGOTSKI, 2009).

A linguagem juntamente com a palavra¹⁴, são unidades fundamentais da consciência que explicam o mundo exterior simbolicamente. A linguagem possibilita a obtenção da informação, a discriminação de elementos essenciais e o registro da informação na memória, enquanto a palavra possibilita a sistematização e a categorização das informações do mundo externo, convertendo o pensamento empírico e sincrético em pensamento conceitual e cultural.

Para Vigotski (2009, p. 396) “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”. Entretanto, a ausência desse vínculo primário não significa que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre essas atividades da consciência humana, e mais, o autor considera errôneo conceber de maneira independente o pensamento e a linguagem, como se estes fossem dois processos relacionados apenas externamente entre si, e encontra no significado a unidade entre os dois. Dessa forma, Vigotski (2009, p. 398) aponta que “[...] o significado da palavra [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento”. Ainda, o autor trata a relação entre palavra e pensamento como um processo vivo em que nasce o pensamento na palavra, e afirma que “palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta” (p. 484).

Nestes termos, o significado da palavra é uma generalização ou conceito, por isso, ao tratar dos dois enquanto sinônimos, Vigotski (2009) insiste que, “[...] toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento”. Destarte, ao considerar a palavra e a ação, o autor afirma que a palavra aparece depois da ação, constituindo o fim do desenvolvimento, ou seja, “[...] a palavra é o fim que coroa a ação” (p. 485). Nessa direção Rego (2014) argumenta que a relação entre pensamento e fala se modifica ao longo da vida do indivíduo, e mesmo tendo origens diferentes e se desenvolvendo independentemente, através da inserção da criança no mundo cultural, eles se encontram em certa altura, originando um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado e tipicamente humano.

Estudando a relação da palavra com a realidade, Vigotski (2009, p. 485) faz um aprofundamento trazendo à tona a questão da consciência, onde afirma que “[...] se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade,

¹⁴ Aqui é importante ressaltar que toda palavra é linguagem, mas nem toda linguagem é palavra, visto que, principalmente na Educação Física, o gesto e o movimento são considerados como uma forma de linguagem.

estes representam igualmente diferentes tipos de consciência”, e é por isso que o autor defende que linguagem e pensamento sejam a chave para se compreender a natureza da consciência humana, visto que a consciência em seu conjunto se vincula ao desenvolvimento do pensamento e ao desenvolvimento da palavra. Por isso,

[...] a consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ele é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

De acordo com Palangana (2015), o aparecimento da linguagem está atrelado à necessidade de comunicação, que por sua vez, é oriunda das relações de trabalho. Dessa forma, ela é um produto da atividade prática dos homens, portanto, real, concreta e objetiva, tanto para o coletivo dos homens quanto para um sujeito em particular. E isso se dá, pois, com a aquisição da linguagem, “[...] o conhecimento de todos os homens pode tornar-se propriedade de cada um, enriquecendo, por conseguinte, a consciência individual” (PALANGANA, 2015, p. 109). Assim, a consciência de cada indivíduo não fica restrita às experiências pessoais.

Por meio da linguagem, afirma Luria (1991), surge um sistema de códigos independentes que imprime três mudanças essenciais na atividade consciente do homem. Primeiro: permite discriminar objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória, assim, o ato de nomear é o ato de classificar. Segundo: abstração das propriedades essenciais das palavras de uma língua, desta forma se eu tenho a palavra eu não preciso do objeto no campo visual, ou seja, permite lidar com o objeto mesmo quando ele está ausente. E terceiro: a linguagem é o veículo fundamental da transmissão de informação, para que perdure por gerações, está, portanto, associada à função de comunicação entre os homens.

Pino (2004) trata da natureza e da função dos signos, neste ponto abrangendo as representações, entendidas como função e objeto mental. Assim também o significado das palavras se torna o elo de união entre pensamento e fala. Pela mediação dos signos, o homem voluntariamente pode controlar sua atividade psicológica, por isso pode ampliar sua capacidade de atenção e acúmulo de informações, como por exemplo, escrever em um diário ou amarrar um barbante no dedo para lembrar-se de fazer algo (REGO, 2014). Enquanto recurso mediador que auxilia na composição do funcionamento psicológico humano, o signo transforma as funções psicológicas elementares em práticas sociais, e desse processo emergem as formas complexas de pensamento, de onde vão se firmar o comportamento e a personalidade, por exemplo (ALVES, 2016). Em relação ao uso de signos e instrumentos,

[...] durante os primeiros meses de vida, o sistema de atividade da criança é determinado pelo seu grau de desenvolvimento orgânico e, em especial, pelo uso de instrumentos. Para interagir com o mundo, a criança dispõe de instrumentos que medeiam tal interação, os quais, para Vigotski, podem ser de duas naturezas: física ou simbólica. [...] Tal como os instrumentos físicos, os signos também constituem atividade mediada, uma vez que a essência de seu uso consiste em os homens afetarem, por seu intermédio, o próprio comportamento. A principal diferença entre o instrumento e o signo pode ser observada na forma como eles orientam o comportamento (PALANGANA, 2015, p. 103).

Para Palangana (2015), a formação das funções complexas de pensamento, ao acontecer nas trocas sociais, tem na linguagem seu principal fator de interação, ou seja, através da comunicação entre os homens se aprimora a formação de funções complexas de pensamento. Neste sentido, Alves (2016, p. 202) afirma que “[...] no trabalho e na linguagem encontramos a gênese da teia social que nos inventa e reinventa continuamente, num movimento dialético permanente”. Assim,

[...] a gênese e a organização dos processos mentais superiores ou tipicamente humanos encontram-se principalmente nos eventos linguísticos, discursivos de modo geral que, por sua vez, são produtos de relações sociais e culturais e de sujeitos humanos concretos, vivendo uma cotidianidade histórica, e fazendo-se pela práxis, cuja manifestação está, também, na linguagem, na palavra. A linguagem é, pois, prática social (ALVES, 2016, p. 208).

Destarte, existe reciprocidade dialética entre a prática social e a atividade mental do sujeito, e ao longo do processo de desenvolvimento ocorre a transformação de processos interpessoais que se convertem em processos intrapessoais. É assim que o ambiente social vai possibilitar a apropriação e assimilação por parte do indivíduo, aos recursos sógnicos que, por sua vez, são responsáveis pela mediação das ações humanas (ALVES, 2016).

Sob essa ótica, para Palangana (2015) o instrumento é orientado externamente, pois serve como condutor da influência humana sobre o objeto, podendo assim promover mudanças no mesmo, sendo o meio na qual o homem controla externamente a natureza. O signo, por sua vez, se constitui enquanto elemento que medeia a atividade interna que controla o próprio indivíduo, por isso se orienta internamente. O instrumento amplia a possibilidade de intervenção na natureza, por isso provoca mudanças externas. Rego (2014) afirma que ele é, então, utilizado na atividade humana, onde os homens além de produzirem seus instrumentos, são capazes de guardá-los para seu uso posterior. Assim, através do trabalho, o homem ao mesmo tempo transforma a natureza e a si mesmo. Por isso que o uso de uma colher modifica a dinâmica mental e corporal da criança afinal, como sublinha Duarte (2016),

[...] a criança, ao aprender a utilizar um instrumento de uma atividade cotidiana – por exemplo, uma colher para alimentar-se –, está incorporando à sua vida e, portanto, à sua individualidade, atividade humana que se objetivou naquele instrumento (DUARTE, 2016, p. 15).

Para Vigotski (2009) o pensamento é, pois, algo integral, maior em extensão e volume do que a palavra isolada, o pensamento está na mente como um todo, mas não surge gradualmente, o que existe no pensamento se desenvolve sucessivamente na linguagem, por isso o pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras. Reforça ainda o autor, que a transição do pensamento para a linguagem se trata de um processo complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras. Isto porque “[...] um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção” (VIGOTSKI, 2009, p. 478).

O pensamento, de acordo com Vigotski (2009, p. 479) “não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados”, assim também “[...] o pensamento não se exprime em palavra mas nela se realiza”. Dessa forma o significado medeia o pensamento, pois ele não é igual ao significado direto das palavras. Por isso a elaboração conceitual é uma capacidade tipicamente humana de operar cognitivamente, como sublinha Alves (2012), onde o conceito é um construto social e histórico, de um ser humano concreto em movimento, concreto pois se trata de um sujeito construído historicamente.

Assim, a linguagem é uma prática social que efetiva a interiorização de conteúdos historicamente elaborados e culturalmente originados, bem como as funções superiores se originam das relações sociais entre indivíduos humanos, sendo a escola um lugar de apropriação e construção de saberes. A escola tem, pois, um papel importante no desenvolvimento humano, principalmente no que Vigotski chamou de internalização simbólica, uma categoria criada para explicar o processo cognitivo de conversão de funções de pensamento, elementos externos em internos, ou seja, de funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores. Silva (2016) se utiliza das palavras de Vigotski para afirmar que “[...] uma internalização da atividade externa que forma o plano interno, não de modo especular e mecânico, mas, a partir das experiências significadas e sentidas pelo indivíduo, que constituirão sua consciência”. A internalização ocorre, pois, mediada pela atividade. Da mesma forma, de acordo com Alves (2016),

[...] o processo de humanização só se efetiva pela mediação semiótica, isto é, por interações entre o indivíduo e os artefatos construídos e significados pelos seres humanos através das relações sociais, do trabalho, da produção cultural, presentes, sobretudo, na linguagem (ALVES, 2016, p. 207).

Para Alves (2016), a linguagem se faz pela práxis, reinventando-se constantemente através das relações culturais e sociais, sendo caracterizada enquanto objetivação humana que

agrega em si elementos que originam movimentos de pensamento tipicamente humanos. Rego (2014, p. 55) afirma que a linguagem é a grande razão pelo qual Vigotski defendeu que “[...] os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica”.

Por esse viés interessa refletir sobre a maneira com que a educação escolar pode contribuir e ser um espaço de mediação. Quais as características necessárias para que a escola consiga efetivar a apropriação e construção de saberes, contribuindo para a aquisição das funções superiores de pensamento, como defende Vigotski. O próximo tópico trata, pois, do papel da educação escolar no desenvolvimento humano.

3.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O espaço escolar, enquanto instituição, pode ser encarado como o ambiente no qual a criança vai interagir com seus semelhantes, ou seja, ela se constitui como o tempo-espaço de trocas e interações sociais da criança quando a mesma está fora do seu contexto familiar. Contudo, não se confunde com as relações familiares. Trata-se de outro tipo de relação cuja tarefa principal é, para a escola de Vigotski, o desenvolvimento humano em cada indivíduo por meio do conhecimento historicamente elaborado e de processos pedagógicos especialmente pensados para este fim. Impõe-se, neste sentido, a necessária verticalização da reflexão na direção de compreender o papel da educação escolar nesse processo que, por sua vez, coloca a necessidade de uma leitura mais radical acerca da natureza da educação tal como feita por Saviani (2013) e que nos sustenta nessa empreitada. Para este autor, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, e esta se dá através do trabalho, que é visto como uma ação intencional, se dividindo entre trabalho material e não-material, este último ainda possuindo duas modalidades: a primeira, quando produto e produtor se separam, e a segunda, quando produto não se separa do ato de produção. Esta segunda, o lugar em que se encontra a educação – trabalho educativo que, para Saviani (2013, p.06), se caracteriza como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” – a articulação coerente do currículo ao dia a dia do professor e aos conteúdos de sua prática pedagógica passa a ser primordial. Neste sentido, Duarte (2016) afirma que a respeito da apropriação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, o

ensino é o encontro de várias formas de atividade humana, então a educação é como o despertar dos mortos, pois não há criação do novo sem apropriação do que já existe.

Por essa razão, Saviani (2013) aponta que o planejamento do ato educativo precisa considerar que, mesmo existindo diferentes tipos de saber/conhecimento, para a educação eles não interessam em si mesmos, mas enquanto elementos a serem assimilados pelos sujeitos a fim de que se tornem humanos. O que interessa para a educação é o saber que surge como resultado do processo de aprendizagem, e para isso, a educação precisa partir do saber objetivo produzido historicamente. Com efeito, o mesmo autor diz que quando, inicialmente, no decurso da história, o desenvolvimento de processos educativos coincide com o ato de viver, percebe-se como consequência a predominância do saber metódico, sistemático e científico sobre o saber espontâneo, determinando a especificidade da educação pela forma escolar.

Na seleção dos conteúdos escolares, partindo do princípio de que o ato educativo carrega determinado conteúdo político, se concebe a defesa do ensino do conteúdo clássico na escola, que nada mais é do que aquele conhecimento que perdura ao longo dos anos, um saber escolar que é dosado e sequenciado, repleto de especificidade. Cabe o esclarecimento do que seja a diferença entre os conteúdos clássicos e os conteúdos tradicionais. Para Saviani (2013), enquanto o conteúdo clássico é aquele que resistiu ao tempo e tem sua validade para além do momento em que ele foi proposto, o conteúdo tradicional se trata de algo ultrapassado, arcaico, que remete ao passado. Por isso, clássico e tradicional não se confundem.

Convém ressaltar que

[...] o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (SAVIANI, 2013, p. 54).

Quando da transformação do saber elaborado em saber escolar, nesse processo são selecionados elementos relevantes, que devem contribuir para o crescimento intelectual dos alunos, sendo organizados de modo sequenciado, de forma que possibilite a assimilação. A escola precisa, portanto, encontrar maneiras de fazer com que as novas gerações tenham acesso ao mundo do saber sistematizado (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013) destaca que tal saber sistematizado é um saber construído socialmente, ou seja, um saber que está sendo produzido, não acabado. Isso significa dizer que a produção social do saber é algo histórico, no sentido de que não acontece isoladamente a cada geração,

assim ocorre a apropriação de um saber sem que seja necessário refazer o processo dos elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Desta forma,

[...] o fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio desse saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se (SAVIANI, 2013, p. 68).

No que tange, portanto, aos processos pedagógicos, tomando como base o saber construído socialmente e os sujeitos (professor e aluno) concretos envolvidos, a apropriação desse saber ocorre via transmissão dos conteúdos. Tal transmissão remete ao conhecimento historicamente produzido, dentro de um processo dialético que desconsidera a mera reprodução, uma vez que esse conhecimento permanece em movimento, como dito anteriormente, ele não é estático, e é passível de constante transformação. A transmissão de conteúdos numa perspectiva tradicional trata de um repasse propriamente dito, desinteressado na apropriação histórica do sujeito e na forma como isso ocorre. Para uma concepção clássica, porém, a transmissão de conteúdos está carregada de sentidos e acontece num processo dialético.

Para discutir a problemática do ensinar-aprender, Pino (2004) traz questões epistemológicas, psicológicas e psicopedagógicas. Existe assim o envolvimento de três elementos: o sujeito, a coisa e o elemento mediador (que se trata da significação). Aqui, se faz pertinente colocar que o conhecer resulta de uma relação dialética e dinâmica entre o sujeito e o objeto da realidade. Desta forma o objeto do conhecimento não é uma coisa e sim de um processo (PINO, 2004).

Por isso que Duarte (2016) insiste que a educação, particularmente na forma escolar, tem a necessidade de se caracterizar como uma luta a favor do desenvolvimento da concepção de mundo dos sujeitos, por isso deve lutar pela difusão dos conhecimentos mais desenvolvidos, e o professor, em seu trabalho, ao ensinar conteúdos escolares, pode utilizar-se do materialismo histórico-dialético. Sobremaneira, “a relação que existe entre conteúdos escolares e a formação/transformação da concepção de mundo são complexas e mediadas” (DUARTE, 2016, p. 16).

Niehues e Ortigara (2013, p. 563) reafirmam, ainda sobre o processo educativo, que este “[...] tem o intuito de desenvolver intelectualmente e psicologicamente o sujeito por meio da transferência do saber produzido e passado ao longo dos anos, de modo que o sujeito humanize-se e possa modificar a sociedade em que vive”. Por isso a educação integra a

formação humana, uma vez que torna as pessoas ativas e capazes de pensar e agir coletivamente.

Na direção de um ensino escolar preocupado com a transmissão de conteúdos numa perspectiva clássica, bem como com o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de relações sociais em que o aluno adentra no mundo da cultura e se apropria dela, chamamos o olhar agora para o conteúdo jogo, objeto desta pesquisa.

3.4 O JOGO COMO CONTEÚDO CLÁSSICO E COMO ELEMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A partir da reflexão sobre desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, alguns conceitos se sobressaem para colaborar no processo de evolução desta pesquisa. Pela dialética natureza-cultura sustentadora do humano, podemos inferir que o jogo é uma invenção da cultura, em diálogo com o que em nós é natureza. Mas é, sobretudo, um invento do gênero humano e, por isso, carrega em si, objetivações humanas (regras, signos, símbolos, estratégias e movimentos cognitivos-afetivos-volitivos e físicos). O que, a nosso ver, faz do jogo, mais do que um entretenimento, uma atividade humana e uma linguagem. Assim, quando investigamos o jogo (e aqui tratamos do jogo, dos modos de jogar, dos jogos populares, do ensinar a jogar) estamos investigando manifestações da cultura, estamos lidando com relações humanas mediadas pela linguagem. Sendo o objeto desta pesquisa o jogo¹⁵, mais precisamente o ensino do jogo, fez-se oportuno investigá-lo na perspectiva de conteúdo que Saviani defende no espaço escolar. Por isso, trazemos alguns autores¹⁶ como Huizinga (2019), Duarte (2016), Leontiev (2019) e Elkonin (2009) para uma verticalização adequada desse

¹⁵ Em muitos momentos e para diversos autores, jogo e brincadeira são tratados da mesma forma. Nesta pesquisa, entendo que os dois possuem características comuns mas também pontos de divergência, por isso direciono meu olhar especificamente para o jogo, utilizando apenas esse termo. Concordo, porém, com Carcanholo (2015, p. 82) ao afirmar que “costumeiramente, o jogo pode ser entendido como brincadeira [...], sua concepção abrange uma pluralidade de definições que estão subentendidas, muitas vezes, na cultura, modo de vida e no tempo histórico das pessoas”. Dentre diferentes concepções do que seja jogo, Elkonin (1998, p. 13) também evidencia que “a palavra “jogo” não é um conceito científico *stricto sensu*. É possível que por isso mesmo alguns pesquisadores procurassem encontrar algo de comum entre as ações mais diversas e de diferente aspecto denominadas com a palavra “jogo”; não temos [...] uma delimitação satisfatória dessas atividades”.

¹⁶ Ao falarmos do jogo como conteúdo na Educação Física a partir da teoria histórico-cultural, consideramos importante evidenciar duas direções: os Jogos (ensinar queimada, pega-pega, etc., que exige evidenciar os *conhecimentos* a serem ensinados) e o Jogo protagonizado (ensinar a brincadeira de papéis sociais, cujo conteúdo interno refere-se às relações interpessoais, às atitudes de um papel com o outro).

tema, bem como para uma posterior aproximação com a Educação Física como componente curricular da educação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com Duarte (2016), numa relação entre a apropriação do conhecimento e o que se produz na atualidade, e concebendo o objeto jogo, é possível vê-lo como uma apropriação cultural, numa relação que o autor faz sobre trabalho vivo e trabalho morto. O trabalho morto, refere Duarte (2016), volta à vida ao ser incorporado como meio de novas atividades, e esse movimento é indispensável se pensarmos a humanização. Para esse autor, “[...] a apropriação da cultura pelos indivíduos é um processo no qual os vivos ressuscitam os mortos e, ao mesmo tempo, os mortos apoderam-se dos vivos” (DUARTE, 2016, p. 49), daí a relação entre atividade humana passada e presente. Assim também,

[...] quanto mais o trabalhador produz, mais o capital apodera-se dos resultados dessa produção, mais ele suga a vida e a energia do trabalhador, num processo em que o sujeito criador (o trabalhador) dá vida à criatura (o capital), mas a criatura torna-se mais forte que seu criador. O capital é trabalho morto, isto é, atividade humana que se objetivou, atividade que se transformou em coisas com características e propriedades socialmente determinadas. O trabalho vivo é a atividade do trabalhador que não pode realizar-se sem os meios de produção (ferramentas, máquinas, instalações, conhecimentos etc.) (DUARTE, 2016, p. 50).

Para Huizinga (2019) o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente biológica, possuindo então, uma função de significado, que encerra, pois, um determinado sentido. Assim, podemos dizer no jogo, há sempre algo “em jogo” que vai além de qualquer necessidade imediata da vida, e mesmo assim confere um sentido à ação. É por isso que, “todo jogo significa alguma coisa”, e “o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência” (HUIZINGA, 2019, p. 02). Isso nos mostra que uma análise biológica do jogo seria rasa e sem sentido. Noutra direção¹⁷, Elkonin (2009) afirma que a base do jogo é social, visto que ele nasce das condições de vida da criança em sociedade, por isso “[...] os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico” (p. 36). Assim, Bracht (2019) também concorda quando diz que

[...] podemos estabelecer ideal-tipicamente as características do jogo, mas este como prática isolada e delimitada *a priori* não existe, e sim, práticas humanas construídas socialmente que apresentam em maior ou menor grau as características que definimos como dele (BRACHT, 2019, p. 70).

Da mesma forma, Huizinga (2019, p. 03) coloca que o poder de fascinação, o divertimento, a tensão, a alegria e a intensidade do jogo revelam um algo a mais, por isso vai

¹⁷ É de nosso conhecimento que os autores apresentados neste e em outros parágrafos e diálogos que seguem ao longo do texto estão em campos teóricos e filosóficos distintos.

dizer que “é nessa intensidade, nessa absorção, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e característica primordial do jogo”. Embora esse autor indique que o jogo seja uma função do ser vivo e que não seja possível uma definição exata em questões biológicas, lógicas ou estéticas, ele insiste que determinado conceito “[...] deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social” (p. 09), assim, se detém a descrever suas características.

Dentre os principais atributos dados por Huizinga (2019) ao jogo, estão o fato de ele ser livre, ser uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade, possui limitações, portanto encaminhamentos e sentidos próprios, além de criar e ser ordem, ou seja, o jogo cria uma perfeição temporária e por isso, limitada. Mais do que isso, o autor afirma que o jogo é uma atividade voluntária. Considerando, pois, o jogo enquanto totalidade, da mesma forma devemos avaliá-lo e compreendê-lo, assim, no início das sociedades não havia espaço para o jogo (atividade lúdica), visto que a rotina diária dos indivíduos era dedicada à busca de alimentos e de abrigo, mas posteriormente, com o aparecimento do trabalho e dos seus mecanismos artificiais, houve espaço para o nascimento das atividades lúdicas, e é por isso que pode-se afirmar a relação existente entre o surgimento dos jogos humanos e as atividades de labor (PICCOLO, 2010). Observam, Betti e Gomes-da-Silva (2018)¹⁸ que, ao analisar o jogo enquanto conteúdo escolar, consideramos que o mesmo caminha ao lado da aprendizagem, portanto ele se evidencia como um procedimento adequado para se utilizar no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Destarte, ao se evidenciarem essas características, Betti e Gomes-da-Silva (2018) percebem o jogo enquanto um fenômeno cultural amplo, como uma maneira de habitar o mundo e como uma condição existencial para a criança, e não meramente algo que designa brincadeiras e jogos específicos. Visto como um fator cultural da vida, para Huizinga (2019) o jogo se mostra, portanto, enquanto função social, já que ele, dentro da cultura, está como um elemento dado, preexistente à mesma, que ainda assim, a acompanha e marca desde os primórdios até a atualidade. Parece oportuno observar, pois, como as atividades arquetípicas da sociedade humana são marcadas pelo jogo, no caso da linguagem, em que o homem pode comunicar e ensina:

[...] é a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las; em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, jogando com essa maravilhosa faculdade de

¹⁸ Estes autores da Educação Física são utilizados como suporte para entender o ensino do jogo, porém, mais uma vez, é importante destacar que a principal fonte de referência são os autores da teoria histórico-cultural.

designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas (HUIZINGA, 2019, p. 05-06).

O jogo jogado é, neste sentido, uma produção cultural que, ao mesmo tempo é e produz linguagem¹⁹. A linguagem está imbricada no jogo e na semiótica humana, ou seja, na cultura, nos valores, modos de ser, interpretar e viver. O jogo enquanto linguagem se expressa tanto pela palavra como pelo gesto, por isso ele é um fomentador de funções superiores de pensamento, porque promove atenção voluntária, memória, planejamento, imaginação, generalização e criação. Nessa direção, Elkonin (2009) afirma que, como toda atividade, “[...] o jogo não é exceção, pode decompor-se numa soma de faculdades: percepção + memória + pensamento + imaginação” (p. 23), mas que, decomposto, o jogo perde sua originalidade enquanto atividade da criança, assim, diz que

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

É por isso que, para que se entenda o jogo e o seu lugar dentro da psicologia histórico-cultural, Nascimento, Araujo, Miguéis (2009, p. 295), sublinham a necessidade de entendê-lo “[...] como uma forma peculiar e específica da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade”. Assim, enquanto o trabalho é tratado como manifestação da atividade humana, o jogo vai ser considerado a manifestação da atividade humana na criança, ou seja, sua atividade principal (ou atividade guia), num dado tempo do seu desenvolvimento. Em relação a esse ponto, diferente de pensar a atividade principal enquanto aquela em que o sujeito se detém por mais tempo, Leontiev (2019) vai chamar de atividade principal

[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2019, p. 122).

Tratando, pois, o jogo como atividade principal da criança, Elkonin (2009) aponta que o jogo reconstrói as relações sociais, porém sem fins utilitários, e vê que principalmente no jogo protagonizado, em uma forma evoluída, fica evidente que “as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem” (p. 34). Essas relações, por sua vez, acontecem pela assimilação que

¹⁹ É importante destacar que, neste trabalho, trazemos concepções distintas de linguagem, notadamente através dos autores da teoria histórico-cultural e de autores da Educação Física.

a criança faz do papel de adulto, e é via esse processo e suas ações orgânicas que o jogo se constitui.

Nessa perspectiva, Carcanholo (2015) trata do jogo protagonizado, em que a criança transforma suas ações de acordo com a realidade, ou seja, assume uma postura diante da realidade que observa e pelas condições inerentes do contexto no qual está inserida. Elkonin (2009) explica que esse tipo de jogo acompanha uma evolução histórica e social, em que é central a figura da criança, visto que ela tem adquirido diferentes lugares na sociedade. A criança já foi atuante juntamente da família no manejo de ferramentas, pois auxiliava nas atividades laborais, mas depois foi ficando alheia a essas atividades por conta da produção de instrumentos de trabalho que tornaram inviáveis o manuseio pela criança, assim foram surgindo os brinquedos, que são instrumentos que foram adequados ao uso pela criança.

Esse percurso evidencia, uma vez mais, que o jogo tem origem e natureza sociais, como defende Elkonin (2009, p. 80), em que o nascimento do jogo “[...] está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie”. Por essa razão,

[...] a criança em idade pré-escolar, no final da primeira infância, amplia suas relações sociais, modifica suas necessidades e inicia um desenvolvimento do jogo de papéis, na ânsia pela compreensão do mundo adulto e pela realização de ações imaginadas que, no momento, não poderiam ser realizadas (CARCANHOLO, 2015, p. 84).

Mais do que isso, quando o jogo permite que a criança se aproprie do mundo das relações dos adultos, ele também permite que a criança se humanize. Guiados por essa reflexão, percebemos que a criança tem suas necessidades atendidas por meio da imaginação, porquanto também simboliza situações reais, e isso contribui para o seu desenvolvimento. Carcanholo (2015, p. 89) defende, nesse sentido, que “[...] na medida em que a criança é incentivada a se envolver no jogo protagonizado, ela elabora formas de pensamento e linguagem que elevam as condições de seu desenvolvimento”.

Por essa razão, Nascimento, Araujo, Miguéis (2009) expõem que, ao considerarmos a formação da consciência historicamente, vemos também que a imaginação se trata de uma função psicológica superior constituída historicamente. Isto porque no processo do jogo a criança imagina, desenvolve sua imaginação, e não o oposto, ela não imagina para jogar. Também no jogo, quando a criança reconstitui uma realidade, reproduz determinado aspecto da realidade de modo singular, ela realiza substituições, ou seja, para fazer as operações do mundo adulto dentro do jogo, a criança substitui o objeto do mundo adulto por outro objeto

que para ela seja acessível, por isso as autoras trazem o exemplo de um pedaço de pau ser utilizado como cavalo, afirmando que esse uso “[...] está relacionado com as condições objetivas; o pedaço de madeira é um objeto acessível à criança e torna-se, então, um modo pelo qual a ação (no caso montar um cavalo) pode ser realizada por ela” (p. 297). Assim, as autoras reforçam que tal substituição é condição e necessidade para que, no jogo, possa acontecer a reprodução das ações dos adultos.

Elkonin (2009) defende que por meio do jogo a criança pode mudar sua posição em relação ao mundo que a cerca, ficando evidente que seja possível que o pensamento avance para um nível mais elevado, constituindo novas operações intelectuais, assim, ao se utilizar de vivências observadas, a criança vai, através da imitação, regular o seu comportamento. Carcanholo (2015, p. 85) entende, pois, que “[...] a imitação se torna uma prática elementar para o desenvolvimento, pois é a partir dela que a criança apropria de regulações de comportamentos observadas em seu meio social”.

Quando a criança age representando o papel do adulto, ela está atuando conscientemente, percebendo as relações entre humano e objeto mas também as relações entre as pessoas, assim também surgem novas formas de conduta. Tais formas de conduta sociais, que Nascimento, Araujo, Miguéis (2009) afirmam ser desenvolvidas no jogo, se referem ao comportamento voluntário da criança, ou seja, pela atenção voluntária, memória lógica e voluntariedade. É por isso que o papel que a criança desempenha se torna referência para seu comportamento, quando em situação de jogo, assim, ela tem um modelo de ações e relações a desempenhar.

Sobremaneira, nesse processo, quando se fala de regulações e condutas, vem à tona o sentido que as regras dão ao jogo e ao desenvolvimento da criança. A criança pode agir sob regramento muitas vezes sem perceber, é o que Vigotski (1998) explica como sendo uma situação regrada quando, no jogo, existe a simbolização de um objeto pela ideia que ele representa, porque isso altera a ideia contida em tal objeto e amplia sua função, assim, a ação surge das ideias, e não pelos objetos. Da transição do jogo protagonizado para o jogo com regras, percebe-se que

[...] a ênfase inicial dada aos jogos protagonizados, de faz-de-conta, é que eles iniciam a criança na compreensão da situação imaginária, a partir da imitação, e implicitamente origina-se uma vivência com regras e condutas sociais que lhe permitirão seu devido avanço, à medida que for se desenvolvendo (CARCANHOLO, 2015, p. 86).

Essa transição, de acordo com Elkonin (2009), ocorre no final da idade pré-escolar e início da idade escolar e se trata de um período em que os jogos com regras podem auxiliar

consideravelmente no desenvolvimento intelectual da criança. Nessa direção, Leontiev (2019, p. 139) afirma que “[...] dominar as regras significa dominar o seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido” o que corrobora no sentido de afirmarmos que a criança, através do jogo, regula seu comportamento.

A regra vai, pois, se converter em uma norma interior de conduta na criança, saindo de um aspecto puramente externo para agir num processo interno²⁰, isso porque a criança em idade escolar acata a regra de outra forma, ela age independentemente de algum fator externo, assim, como afirma Elkonin (2009, p. 377), “[...] a regra figura como compromisso adquirido, e seu acatamento não depende da presença de controle externo por parte de um adulto ou de uma criança associada”. O autor entende que “[...] o caminho que vai do jogo aos processos internos na idade escolar é a fala interna, a integração, a memória lógica, o pensamento abstrato (sem coisas, mas com conceitos), o principal caminho do desenvolvimento” (p. 430).

No que se refere a uma aula de Educação Física, o jogo pode ser conteúdo como pode ser estratégia. Neste trabalho o foco esteve no jogo enquanto conteúdo escolar. Da mesma forma, ao determinar que o jogo é um conteúdo pertinente e de grande apropriação por parte da criança, significa que quanto maior o leque de jogos disponibilizados pelo professor, maiores serão as possibilidades de vivências corporais e culturais por parte dos alunos. Ao favorecer que os alunos saiam na unidimensionalidade cultural através das vivências de muitos jogos – que foram pedagogizados pelo professor –, num primeiro momento, as crianças conseguem recriar os jogos que foram herdados da cultura lúdica infantil. Podem ainda, conhecer e aprender novos jogos, que foram apresentados pelo professor ou colegas.

Carcanholo (2015) enfatiza que o professor, enquanto mediador, precisa oportunizar um ambiente que seja estimulante ao jogo, que haja a valorização dessa atividade através da utilização de recursos adequados no espaço e tempo escolar, da mesma forma, o professor deve observar a realidade dos alunos, considerando o contexto que os envolve e adequando os jogos ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos mesmos. Nascimento, Araujo, Miguéis (2009, p. 300) insistem que “[...] o jogo é a forma principal de a criança vivenciar o seu processo de humanização, uma vez que é a atividade que melhor permite à criança apropriar-se das atividades (motivos, ações e operações) culturalmente elaboradas”.

²⁰ Este é um ponto bastante interessante de se observar o caminho do inter para o intrapsíquico da criança, o processo de internalização que ela faz.

Betti e Gomes-da-Silva (2018, p. 54) apontam que “os jogos herdados ensinam outros, que se integram aos anteriores, reconstruindo e concedendo dinamismo à cultura, dentro e fora da escola”. Sobremaneira, os conteúdos da Educação Física escolar estão constantemente sendo significados e ressignificados pelos sujeitos envolvidos, sujeitos estes que concretizam os jogos em práticas corporais singulares, uma vez que o conteúdo em si é uma abstração, concretizado a partir do momento em que o sujeito – de carne e osso –, o pratique (BETTI, GOMES-DA-SILVA, 2018). A relevância do ensino do jogo se dá, então, por se tratar de

[...] um espaço coletivo e cultural, que não inicia ou finaliza com a aula isoladamente, mas que considera a educação lúdica do homem. Trata-se de um espaço político-educativo de promoção do humano que favoreça vivências integradoras, estimulando a curiosidade, criatividade, sensorialidade, sensibilidade e criticidade (BETTI, GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 63).

Nessa direção, Carcanholo (2015) insiste que durante a infância o jogo precisa ter relevância no contexto educacional, e principalmente no início da vida escolar, por volta dos seis anos de idade, o jogo necessita estar presente, aliado às atividades de estudo, pois combinados, eles consolidam estratégias de ensino. A autora aponta que

[...] o jogo se torna um aliado nas aulas e, conseqüentemente, em outras demandas, uma vez que ele oportuniza a aprendizagem de outros aspectos, não somente conteudista, como a interação social, o colocar-se no ponto de vista do outro, a elaboração de estratégias, antecipação do pensamento e, até mesmo, lidar com frustrações ao não obter êxito em suas jogadas (CARCANHOLO, 2015, p. 90).

Percebendo, portanto, a riqueza desse processo, surgiu a necessidade de se verificar a proposição do ensino do jogo na Educação Física a partir da BNCC, com o recorte dos anos iniciais do ensino fundamental por ser onde o jogo está mais presente, a fim de perceber como se dá esse processo no documento, bem como investigar quais pressupostos aparecem para embasar a prática docente.

4. CAPITULO III – EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: QUAL O LUGAR DO ENSINO DO JOGO?

Neste capítulo trazemos inicialmente os pressupostos teóricos, pedagógicos e metodológicos da BNCC, o que a cerca, juntamente com um pequeno resgate a respeito de sua idealização e formulação. Em seguida está a organização curricular da BNCC, abrangendo os termos que a mesma traz, como o ensino por habilidades e competências, que passa, posteriormente, a auxiliar no entendimento a respeito da proposição das chamadas unidades temáticas, onde tivemos o foco especificamente naquela em que se encaixa o jogo.

Adiante, interessou identificar a Educação Física na BNCC na sua inclusão na área de Linguagens. Teóricos que há muito já se valiam dessa prerrogativa, saíram em sua defesa por acreditarem que, ao lidar com o corpo, a Educação Física pode promover espaços para que esse corpo se expresse, se comunique e se desenvolva.

4.1 PRESSUPOSTOS DA BNCC

Antes de entrar na seara da BNCC²¹ propriamente dita, parece pertinente apresentar a colocação de Prietto e Souza (2020, p. 4) com a qual concordamos: “[...] a relação dialética que se expressa na sala de aula, tem sempre no seu bojo uma concepção de ser humano, concepção de educação (física) e concepção de sociedade”, por isso a importância de se verificar o posicionamento de propostas curriculares – neste caso a BNCC – sobre tais questões.

É imprescindível lembrar que as políticas educacionais repercutem diretamente na escola, e os projetos de educação se preocupam com o que deve ser ensinado, o que justifica a presença de determinados conhecimentos em um currículo. Aqui cabe dizer que o currículo é uma arena de disputa de diferentes campos teóricos e metodológicos que, por sua vez, encerram diferentes visões de mundo, de ser humano e de sociedade, daí que cada tipo de currículo sirva a um projeto de ser humano e de sociedade, por isso a importância de se conhecer a política do conhecimento oficial para verificar como ela reflete no currículo e

²¹ A BNCC para educação infantil e ensino fundamental foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017, e o Conselho Nacional de Educação – CNE em 27 de dezembro de 2017, através da resolução CNE/CP nº2, orientou a sua implementação. A BNCC para o ensino médio, porém, foi homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo então ministro da educação, Rossieli Soares. (dados retirados do site da BNCC, vide <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

quais são os interesses por detrás deste currículo, bem como aqueles que se revelam nas entrelinhas (PRIETTO e SOUZA, 2020). Por conta disso,

[...] toda Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) pode exercer um papel norteador quanto aos conteúdos contemplados nas instituições escolares, o que traz implicações diretas tanto nas ações empregadas pelos professores como no processo de desenvolvimento dos educandos. Trata-se de um texto normativo de caráter político e, conseqüentemente, ideológico que exerce a função de legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros (JACOB, DIOLINA, BUENO, 2018, p. 85)

A construção da BNCC, que partiu também de um ideal político, teve a finalidade de orientar estados e municípios na elaboração de suas propostas curriculares, tendo como plano de fundo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, mas o que tem-se percebido é que esse documento apresenta posições controversas. Enquanto alguns defendem que ela possa ser um instrumento de equidade e justiça – por conta das desigualdades regionais – outros alertam para o fato de que ela valoriza determinados conhecimentos em detrimento de uma pluralidade já existente quando subtrai saberes e culturas (PRIETTO e SOUZA, 2020).

Mais do que isso, se evidencia um plano nacional de educação baseado nos resultados, espelhando modelos de outros países, em que o interesse está voltado à padronização daquilo que vai ser ensinado nas escolas, dando maior importância aos resultados em classificações do que para o processo de ensino e aprendizagem e sua riqueza de possibilidades. Disso decorre “[...] uma centralidade da avaliação escolar e uma política de responsabilização dos alunos, dos professores e das escolas, sem levar em consideração fatores sociais externos que afetam o rendimento do aluno” (STANKEVECZ, CASTILLO, 2018, p. 35).

Diante disso, é necessário um olhar mais apurado para as determinações da BNCC, sendo elas refletidas por pressupostos políticos, bem como o foi a reformulação da LDB em 1996. Venco e Carneiro (2018) evidenciam que nessa reformulação foi eleito um currículo com base em habilidades e competências, que por pano de fundo, tinham um diálogo com o mundo empresarial. Nessa direção, Rodrigues (2016) observa ser possível a existência de diferentes interesses – públicos e privados, políticos e econômicos – para além daqueles imbuídos na melhoria da qualidade da educação brasileira quando da construção de uma base nacional. Embora consideremos esses aspectos, é importante lembrar que

[...] entende-se que o sistema curricular é formado por um conjunto de elementos de cunho administrativo, didático e pedagógico, que contribuem para a organização sistematizada do processo educativo, o qual é desenvolvido em um período de tempo e em uma modalidade de ensino, com a finalidade de possibilitar ações pedagógicas que possam ampliar o conhecimento da cultura da qual os sujeitos fazem parte. Na condição de um elemento administrativo, a BNCC pode ser considerada como balizadora do currículo escolar, que exerce uma intencionalidade na formação dos brasileiros (BOSCATTO, IMPOLCETTO, DARIDO, 2016, p. 98-99).

Partindo destes pressupostos, Libâneo (2016, p. 40) afirma que a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais aplicadas à escola produz “[...] um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos”. Pensando dessa forma, podemos inferir que um currículo escolar sofre influências de cunho pedagógico, político e administrativo, mas é preciso direcionar-se no sentido de oportunizar aos estudantes o currículo que irá garantir os conhecimentos necessários à sua atuação em sociedade. Isso se dá, de acordo com Boscatto, Impolcetto, Darido (2016, p. 104), “[...] em um processo pelo qual é necessário obter conhecimentos sobre o mundo, os fatos socialmente construídos, os fenômenos naturais, os conceitos desenvolvidos pelas ciências”, e estes provém, em certa medida, dos componentes curriculares. Tal perspectiva, portanto, deve considerar os “conhecimentos necessários” na mesma direção dos conteúdos clássicos, conceito em Saviani já visto anteriormente. Este ponto, pois, merece a devida atenção na análise do documento, uma vez que, para Venco e Carneiro (2018) a BNCC está mais direcionada na mensuração de resultados e padronização mundial da educação.

O documento BNCC se define como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07), que, conforme os preceitos do Plano Nacional de Educação – PNE, busca assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, o documento prevê, ao longo da educação básica, aquilo que chama de “aprendizagens essenciais” para assegurar o desenvolvimento de competências gerais (apresentadas no tópico seguinte), e com isso traz o conceito de competência enquanto

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 08).

Entender o ensino por competências pressupõe a indicação daquilo que os alunos devem saber, e a BNCC considera, para além disso, o que os alunos devem saber fazer. Assim, ao descrever competências, o documento mostra referências para que se fortaleçam ações para assegurar as aprendizagens essenciais que foram definidas. Desta forma, o documento da BNCC trata de uma preocupação com a educação integral – que independe da duração da jornada escolar – e ao assumir esse compromisso, determina que o olhar da educação básica deve estar voltado à formação e desenvolvimento humano global, assumindo uma postura plural, singular e integral do aluno (BRASIL, 2017). Essa educação integral, na BNCC,

[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14).

Percebemos, na passagem acima, aspectos que direcionam a educação para os interesses do aluno mas também da sociedade, Venco e Carneiro (2018) alertam nesse sentido para uma característica bastante evidente do capitalismo, o individualismo. Da mesma forma, Libâneo (2016) também alerta que uma lista de competências visa a formação de sujeitos produtivos para a empregabilidade imediata, ocasionando a redução à conteúdos mínimos que desvalorizam o papel do professor, bem como, quando a escola nega a validade do conhecimento universal, ela coloca em segundo plano os conteúdos significativos, objetivos do ensino, o desenvolvimento de capacidades mentais e nega aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico. Aqui encontramos uma possibilidade de discussão acerca da defesa da BNCC por uma formação integral, que veremos mais adiante.

O fato de a BNCC trazer os interesses e as necessidades dos estudantes sugere uma fundamentação de base escolanovista. O que parece ficar evidente quando, em seu discurso, parece coadunar com posições críticas da educação, contudo, seus termos trazem outros entendimentos nas entrelinhas. Se juntarmos as expressões “interesses dos alunos” com “desafios da sociedade contemporânea” e cotejarmos com o que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural defendem como educação e conhecimento escolar, podemos inferir sobre a hegemonia da visão escolanovista e neoescolanovista na BNCC, que sinaliza para um ensino centrado no aluno e para um esvaziamento dos conteúdos (conhecimento historicamente elaborado) na medida em que se reporta apenas aos desafios contemporâneos, e isso fica evidente na passagem do documento em que diz que o desenvolvimento de competências passa “[...] pela indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer”” (BRASIL, 2017, p. 13). Temos aqui a sobreposição do saber prático sob o conhecimento teórico.

Como afirma Saviani (2007, p.160), “aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive”. Nessa direção,

[...] em conformidade com o neoliberalismo, que requer, dentre outras coisas, a responsabilização dos indivíduos por suas trajetórias, satisfatórias ou não, a BNCC reforça, com essas competências gerais, a individualização dos sujeitos, a formação para o consumo, para a competição e para o trabalho (SILVA, FREITAS 2020, p. 12).

Outro indício da hegemonia de concepções liberais na BNCC é a pluralidade humana (infâncias, culturas, etc.) com terminologias que podem incorrer na diluição do ser, da subjetividade humana como subjetividade histórica, negando pois, a ontologia do ser social tal como lida em Ortigara (2011), aspecto que consideramos possuir grande importância dentro do espaço escolar, pois é de onde deve partir o trabalho educativo. Nossa denúncia reside na superficialidade de uma propaganda da pluralidade humana reivindicada na BNCC, que tenta abranger aspectos gerais ao mesmo tempo em que propõe aprendizagens essenciais, deixando a desejar no quesito mais importante – o ser humano. Nessa mesma direção, Rocha e Pereira (2018, p. 52-53) sinalizam que

[...] os parâmetros curriculares, as diretrizes e parâmetros de ação – como mecanismo norteador – e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho do Estudante de Nível Superior (ENADE), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – como mecanismos reguladores – são heranças de um modelo neoliberal de educação (ROCHA, PEREIRA, 2018, P. 52-53).

Holanda, Lasch e Dias (2021, p. 9) trazem uma boa reflexão sobre a elaboração da BNCC quando nos lembram que “[...] a efetivação de políticas para a Educação em uma sociedade republicana e democrática devem garantir os trâmites legais, assegurando assim um processo democrático, sob o risco de se configurarem processos autoritários e impositivos”. Por conta dessa afirmação, podemos perceber ainda que

[...] é precisamente no processo de sua construção, quando os debates e as controvérsias estão em aberto, que se revelam de forma mais nítida os interesses e perspectivas dos diversos setores sociais que se posicionam sobre o projeto de educação do país (STANKEVEZ, CASTILLO, 2019, p. 31).

Nessa mesma direção, Rocha e Pereira (2018) evidenciam que, no processo de elaboração da BNCC, não foram garantidas condições para a efetiva participação de todas as partes interessadas, por isso sua formulação não ocorreu de forma democraticamente participativa. Tratam ainda de lembrar que “[...] uma concepção realmente democrática do e no processo educativo, e especificamente no caso da BNCC, exigiria a ampliação e o fortalecimento das formas de participação” (p. 57).

A partir do momento em que os professores, aqueles que diariamente lidam com os alunos em sala de aula, são excluídos do processo de elaboração de um documento normativo, ou quando estes têm sua voz diminuída no processo, tem-se um problema. Principalmente se, nesse mesmo processo, são considerados com maior peso, os ideais de especialistas, pesquisadores e fundações voltadas a interesses empresariais. Nesse modelo, como afirmam Rocha e Pereira (2018, p. 61), “[...] visivelmente se dicotomiza o grupo que planeja do grupo que legitima e executa o projeto”. Nesse sentido,

[...] há o desprestígio dos próprios profissionais da educação que receberão as prescrições e terão de adequá-las às suas ações diárias, o que reduz o papel do professor e reforça a ideia que seu trabalho é, na verdade, a aplicação de métodos e conteúdos. Uma tarefa, uma receita dada que deve ser realizada, num reducionismo absurdo da complexidade que constitui a docência (JACOB, DIOLINA, BUENO, 2018, p. 91).

Essas são percepções importantes aprofundadas à frente, no decorrer da pesquisa. Por enquanto, observando como a BNCC se apresenta enquanto documento normativo, com base nos seus pressupostos, no próximo tópico demonstramos como ela está organizada em questão de currículo.

4.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA BNCC

A BNCC afirma buscar promover o estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento, por isso tem como objetivo se tornar uma balizadora da qualidade da educação no Brasil, porém, tal afirmação contestamos posteriormente. A BNCC está dividida da seguinte forma: 1- Textos introdutórios (subdividido em geral, por etapa de por área), 2- Competências gerais (aspectos que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica), 3- Competências específicas (das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares), e 4- Direitos de aprendizagem ou habilidades (que são relativas a conteúdos, conceitos e processos que os alunos devem desenvolver da educação infantil ao ensino médio) (BRASIL, 2017).

De acordo com o documento, existe a preocupação com uma educação de qualidade sem perder de vista a equidade, por isso uma base nacional com critérios e objetivos para a formação de estudantes através do desenvolvimento de habilidades essenciais (BRASIL, 2017). Tais colocações remetem nosso olhar para o termo “competência”, que agora faz parte dessa estrutura. A BNCC está pensada para o ensino de habilidades e competências, o que nos leva a refletir sobre o tipo de aluno e professor que isso pressupõe. Neira (2018, p. 217) afirma que para a BNCC “[...] a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o fim do século passado, e que o enfoque é adotado pelas avaliações internacionais”. E ainda, que “[...] a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes” (p. 222).

Em questão de organização, o documento prevê uma porcentagem de conhecimentos comuns e outra porcentagem de conhecimentos diversificados, isso se deu perante as diferenças culturais dentro do Brasil, quando, por ter dimensão continental, o país mostra

aspectos culturais particulares e peculiares entre suas regiões. Desta forma, Boscatto, Impolcetto, Darido (2016, p. 106), apontam que “[...] a BNCC contém os conhecimentos essenciais necessários ao currículo da Educação Básica que, necessariamente, deverão “dialogar” com as especificidades e as pluralidades regionais”.

Essa afirmação nos faz pensar a respeito do que sejam conhecimentos essenciais necessários ao currículo, neste caso específico da Educação Física, que vai refletir diretamente no que seja o conteúdo do jogo dentro deste componente curricular. Afirmar que a BNCC vai nos trazer o “essencial” implica em aprofundar ainda mais o olhar e o interesse sobre o que é apresentado no documento e sobre como se dará tal diálogo com as especificidades de cada região do país.

Destarte, a BNCC foi organizada de maneira com que fossem divididos os conhecimentos em cada etapa da educação básica, portanto, tem-se um documento específico para a educação infantil, outro para o ensino fundamental, e outro para o ensino médio, cada um com suas características preponderantes, mas pensados para que ao final da vida escolar, o educando tenha desenvolvido as 10 competências gerais da educação básica, assegurando sua formação humana integral (BRASIL, 2017). São competências gerais da educação básica de acordo com a BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 09-10).

Especialmente a competência geral número 6²² nos chama a atenção quando fala sobre o “projeto de vida” do aluno e “escolhas alinhadas”, pois a partir desse entendimento presume-se a certeza da direção que aluno pretende seguir, mas, pensemos, que projeto de vida uma criança de 8 anos pode ter? Que autonomia uma criança nessa idade possui para “alinhar suas escolhas”? De certo, sim, pensamos ser importante valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais bem como se apropriar de conhecimentos e experiências, mas que sentido isso tem nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo? Por isso, sobre o ensino de competências, Venco e Carneiro (2018, p. 9) alertam que esse padrão “[...] assume um caráter científico, mas atende diretamente aos interesses do atual estágio do capitalismo”, da mesma forma é consolidado um padrão na política educacional tendo em vista o alcance de melhores índices na educação, o que acontece via provas e o que os autores chamam de conteúdos estandarizados, que não problematizam aquilo que os estudantes estão se apropriando.

Em relação à organização das três fases da educação básica, a educação infantil traz, em primeiro momento, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que deverão ser assegurados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir desses direitos, são estabelecidos 5 campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada grupo etário (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), e nesta etapa, a Educação Física se ocupa do campo “corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2017).

A organização do ensino fundamental – fase de interesse desta pesquisa – é feita por meio de áreas de conhecimento, aonde os componentes curriculares podem conversar entre si

²² Este estudo não deu conta de discorrer sobre cada uma das 10 competências expostas, bem como cada habilidade a ser desenvolvida pela Educação Física.

para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. São cinco áreas de conhecimento²³, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essas áreas se intersectam na formação dos alunos, mas são preservadas especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados nos componentes. Cada área possui competências específicas e as áreas que apresentam mais de um componente curricular, definem também as competências específicas de cada componente (BRASIL, 2017). Cada componente traz um conjunto de habilidades que se relacionam a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que vão se organizar em unidades temáticas. Localizamos a Educação Física dentro da área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Inglesa (nos anos finais) e Arte. A Educação Física encarrega-se de abordar práticas corporais tematizadas dentro das unidades temáticas a serem trabalhadas nos anos iniciais e nos anos finais (BRASIL, 2017).

A fase do ensino fundamental, em particular, ainda se divide entre anos iniciais e anos finais, sendo a etapa mais longa da escolarização, com nove anos de duração. Nos anos iniciais, o documento da BNCC aponta uma organização que tenta dar continuidade aos preceitos da educação infantil, portanto diz serem valorizadas situações lúdicas de aprendizagem, visto que a criança está passando por mudanças que refletem nas suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesma (BRASIL, 2017). Assim, a organização do documento BNCC para esta etapa, afirma buscar possibilitar à criança a ampliação de sua compreensão de si e do mundo, bem como das relações dos seres humanos entre si e com a natureza, os anos finais do ensino fundamental, pois, apresentam a característica de progressão de conhecimentos através da consolidação de aprendizagens anteriores e ampliação de práticas de linguagem das crianças, considerando suas expectativas e interesses (BRASIL, 2017).

Já no ensino médio, são organizadas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; que visam dar continuidade ao trabalho feito no ensino fundamental. A Educação Física permanece no primeiro bloco, pois aqui está presente

²³ Sobre tal classificação, percebemos que ela não é “natural” e não é pedagogicamente sustentada, ou seja, é, em grande medida *formal*. Então, nos questionamos se isso realmente sentido ou se poderia haver outras formas de pensar os campos de atuação da atividade humana. Este é um debate importante que este estudo não deu conta de aprofundar, mas que, sabemos, precisamos enfrentar.

a intencionalidade dos gestos, a corporeidade e a motricidade, todas entendidas como formas de linguagem (BRASIL, 2017).

A BNCC afirma que a educação básica precisa ter seu foco na formação e desenvolvimento humano global, reconhecendo a complexidade desse processo “[...] rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, p. 14), e admitindo uma visão plural, singular e integral do sujeito de aprendizagem. (BRASIL, 2017). Por outro lado, Libâneo (2018) enfatiza que

[...] a não valorização dos conteúdos científicos e dos processos pedagógicos-didáticos pelos quais se possibilita aos alunos o desenvolvimento das capacidades intelectuais acaba levando a formas de exclusão social dentro da própria escola, o que se contrapõe aos objetivos enunciados nas políticas educativas de respeito e atendimento à diversidade social (LIBÂNEO, 2018, p. 53).

Por isso, com esse discurso, entendemos que pode haver o esvaziamento dos conteúdos na BNCC, dado o argumento de que não se deve priorizar a dimensão intelectual ou a afetiva, se escondendo um discurso aparentemente democrático quando “admite” uma visão plural, singular e integral, por isso, aqui há um conjunto de argumentos que, aos olhos ingênuos ou desavisados, podem aparecer como avanços, mas, como se pode fazer uma formação crítica sem que se privilegie a apropriação conceitual? Que formação integral é essa que a BNCC preconiza que pretende abrir mão da intelectualidade?

Nesse sentido, retomando o objeto de pesquisa, passaremos para uma análise do componente curricular Educação Física, onde o jogo está presente enquanto unidade temática, é importante lembrar que alguns outros componentes, na BNCC, também se valem do jogo, porém, este enquanto estratégia de ensino, por isso esse recorte não foi feito aqui.

4.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: DE QUE SE TRATA?

Havendo os PCN's consolidado a cultura corporal de movimento enquanto objeto de estudo central da Educação Física, Prietto e Souza (2020, p. 08) afirmam que agora a BNCC “[...] trouxe uma nova perspectiva para este componente curricular, mais próximo a uma concepção crítica da Educação Física, superando os aspectos excludentes e discriminatórios o paradigma anterior, o da aptidão física e do rendimento”. Nessa mesma direção, Holanda, Lasch e Dias (2021, p. 11) apontam que “[...] havia a crença de que a BNCC seria uma possibilidade concreta de resolver a “bagunça interna” da Educação Física, dando mais legitimidade a esse componente curricular”.

Tendo sido consolidada a terceira versão²⁴ da BNCC, no documento a Educação Física aparece como o componente curricular que “[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2017, p. 213).

Isso se dá, justifica o documento, percebendo o movimento humano em sua inserção no âmbito da cultura, assim, as práticas corporais são abordadas enquanto um fenômeno cultural dinâmico, singular, diversificado, pluridimensional e contraditório, com vistas a assegurar aos alunos que os mesmos possam (re)construir um conjunto de conhecimentos para ampliar sua consciência sobre seus movimentos também para o cuidado de si e dos outros, no intuito de desenvolver autonomia para se apropriarem e utilizarem a cultura corporal de movimento nas finalidades humanas. (BRASIL, 2017)

Ao trazer o termo práticas corporais, a BNCC as conceitua enquanto aquelas que são realizadas fora de obrigações laborais, higiênicas, religiosas e domésticas, por isso aponta para três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal, organização interna, e produto cultural. Desta forma, “[...] cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma determinada dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo” (BRASIL, 2017, p. 214).

Martineli, Magalhães, Mileski, Almeida (2016, p. 81) insistem, pois, em relação à cultura corporal, que o seu usufruto “[...] de forma plena é a integração das dimensões afetiva, social, cognitiva e motora, isto é, a integração de sua personalidade”. Dentre outras razões, para as autoras, o que explica a presença do componente curricular Educação Física na área de Linguagens na BNCC, de acordo com o que também explicitam Neira e Souza Júnior (2016, p. 196), “[...] significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal” onde a própria cultura corporal de movimento é conteúdo das aulas. Além disso,

[...] a perspectiva defendida pela BNCC não tem como objetivo melhorar a coordenação motora, desenvolver comportamentos cognitivos ou promover a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo. Pretende-se, tão somente, contribuir para a formação de cidadãos que compreendam e produzam uma parcela da cultura mais ampla, a cultura corporal de movimento, e isso implica no reconhecimento e valorização do repertório de todos os grupos, sem nenhum tipo de discriminação (NEIRA, SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 199).

²⁴ Holanda, Lasch e Dias (2021, p. 11) reforçam que “[...] a principal crítica endereçada à BNCC foi o ambiente pouco democrático que estava se formando no país naquele momento de elaboração da terceira versão”.

A área de Linguagens, pois, abrange a Arte, a Língua Portuguesa, a Educação Física, e nos anos finais, a Língua Inglesa, tendo como finalidade

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p.63).

Isto porque o documento considera que as atividades humanas se realizam em práticas sociais²⁵, as quais são mediadas pelas linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – em que os sujeitos interagem e se constituem. Notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental, a tematização das práticas considera aquelas que se referem à cultura infantil tradicional e contemporânea (BRASIL, 2017). Com fins a essa garantia, a área de Linguagens possui competências específicas para essa etapa:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 65).

A partir dessas competências da área, percebemos a Educação Física nas três etapas da educação básica dentro do conjunto das linguagens, de acordo com Costa e Monteiro (2019) em razão de a Educação Física lidar com práticas corporais no sentido de leitura e produção

²⁵ Esse aspecto nos parece relevante refletir juntamente com o que a BNCC prevê enquanto ensino centrado nos interesses dos alunos, pois pode caracterizar um espaço contraditório de disputa que possibilita colocar a teoria histórico-cultural como aporte para a Educação Física que é pretendida pela BNCC.

das mesmas, não se limitando a reproduções. Tratando de questões pedagógicas para a Educação Física,

[...] a BNCC sugere objetivos de aprendizagem que possibilitem a compreensão sócio-histórica e política das manifestações da cultura corporal de movimento, visando o alcance de uma participação crítica, intensa e digna na esfera pública por todos os grupos que compõem a sociedade (NEIRA, SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 198).

Em cada etapa ela possui uma característica diferente, mas, de maneira geral, ela pontua a importância da cultura corporal. Na etapa da Educação Infantil, dentro do campo de experiência Corpo, gestos e movimentos, as crianças exploram o mundo, objetos e os espaços ao seu redor através de movimentos (intencionais ou impulsivos), expressando-se e estabelecendo relações. Através da brincadeira, a BNCC defende que a criança também vai produzindo conhecimentos sobre si e sobre o outro, além de ter a percepção do universo social e cultural, o que avança no sentido da consciência de sua corporeidade. (BRASIL, 2017)

No ensino fundamental também há ênfase na questão cultural nas práticas corporais, como afirma o documento: “[...] o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo” (BRASIL, 2017, p. 213). A BNCC diz que, uma vez organizado de maneira com que o aluno avance positivamente entre as etapas, ele amplia sua corporeidade na educação infantil, e a partir daí vai explorar suas possibilidades no ensino fundamental, se percebendo no contexto em que está inserido, e tem suas práticas corporais abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório (BRASIL, 2017).

Na etapa do ensino médio, na área de Linguagens e suas tecnologias, as práticas da Educação Física consideram a intencionalidade do aluno, trazida por suas experiências com a cultura corporal de movimento. Aqui, corporeidade e motricidade são consideradas formas de linguagem (BRASIL, 2017). De acordo com o texto da BNCC (2017, p. 475), a Educação Física “[...] contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade”.

Por se tratar da última etapa da educação básica, o ensino médio é o momento em que se pode perceber como o trabalho realizado foi sendo ampliado e complexificado. Dessa forma, a BNCC vai dizer que os alunos têm a possibilidade e oportunidade de compreender “[...] as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais,

em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 475).

Voltando para a Educação Física no ensino fundamental – espaço de interesse dessa pesquisa, inicialmente pontuamos que a etapa do ensino fundamental é dividida entre anos iniciais e anos finais, e para o recorte desta pesquisa, utilizamos apenas os anos iniciais, por conta de ser a etapa em que o ensino de jogo ocupa maior espaço. Prietto e Souza (2020, p. 09) colocam que nessa etapa de escolarização, “[...] a referência central para a configuração dos conhecimentos são as práticas corporais organizadas nas manifestações da cultura corporal de movimento”, que neste caso vêm a ser: danças, esportes, brincadeiras e jogos, ginásticas e lutas. Podemos perceber que as práticas corporais nesse âmbito estão organizadas em unidades temáticas, ou seja, na BNCC, cada prática corporal tematizada faz parte de uma unidade temática, que ao todo somam seis: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas, Práticas corporais de aventura.

Esta pesquisa se interessou em investigar o jogo dentro da Educação Física enquanto conteúdo, não como estratégia pedagógica. Entretanto a BNCC traz juntamente do jogo, a brincadeira. Verificaremos agora como o jogo se apresenta ao longo do ensino fundamental dentro da sua área temática.

4.3.1 A Educação Física e a Unidade Temática “Brincadeiras e jogos”

Vemos dentro do componente curricular Educação Física a possibilidade de tratar do jogo enquanto conteúdo e enquanto estratégia de ensino. Pela BNCC, o jogo se apresenta enquanto conteúdo (unidade temática) no ensino fundamental, mas é importante destacar que outros componentes curriculares também fazem uso dele enquanto estratégia de ensino, esse fato, ainda, apresenta uma possível maneira de articulação entre as outras áreas. Costa e Monteiro (2019, p. 14) corroboram no sentido de tal articulação “[...] em virtude do atendimento aos pressupostos fundamentais e comprobatórios da inserção da Educação Física na área de Linguagens”, isto porque a BNCC, quando propõe a perspectiva de linguagens, contempla também a interdisciplinaridade. De acordo com a BNCC, a unidade temática Brincadeiras e jogos

[...] explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (BRASIL, 2017, p. 214).

Nesses termos se verifica que tais práticas não apresentam um conjunto estável de regras, e com isso se evidenciam as diferenças regionais e os jogos com suas particularidades dentro dos diversos grupos culturais, bem como a difusão de tais brincadeiras e jogos pelas redes de sociabilidade, assim a BNCC os denomina “populares”. É importante lembrar, pois, que, na BNCC, “[...] as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados” (BRASIL, 2017, p. 215), porém no decorrer do texto da BNCC o que se percebe é a mera organização/categorização dos “tipos” de jogos como objetos do conhecimento (1º e 2º ano: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; 3º, 4º e 5º anos: Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana; 6º e 7º ano: Jogos eletrônicos) que devem ser trabalhados ao longo do ensino fundamental, sendo que ele não chega a aparecer em todas as etapas.

O documento BNCC ainda fala que as práticas corporais na escola precisam ser observadas de acordo com sua função social e com a possibilidade material. Além disso, diz apresentar critérios de progressão do conhecimento, pois, mesmo que as práticas corporais possam ser objeto de trabalho pedagógico em qualquer etapa de ensino, é preciso pensar nos elementos específicos de cada prática corporal, nas características dos sujeitos e dos contextos (BRASIL, 2017).

Ao tratar desta unidade temática, a BNCC mostra uma organização que considera a ocorrência social dessas práticas corporais, ou seja, que vão das esferas sociais mais familiares, considerando a localidade e a região, para as menos familiares, que são em esfera nacional e mundial. Esta é a forma de organização do ensino do jogo dentro da BNCC, o que, a nosso ver, não evidencia uma forma clara de complexidade, assim, levando esse dado em consideração, devemos aqui salientar que, ao que aparenta, esse é um modo bastante formal de complexidade, ou seja, quando se trata dos jogos e das brincadeiras, seu nível de complexificação se dará por conta da proximidade que o sujeito/aluno tem baseado na sua localidade. O fato de não apenas “vivenciar” uma situação de jogo, mas de conhecê-la, explorá-la, internalizá-la, provém de uma complexidade semelhante tanto para uma esfera social mais familiar como uma esfera nacional ou mundial.

Dadas essas proporções, a BNCC salienta ainda que os alunos, através das práticas corporais, “[...] trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos” (BRASIL, 2017, p. 220), assim, o documento traz a delimitação das habilidades privilegiando oito dimensões do conhecimento, a saber: Experimentação, Uso e

Apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão, e Protagonismo comunitário, tais dimensões não estão distribuídas em uma hierarquia nem em uma sequência lógica, mas o documento prevê que devam ser pensadas de forma integrada, considerando sua natureza vivencial, experimental e subjetiva (BRASIL, 2017). Aqui percebemos que, embora o documento preveja a integração das dimensões do conhecimento, ele não estipula como isso deva acontecer.

Na sua articulação com as demais competências citadas anteriormente, o documento apresenta as competências 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 resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2017, p. 223).

Ao objetivo dessa pesquisa interessa, principalmente, observar e analisar a competência de número 10, pois é a que trata dos jogos. Podemos perceber uma competência que incita a prática, o movimento, mas que ao determinar algo a ser valorizado, elege o trabalho coletivo e o protagonismo daquele que está praticando, ou seja, a nosso ver, outros aspectos possuem maior relevância, como a valorização da autonomia, da criatividade e do próprio desenvolvimento da criança. Assim, as competências também vão seguir um ideal de educação.

A organização dos anos iniciais, pois, ainda reflete a organização em dois blocos: 1º e 2º anos, e 3º ao 5º ano, isto para “[...] aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais” (BRASIL, 2017, p.

224). Passaremos agora para a descrição de como se apresenta a unidade temática Brincadeiras e jogos ao longo do ensino fundamental.

No 1º e 2º anos estão contempladas “Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional”, que abrangem quatro habilidades a serem desenvolvidas, que são:

(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 (BRASIL, 2017, p. 227).

Para o 3º ao 5º anos os objetos de conhecimento são: “Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo”; e “Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana”, também com quatro habilidades a serem desenvolvidas, a saber:

(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 (BRASIL, 2017, p. 229).

Essa unidade temática também está presente nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente nos 6º e 7º anos através do objeto de conhecimento “Jogos Eletrônicos” com duas habilidades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2017). Os anos finais, porém, fogem ao objeto desta pesquisa.

Cabe um olhar mais aguçado ao que se apresenta antes dos verbos de cada habilidade – os códigos alfanuméricos. Eles representam a etapa de ensino, o bloco dos anos (faixa etária), o componente curricular (neste caso EF para Educação Física), e por fim o número de sequência da habilidade em questão. Tendo observado, pois, as habilidades a serem desenvolvidas com os jogos, percebemos que a habilidade 1 apresenta grande semelhança

ente 1º e 2º anos e 3º ao 5º anos, ou seja, são as mesmas habilidades mas com jogos diferentes. Da mesma forma, nas habilidades seguintes, quando não são trocadas de ordem, são alteradas apenas algumas palavras para diferenciar a intenção de cada habilidade, mas, de modo geral, podemos dizer que são as mesmas, o que as diferencia são os tipos de jogos a serem ensinados. Deixa de aparecer e de ser explicado, quais foram os critérios para tal organização.

Considerando, pois, o contexto histórico em que a BNCC foi criada e instituída e o contexto histórico da Educação Física, tivemos a pretensão de verificar como se dará o ensino do jogo a partir desses pressupostos, mas mais ainda, analisar que contribuições a teoria histórico-cultural pode trazer para esse trabalho pedagógico, uma vez que na BNCC muito se fala em questões culturais e sociais. Vejamos a seguir.

4.4. ONDE ESTÁ O PROTAGONISMO DO ALUNO QUE JOGA?

Tomando por base os pressupostos apresentados anteriormente e a fim de aprofundar a reflexão sobre o protagonismo dos alunos, fez-se oportuno extrair da BNCC o modo com que o ensino é apresentado e principalmente qual concepção de ensino é apresentada no documento, procurando entender de que maneira ele ocorre. Como exposto anteriormente, a BNCC prevê um ensino baseado em competências, mas precisamos entender o que isso significa. Barbosa, Lastória e Carniel (2019) afirmam que a BNCC se utiliza do entendimento de competência surgido na década de 1970 no ramo empresarial, que era utilizado para designar características que o indivíduo deveria possuir para o exercício de atividades laborais. Esse entendimento foi trazido, mais tarde, para o campo educacional na tentativa da superação de deficiências escolares e de atender as necessidades do mercado.

Tal movimento histórico da ideia de “competências” é presente como política educacional desde os PCNs em 1997, e nestes, aparece também a ideia de conhecimentos atitudinais, procedimentais e conceituais, palavras que parecem “de comum acordo” mas que expressam igualmente um projeto educacional alinhado à agenda neoliberal.

Dentro da escola, uma vez que a temos como um local que promove o desenvolvimento humano e a humanidade em cada sujeito, estão presentes aspectos da vida cotidiana que possuem extrema relevância, entre eles o próprio trabalho. Lavoura (2021) nos mostra que

[...] na BNCC, a apologia ao desenvolvimento de competências e habilidades é explicitamente central. São inumeráveis as constantes afirmações [...] de apelo às

competências como horizonte das aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver em todas as etapas e modalidades da educação básica e ensino superior (LAVOURA, 2021, p. 11).

Mesmo quando o documento expõe estar orientado por “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2019, p. 07), pensar uma formação baseada em competências que precisam ser alcançadas em determinadas faixas etárias, nos remete o pensamento à uma educação que visa a formação para o trabalho – no seu aspecto negativo como explicitado por Marx –, muito porque nega a formação do sujeito enquanto cidadão que vai usufruir e interferir na sua realidade, principalmente quando nos referimos a aspectos cognitivos. Por competência a BNCC entende

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2019, p. 08).

Apesar de não esclarecer de maneira mais aprofundada o que seriam esses pontos, podemos observar na citação anterior os termos “habilidades práticas” e “mundo do trabalho”, o que corrobora com a reflexão a respeito das intenções da BNCC. Lavoura (2021) denuncia o fato de a organização por competências não ser algo acidental, mas algo que nos remete à uma educação conformista e que se submete às ordens do capital, isso por conta da individualização do processo formativo bem como a negação do conhecimento sistematizado no ensino. Isso tudo, para o autor, se mostra como o epicentro da tendência “[...] de destruição corrosiva da dimensão ontológica da educação escolar no contexto dos ataques do capital à escola pública” (LAVOURA, 2021, p. 12). Nesse sentido, Silva e Freitas (2020, p. 5-6) apontam que “interessam ao neoliberalismo, [...] as práticas discursivas escolares que enaltecem a ideia de uma formação educacional constante e inacabada, em que se aprende por toda vida e nunca se está suficientemente instruído ou capacitado”, assim, características como a busca por inovação e atualização ligam os indivíduos ao mundo neoliberal. Por essa razão, estes mesmos autores colocam que as competências gerais da BNCC funcionam disseminando práticas discursivas neoliberais. Então, quando a BNCC traz o ensino de competências, ela quer dizer que isso irá ocorrer,

[...] por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC (BRASIL, 2019, p. 13).

A última parte desta afirmação é muito importante para confrontarmos os conteúdos clássicos com as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC. Ora, se houve divergência entre as versões da própria BNCC na sua elaboração, se entre aquelas que a escreveram, estiveram mais pessoas de fora da escola do que de dentro da escola, como estes podem definir quais seriam as aprendizagens essenciais? Os conteúdos clássicos, como vimos, perduram ao longo do tempo principalmente por sua relevância, e assim, são estruturados e transmitidos com vistas ao desenvolvimento da humanidade, ou seja, estes não são elaborados em um pequeno espaço de tempo por um grupo de estudiosos, pesquisadores e demais profissionais da educação.

Da mesma forma, o documento se mostra contraditório quando afirma que tem foco na equidade, uma vez que isso “[...] pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2019, p. 15), porque elucida as aprendizagens essenciais com vistas à igualdade educacional, assim, defende a igualdade no ensino, porém não demonstra de que forma as necessidades individuais serão atendidas. Para Girotto (2018, p. 26) a padronização dos currículos e avaliações em larga escala evidenciam a ideia de que todos os indivíduos possuem as mesmas condições para aprender, e a igualdade aparece na narrativa de que “a aplicação de uma mesma política para todos os sujeitos seria ação suficiente para garantir as condições de igualdade educacional” (GIROTTTO, 2018, p. 26). Tal afirmação corrobora com o que afirma Lavoura (2021, p. 13): “[...] a adoção do enfoque por competências é sinalizada como uma tendência mundializada, não se fazendo questão de esconder a vinculação da BNCC e a formação por competências com os ditames dos organismos internacionais”.

Essa característica fica bastante evidente quando se percebe a organização do ensino voltada para as avaliações da educação básica, por isso Stankevecz e Castillo (2018, p. 34) afirmam que “com a instituição da BNCC, a qualidade da educação está vinculada com o controle do que será ensinado e aos resultados obtidos nas avaliações”. Estes mesmos autores nos trazem à tona o fato de que a criação de um sistema de avaliação nacional – o que tem sido o caso da educação básica com diferentes “provas” ao longo das etapas de escolarização – fez com que os professores voltassem a sua prática de ensino visando muito mais o desempenho²⁶ dos alunos em tais avaliações do que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Isto posto, corrobora com a colocação de Girotto (2018) de que nas políticas

²⁶ Neste ponto concordamos ainda com a afirmação de Ricardo (2010, p. 623): “uma prática educacional que adote a verificação a aprendizagem apenas em situações escolares que supostamente a tenham gerado, bastando a repetição e a imitação, revela comportamentos e não necessariamente as operações mentais que integrariam novos elementos às estruturas já existentes”.

educacionais brasileiras está presente, historicamente, a lógica do abstracionismo pedagógico²⁷, principalmente numa organização pautada por e para resultados. Por isso, concordamos com esse autor quando ele insiste que “a aceitação da narrativa do mercado e dos seus agentes como a única possível é ação que reduz os sentidos da escola e da educação no mundo contemporâneo” (GIROTTO, 2018, p. 27).

Nessa mesma perspectiva, Ricardo (2010) enfatiza que, ao se pensar a educação desta forma, está a se consolidar a individualização do sujeito, em que o homem se torna apenas um recurso, ou seja, um objeto do capital moderno, nas palavras deste autor, “recurso humano”, assim também ocorre o que ele chama de “privatização do indivíduo”, pois ele será tão livre quanto lhe for permitido. A escola, nesse sentido, também tem o seu papel visto de outra forma, pois se antes era vista como certeza de um emprego, agora passa a ser o caminho para a empregabilidade, e a responsabilidade do processo recai sobre os próprios alunos. Nesse sentido, ao mencionar a importância do protagonismo do estudante, a BNCC

“[...] propõe a fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida” (BRASIL, 2019, p. 15).

Cabe aqui fazer uma reflexão sobre dois pontos, o primeiro trata da tal “fragmentação do conhecimento” que também nos remete ao esvaziamento dos conteúdos escolares, que para Ricardo (2010, p 612) “ocorreria na medida em que há um deslocamento da valorização atribuída à aprendizagem realizada pelo indivíduo sozinho em detrimento da aprendizagem pela apreensão dos saberes elaborados”, e desta forma, concordamos com o autor no sentido de que o conhecimento se torna circunstancial e exclusivo do indivíduo, visto que a compreensão da realidade será parcial, tendo como ponto de partida interesses particulares de cada um. E o segundo, se existe toda essa confirmação de que o essencial seja a educação integral, que vai tratar do aluno de maneira global, compreendendo a complexidade de tal desenvolvimento, por que razão o ensino do jogo, tal como está descrito anteriormente nas habilidades a serem desenvolvidas, recebe tão pouco respaldo e importância? O jogo, em sua grandeza, poderia ter seu nome substituído pela dança ou pelos esportes, ou seja, tal como

²⁷ Para Girotto (2018, p. 21), “as políticas educacionais pautadas no abstracionismo pedagógico enfatizam a importância dos currículos e as avaliações padronizadas, reforçando a ideia de uma escola pensada como organização simples, fácil de ser gerida e controlada a partir de uma lógica focada na obtenção de resultados quantitativos, que pouco ou nada expressam sobre a aprendizagem dos estudantes e as condições de ensino. Com isso, ocultam-se as múltiplas variáveis que contribuem no entendimento da relação entre escola, educação e sociedade, resultando, assim, em interpretações simplistas sobre a educação que impedem que reconheçamos as diferentes problemáticas que envolvem o fenômeno educativo, complexo por excelência”.

descrito nas habilidades, nos faz refletir que elas não foram pensadas e estruturadas especificamente para o ensino do jogo, mas sim de um conteúdo qualquer que preenche espaço no currículo, quer dizer que ele ali está retratado apenas como algo a mais, talvez por sempre ter estado presente nos anteriores, mesmo que visto por outras abordagens, e não ter recebido seu devido crédito pelas contribuições que pode trazer.

Isso é reforçado quando o documento fala que “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 59), ou seja, percebemos que outros aspectos acabam sendo secundarizados ou mesmo desconsiderados neste tempo do percurso formativo escolar, em face de um lugar de destaque assumido pela alfabetização. E, no âmbito da ênfase à alfabetização, o jogo não aparece nem como suporte didático ao processo de alfabetização, explicitando, a nosso ver, o desdém ou a omissão desse conteúdo como fator de desenvolvimento humano, como é concebido no escopo da teoria histórico-cultural. Sob essa perspectiva constatamos o esvaziamento do jogo – e da própria Educação Física – dentro do documento. Ocorre o mesmo quando a BNCC afirma que

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2019, p. 59).

Tratando, pois, da etapa do ensino fundamental, a BNCC, nos anos iniciais, defende que sejam valorizadas as situações lúdicas de aprendizagem, e observamos aqui uma grande oportunidade para as manifestações do jogo, mesmo tendo visto que o foco maior do documento, nesta faixa etária, está na alfabetização. Aqui constatamos aspectos importantes para discussão da BNCC, haja vista que, de um lado, ela defende o ensino integral²⁸, e de outro preconiza algumas aprendizagens em detrimento de outras, mais ainda, desconsidera contribuições importantes dentro da Educação Física e do próprio ensino do jogo no desenvolvimento dos alunos. Aprofundamos essas questões no próximo capítulo.

²⁸ O conceito de integral trazido pela BNCC é aquele que se refere ao ensino “global” do sujeito, e não a concepção de ensino em turno integral.

5. CAPÍTULO IV: A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DO JOGO COMO ELEMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Este capítulo sintetiza a análise da pesquisa, trazendo os elementos da teoria histórico-cultural que auxiliaram no processo de investigação acerca do ensino do jogo dentro do componente curricular Educação Física na BNCC. A reflexão que se fez, partiu do materialismo histórico-dialético, numa tentativa de desnudar quais são as intenções tanto aparentes quanto não aparentes da BNCC, que tem como plano de fundo diversos interesses políticos e socioeconômicos.

Anteriormente mostramos apontamentos e questionamentos a respeito dos interesses que ficam imbuídos em projetos de educação ao longo do processo histórico, mas principalmente como o neoliberalismo se faz presente agora na BNCC. Esse aspecto, em particular, gerou uma categoria de análise empírica em que se confrontam os ideais do neoliberalismo e a proposta da BNCC de uma educação integral – Formação integral e o Neoliberalismo. Por essa razão, trazemos ainda o conceito de ensino a partir da teoria histórico-cultural para nos auxiliar na compreensão dos reais ensejos da BNCC. Outra categoria que se revelou a partir das leituras realizadas, foi Jogo e Funções Psíquicas Superiores, uma vez que dadas as características do jogo para a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, podemos relacioná-las ao desenvolvimento psíquico dos alunos, conforme já apontavam Vigotski e Elkonin.

Assim, adiante, para contribuir com essas reflexões, trazemos o conceito e as características do ensino nessa perspectiva, abrangendo, pois, o ensino desenvolvimental, bem como a exposição do jogo enquanto elemento de desenvolvimento humano dentro da Educação Física na educação básica, aspecto que o aproxima com a teoria histórico-cultural.

5.1 ENSINAR E APRENDER

Como visto no capítulo anterior, a BNCC está pautada em princípios neoliberais, que priorizam, por exemplo, a individualidade e a competitividade, mesmo constando em seu texto a preocupação com uma formação global do sujeito, ela se mostra, pois, contraditória. Quando busca o interesse do aluno e descarta os conteúdos clássicos, ela configura o esvaziamento dos conteúdos escolares. Importante o que Duarte (2016, p. 59) nos lembra: “[...] o ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno)”. Por essa razão,

o ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

Desta forma, trazemos aqui elementos que nos auxiliam no entendimento de como ocorre a aprendizagem dentro da teoria histórico-cultural, e a atividade é uma delas. Dentro do campo da psicologia, a teoria da atividade surgiu com os trabalhos de Vigotski, Luria e Leontiev, sendo este último nome o que mais aprofundou estudos nessa área. Essa teoria, conforme afirma Duarte (2002, p. 280), “pode ser considerada um desdobramento do esforço por construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista”.

Podemos dizer que o homem se apropria do mundo cultural pela atividade, e assim, vai aprender interagindo com a realidade através da comunicação com seus semelhantes num primeiro momento por imitação, passando depois para operações sob seu próprio controle. Destarte, conforme afirma Leontiev (1978), a atividade – interna e externa – vai mediar a relação entre homem e realidade objetiva, por isso o homem, pela atividade, se coloca em contato e atua com os objetos do mundo, transformando-os e sendo transformado por eles.

Nesse processo a atividade se constitui internamente por elementos como sujeito, objeto, objetivo, motivo, operações, meios, condições e produto. O sujeito é sempre aquele que realiza a ação, o objeto é o conteúdo da atividade, o objetivo é a finalidade, o motivo é o que move o sujeito, as operações são as formas de realização, os meios são os mediadores entre sujeito e objeto, as condições se tratam do conjunto de situações nos quais o sujeito realiza a atividade, e o produto, então, é o resultado das transformações. Pela compreensão destes elementos podemos afirmar que a existência de uma atividade pressupõe a existência de uma necessidade, bem como, que nem toda ação se constitui como atividade, mesmo que toda atividade seja uma ação, conforme nos diz Leontiev (2019):

Distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. [...] Porque o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido. [...] Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e,

consequentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro (LEONTIEV, 2019, p. 69).

Dentro do campo da Educação Física, Ávila e Ortigara (2014) afirmam que a atividade tem seu conceito visto por duas perspectivas: pragmática e crítica, na primeira se mostra preponderante a ideia de que a atividade se liga à ação psicomotora, ao deslocamento do corpo (ou parte dele) no tempo e no espaço, com vistas ao melhor rendimento na execução de determinado movimento. Já a segunda perspectiva trata do agir humano, ou seja, há o entendimento do ser humano ontológico, inserido na cultura, e desta forma, tendo o Coletivo de Autores (1992) trazido a Educação Física como prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais – no qual o jogo faz parte – fica evidenciada a especificidade da atividade neste componente curricular, uma vez que aborda “uma parcela do conjunto da cultura humana, ou seja, uma parcela do conjunto das relações humanas estabelecidas historicamente em sua atividade” (ÁVILA; ORTIGARA, 2014, p. 52-53).

Leontiev (1978, p. 5) afirma que o sujeito vê no mundo objetivo motivos e objetivos, portanto “[...] as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória”. Podemos trazer aqui ainda a distinção entre ação e operação nas atividades de aprender e ensinar do professor e do aluno. Na medida em que a ação vai sendo internalizada, ela é realizada de forma inconsciente, “liberando” o sujeito para utilizar suas capacidades na realização de tarefas mais complexas, e acaba por se tornar uma operação, por isso é importante lembrar que a mesma atividade pode ser uma operação para o professor e uma ação para o aluno. Aqui se apresenta uma das principais características da teoria histórico-cultural no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, visto que a partir do momento em que o professor reconhece esse momento histórico da aprendizagem dos seus alunos, ele pode planejar atividades que os desafiem dentro da sua zona de desenvolvimento, o que leva aos processos já mencionados anteriormente da apropriação da cultura pelo sujeito. Nessa expectativa, pois,

[...] confirma-se a necessidade de o homem moderno receber uma educação adequada ao desenvolvimento da ciência e da cultura contemporâneas. Essa necessidade significa que a escola deve propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, ou seja, apreender os princípios do pensamento contemporâneo, para o que necessita organizar-se um ensino que promova o desenvolvimento mental: o ensino a que Davydov denomina “Ensino Desenvolvimental” (RIBEIRO 2010, p. 128).

A didática desenvolvimental surge, pois, ao final da década de 1950, na ex União Soviética, estando associada à pedagogia e filosofia, mas em especial à teoria histórico-cultural, e parte de diferentes tendências constituídas ao longo dos mais de cinquenta anos em

que se construiu um sistema de ensino e de educação da sociedade socialista daquele país. Tais tendências deram lugar a duas concepções de ensino, a saber: Didática desenvolvimental da atividade, e Didática desenvolvimental da personalidade (PUENTES, 2017). Interessa para essa pesquisa aprofundar, mesmo que brevemente, a primeira concepção de ensino, em que Puentes (2017) afirma que no sistema Elkonin-Davidov-Repkin o foco fundamental é o

[...] desenvolvimento de uma teoria da atividade de estudo, que tem como conteúdo principal a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, a qual se constitui sobre a base do ensino dos conceitos científicos e das ações mentais. Para o sistema, a base do ensino que desenvolve está no conteúdo, do qual se derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar esse ensino (PUENTES, 2017, p. 53).

Longarezi (2020) aponta que o termo “didática desenvolvimental” provém do russo *Развивающего Обучения* (tradução: Obutchénie²⁹ Desenvolvimental), que enseja, apesar das diferentes traduções, uma correlação entre a atividade de estudo e a atividade pedagógica, onde estão envolvidos professores e alunos – o foco está na aprendizagem do aluno e esta acontece com a colaboração do professor e de outros estudantes. Esta autora esclarece que é preciso atentar-se ao fato de que obutchénie e desenvolvimento não são a mesma coisa, pois existem modos distintos de obutchénie, mas que, a partir da perspectiva histórico-cultural, a relação entre obutchénie e desenvolvimento se entende enquanto a primeira – organizada para tal –, pode impulsionar a segunda, e isso, pois, resulta no desenvolvimento intelectual do aluno, mas mais ainda, desenvolve nele características humanas historicamente formadas.

Esses conceitos nos auxiliam a entender mais a frente, o retrato do jogo dentro da BNCC, mas também a forma com que a aprendizagem deste – então conteúdo – favorece o desenvolvimento das chamadas funções psíquicas superiores tal como concebidas por Vigotski e colaboradores, quando veremos as suas características enquanto conteúdo (e não ferramenta). O ensino desenvolvimental, no Brasil, se localiza dentro das perspectivas críticas, por isso o relacionamos aqui com a pedagogia histórico-crítica. Assim, de acordo com Galvão, Lavoura, Martins (2019), por esse viés, também a pedagogia histórico-crítica aponta que a educação escolar, enquanto tal, não deve abrir mão dos conteúdos construídos historicamente, mesmo que estes tenham sido desenvolvidos no interior da sociedade capitalista. Na perspectiva dessa pedagogia, esses autores citam que é muito importante diferenciar a atividade de ensino da atividade da aprendizagem, até mesmo porque a

²⁹ Neste estudo não temos a intenção de aprofundar o olhar sobre Obutchénie, mas indicamos os estudos de Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes dentro do GEPEDI, grupo de estudos junto da UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

pedagogia histórico-crítica não é resumida em uma sequência didática formal e se diferencia das formas de ensino dos métodos tradicionais. Para Galvão, Lavoura, Martins (2019), na atividade pedagógica, o aluno ocupa o lugar de aprendiz e o percurso lógico da aprendizagem tem como horizonte o concreto empírico, portanto, conforme o aluno vai realizando atividades de aprendizagem, ele vai também se apoderar da matéria e avançar na direção do domínio do objeto que busca conhecer, e com isso vai operar por meio de processos cada vez mais superiores, com diferentes graus de generalização.

É do entendimento destes mesmos autores que os alunos, para avançar nos níveis de desenvolvimento, necessitam de um par mais experiente, e esse papel pertence ao professor. Cabe a ele, então, conduzir seus alunos a novas e superiores relações com os objetos de conhecimento. Assim, a atividade de ensino que é realizada pelo professor,

[...] visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto. Quanto mais o ensino se efetiva e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta. A concreção é o desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, ou seja, do seu vir a ser (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 155).

Cabe ainda ressaltar que para os autores citados anteriormente, a distinção entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem precisa ser vista de maneira dialética, pois são duas expressões distintas de um mesmo processo – a atividade pedagógica. Por esse caminho, o ensino desenvolvimental busca a organização adequada da atividade de ensino – aprendizagem – desenvolvimento, uma vez que tem a sua finalidade no desenvolvimento, em desenvolver a máxima potencialidade do ser humano, e o faz, majoritariamente, por meio da promoção do pensamento teórico.

Uma educação voltada para o desenvolvimento requer um trabalho educativo organizado com um grau a mais de dificuldade dentro de um nível possível, ou seja, dentro daquilo que Vigotski defende – que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, e da sua proposição de zonas de desenvolvimento. Isso evidencia a função que o professor exerce dentro da escola, no sentido de perceber o estágio real da aprendizagem do aluno e atuar complexificando as tarefas com vistas às potencialidades do mesmo. Mais ainda, Longarezi (2020, p. 22), reforça que “[...] as mediações no contexto da educação escolar precisam ser baseadas em conceitos científicos, uma vez que o papel da escola, nessa abordagem, é o de desenvolver o pensamento teórico”. Nesse sentido constata-se que tais fenômenos só podem ocorrer na escola, haja vista as condições os modos de sua organização.

Tendo, pois, como ponto de reflexão o ensino desenvolvimental, em seguida trazemos argumentos que nos ajudam a observar o ensino do jogo dentro dos aspectos que consideramos ideais tendo como pressupostos as teorias críticas da Educação Física e a teoria histórico-cultural, confrontados, pois, com os elementos que são apresentados pela BNCC.

5.2 DA EDUCAÇÃO FÍSICA AO ENSINO DO JOGO

Partindo, pois, dos pressupostos apresentados para o ensino dentro da escola, confrontando com o que seja a intenção da BNCC de garantir um currículo mínimo, Holanda, Lasch, Dias (2021, p. 8) afirmam que “[...] devem ser considerados os sujeitos em todas as suas dimensões, garantindo o respeito às diferenças e à pluralidade”. Trazemos também para a reflexão o exposto por Bracht (2019) acerca da Educação Física:

[...] é importante estarmos conscientes de que nosso campo é também um campo de luta, de disputa por um significado legítimo, por um entendimento de Educação Física, luta e disputa essas que se dão ou precisam acontecer no contexto ou ambiente democrático, portanto plural (BRACHT, 2019, p. 35).

Tratando, assim, da área da Educação Física, Holanda, Lasch, Dias (2021, p. 14) lembram que “[...] é necessário pontuar que a sua organização como componente curricular precisa potencializar elementos formativos necessários para que os estudantes sejam capazes de atuar na nossa sociedade de forma democrática”. Nessa direção, a contribuição de Duarte (2016) é de que

ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo (DUARTE, 2016, p. 95).

Nesse tocante, concordamos com esse autor quando ele diz que uma das principais tarefas para a educação escolar é justamente a seleção dos conteúdos e a sua organização. Para ele, o critério que a pedagogia histórico-crítica utiliza para a seleção e organização dos conteúdos “é o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (DUARTE, 2016, p. 95).

Na direção desta educação escolar está a colocação de Betti e Gomes-da-Silva (2018, p. 126) em que, para eles, “a aula é produtora de sentido, na medida em que atravessa emoções, ações e reflexões”. Sobre a aula de Educação Física, os autores defendem a

estruturação pela perspectiva semiótica, como lugar da semiose³⁰, que vai além do modelo de aula pautado na esportivização ou no gasto de calorias, ou seja, considera a aprendizagem ativa, com diversidade cultural e a formação humana para a autonomia. Assim, por ser compreendida como semiose, a aula é

[...] produtora de ações objetivas e subjetivas, dadas na interpretação dos signos. Essa atividade significativa acontece desde a interação dos aprendentes com a qualidade dos espaços e materiais até a qualidade da sua movimentação nos jogos, passando pela compreensão de habilidades, conceitos, valores, e crenças acrescidos (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018, p. 120).

Bracht (2019, p. 148) afirma que o corpo também tem a capacidade de emitir signos, e que “o domínio e o exercício semiótico do corpo só advém como expressividade na medida em que houve uma integração linguístico-cultural. A língua será, portanto, condição da própria infralíngua, mesmo se esta é não linguística, pré-verbal ou até não-verbal”. Destarte, para este autor, após o movimento renovador da Educação Física nos anos 1980, ficou evidente a característica de que seu objeto de ensino é considerado um elemento da cultura, por isso, a Educação Física “[...] seria responsável por propiciar às novas gerações a apropriação das práticas que perfazem a nossa cultura corporal de movimento e não mais uma atuação racional sobre um corpo biológico” (BRACHT, 2019, p. 181).

Por isso, ainda, esse movimento fez com que fosse mudado o objeto de ensino da Educação Física, passando da atividade física para a cultura corporal (de movimento), sendo esta última a que permite a apropriação, por parte do sujeito, de construções históricas. Assim, através de uma educação crítica é possível romper visões mecanicistas de corpo, em que as práticas corporais, por exemplo, eram vistas apenas como um meio de aprendizagem. O Coletivo de Autores (1992) faz essa reflexão e nos ajuda a entender que a cultura corporal de movimento traz formas de representação do mundo através da expressão corporal, ou seja, através da dança, do jogo, da luta, entre outros que representam simbolicamente as realidades vividas pelo ser humano, tendo sido desenvolvidas culturalmente e criadas historicamente. Um exemplo que os autores trazem disso é a postura bípede que a espécie humana tem nos dias atuais, haja vista que o homem primitivo era quadrúpede e tal transformação ocorreu como resultado da relação entre o homem, a natureza e os outros homens, ou seja, a postura anterior foi superada por meio das relações dos homens entre si, e com isso podemos afirmar que a materialidade corpórea foi construída historicamente, assim também existe uma cultura

³⁰ Os autores trazem o conceito de semiose como o “continuum de um signo afetando o outro, em uma cadeia infinda na direção de signos mais gerais; ou seja, signo é qualquer coisa que represente outra para alguém em uma determinada circunstância” (GOMES-DA-SILVA; BETTI, 2018, p. 120).

corporal, que é “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (COLETIVO DE AUTORES, p. 25, 1992).

Considerando, pois, a cultura corporal de movimento, temos o jogo enquanto um de seus elementos, que cumpre um papel importante, mas que numa tentativa de estabelecer suas características, Bracht (2019, p. 70) nos explica que “[...] este como prática isolada e delimitada *a priori* não existe, e sim, práticas humanas construídas socialmente que apresentam em maior ou menor grau as características que definimos como dele”. Por isso, Pavía (2014, p. 399) afirma que “como jogo se define tanto o esconde-esconde como o pôquer, as bonecas como o xadrez; com a mesma palavra se evoca a singeleza do gude como a grandiosidade do espetáculo olímpico”, por isso não há uma única resposta ao questionamento de que coisa se trata o jogo. Por outro lado, o Coletivo de Autores (1992) trata do jogo como uma invenção do homem que, através da intencionalidade e curiosidade, resulta em um processo de criação para modificar, de modo imaginário, a realidade e o presente.

Nessa perspectiva, Elkonin (2009) nos lembra que nos diferentes momentos históricos o jogo foi praticado com temáticas diversas, considerando as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida de cada época. Tais diferenças se mostram pelas diferentes classes sociais e características dos povos, ou mesmo a própria criança que altera o tema de seu jogo de acordo com as condições concretas em que se encontra por determinado tempo. O que queremos dizer com isso é que, apesar da variedade de temas, todos apresentam o mesmo conteúdo, o qual concordamos com Elkonin (2009, p. 35), seja a “atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas”. Aqui impera distinguir no jogo o seu tema do seu conteúdo, pois o primeiro se trata do campo da realidade reconstruído por seu praticante, e o segundo se trata do aspecto característico principal, ao ser reconstruído a partir da atividade dos adultos e de relações estabelecidas na vida social e de trabalho. Por conta disso, baseados neste autor, podemos afirmar que a base do jogo é social, porque nasce das condições de vida da criança em sociedade, ou seja, a natureza e a origem do jogo também são sociais.

Pavía (2014, p. 399) considera a forma do jogo como “a aparência singular que dá identidade a um jogo específico; [...] o que o expressa como uma totalidade organizada e empurra os jogadores a respeitar determinados requisitos de apresentação e desenvolvimento” e é ela que designa e diferencia um jogo do outro. Por outro lado, o modo, para este autor, é mais subjetivo do que a forma, pois ele se trata da “maneira particular que adota o jogador de

pôr-se em situação, de acoplar-se à atividade proposta” (PAVÍA, 2014, p. 400), de modo eleito livremente, expressando uma perspectiva pessoal.

Dadas essas características, considerando a atividade e a criança, podemos afirmar, portanto, que o jogo, durante os anos iniciais do ensino fundamental, exerce um papel importante por ser – nesta faixa etária – aquilo que Leontiev (2019) chama de atividade principal, ou seja,

[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2019, p. 122).

Isto porque, para o autor, o que importa nele é a ação em si mesma, não sendo o jogo uma atividade produtiva, com foco no resultado, mas algo livre dos modos obrigatórios de agir. Por isso, ainda, que “o domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança [...] só pode, portanto, ser obtido em um jogo” (LEONTIEV, 2019, p. 122). Esses aspectos podem ser observados, como dito anteriormente, ao longo de diferentes épocas históricas, o que nos faz refletir ainda sobre a presença do jogo ao longo dos processos de escolarização, em suas diferentes etapas, e uma das grandes razões, afirma Elkonin (2009) é justamente a afinidade que o jogo tem com a natureza da criança, natureza essa social – e não biológica – onde a criança sente a necessidade de comunicar-se com o adulto.

Nessa mesma proporção, Palangana (2015, p. 166) afirma que “as funções complexas do comportamento humano são elaboradas conforme são utilizadas, a depender do conteúdo objetivo sobre o qual incidem e das interações a partir das quais se constroem”, por isso a natureza humana seria social, porque se origina e se desenvolve através da atividade prática do sujeito.

Por essas e outras razões, encontramos proximidades entre o jogo e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, principalmente no que se refere à criança em idade escolar, especificamente aquela que está nos anos iniciais do ensino fundamental – nosso foco de pesquisa. Assim, no tópico seguinte, investigamos melhor essa relação do jogo com o desenvolvimento do psiquismo.

5.2.1 O Jogo e as Funções Psíquicas Superiores

Nesse estudo fizemos o esforço de pensar o jogo com seu papel focado no desenvolvimento humano, e este tópico é essencial para que possamos identificar e aprofundar a relação entre o jogo e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de

crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Antes disso, faz-se importante colocar que, conforme Martins (2013, p. 72), “[...] a formação de imagens psíquicas, [...], é condição necessária para a orientação na realidade”, bem como “toda e qualquer imagem é algo que reflete outro algo, mas no psiquismo humano, o refletido deixa de se limitar a uma configuração sensorialmente captada, posto converter-se em ideia, em conceito”.

Iniciamos este tópico, pois, com o entendimento de Elkonin (2009, p. 420) de que “no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas”, por isso ainda, “as normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança”, como diz o autor, o jogo então se torna uma escola de moral, mas moral na ação e não na ideia. Além do mais,

[...] o jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade (ELKONIN, 2009, p. 421).

Ainda nessa perspectiva, Piccolo (2010) aponta que o jogo se apresenta como uma atividade basilar para o desenvolvimento das crianças, pois ele se converte em um mecanismo que facilita e amplifica as relações sociais que as crianças estabelecem entre elas, configurando assim, formas de pensar, sentir, observar, andar, saltar, entre outros. O autor afirma que o jogo funciona como uma ponte dialética “[...] na apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade e também na objetivação de relações gnosiológicas, sociais, culturais, éticas, estéticas e também lúdicas” (PICCOLO, 2010, p. 191).

O Coletivo de Autores (1992) corrobora no sentido de que o jogo deva ser percebido enquanto fator de desenvolvimento, pois estimula a criança no exercício do pensamento. Assim, jogando, a criança é levada a agir além e independentemente daquilo que ela vê, se desvinculando das situações reais. Isso porque ela opera com o significado das suas ações, desenvolvendo sua vontade e tornando-se consciente das suas decisões, ou seja, o jogo vai então se mostrar como um elemento básico no que se refere à mudança das necessidades e da consciência.

Então, se por meio do jogo a criança adentra o mundo dos adultos e se apropria da cultura e dos elementos historicamente construídos, é a partir dele que também criará conexões internas. É nessa direção que, ao tratar do jogo protagonizado, Elkonin (2009, p. 406) afirma que “é justamente no jogo que se dá a transição das razões com forma de desejos

imediatos impregnados de emotividade pré-consciente para as razões com forma de desígnios sintéticos próximos da consciência”. Reforça, ainda, que isso pode ser encontrado em outras atividades, porém em nenhuma outra se entra com tamanha carga emocional na vida dos adultos, bem como não se sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade. Nessa direção, este autor corrobora com o entendimento que temos – baseados nos pressupostos apresentados anteriormente – de que o jogo tem seu papel importante no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, isto porque

[...] o jogo apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala. O desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando uma zona de evolução imediata nos atos mentais (ELKONIN, 2009, p. 415).

Martins (2013, p. 109), apoiando-se no pensamento de Vigotski e colaboradores, elucida e corrobora o excerto acima, ao sublinhar que “[...] toda função psíquica superior resulta da interiorização de funções externas, isto é, de funções sociais, em decorrência das quais as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento”. Mas é importante destacar que as primeiras não deixam de existir e sim assumem outra forma de existência em formações complexas. Partindo do entendimento de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está atrelado à apropriação dos signos da cultura, esta autora ainda coloca que biológico e social não se substituem, mas se desenvolvem conjuntamente, por isso o desenvolvimento infantil resulta do entrelaçamento de processos naturais e culturais.

O jogo vai, pois, constituir-se enquanto espaço de promoção das funções psíquicas superiores, dada sua natureza também social aonde a criança, através do emprego de signos, pode complexificar tais funções. O processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas implica, para Martins (2013, p. 80) que “[...] a cada momento sejam superados os limites do sistema de atividade orgânica ao qual se vinculam, principiando modos de expressão próprios a outro sistema de atividades, [...] às atividades culturalmente formadas”. Ainda nessa perspectiva, percebemos que

[...] na qualidade de produtos do desenvolvimento social do comportamento, as funções psíquicas superiores instituem-se como formas supraorgânicas de conduta resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas, graças aos quais os comportamentos se tornam conscientemente planejados e controlados. Destarte, o sistema de atividade humana determina-se, em cada etapa, pelo grau de seu desenvolvimento orgânico e pelo grau de seu domínio sobre as objetivações culturais. Esses dois sistemas diferentes desenvolvem-se conjuntamente formando um terceiro sistema, inovador e de um tipo muito especial, que aponta o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, ou reflexo psíquico da realidade (MARTINS, 2013, p. 119-120).

Dessa forma podemos dizer que a atividade humana juntamente dos processos materiais e psicológicos representam um fator de grande relevância para a construção da imagem psíquica, por isso Martins (2013, p. 120) afirma que “a realidade objetiva refletida na forma de fenômenos psíquicos constitui e subjetividade humana como reflexo psíquico da realidade, ou, imagem subjetiva da realidade objetiva”.

Tomemos como exemplo o desenvolvimento da imaginação e a sua relação com o jogo. Conforme Nascimento, Araujo, Miguéis (2009, p. 296) “[...] a criança não imagina para jogar, mas no processo do jogo ela imagina”, tal premissa se confirma partindo do pressuposto de que a consciência se forma historicamente, assim a imaginação (como função psíquica superior) se constitui também dessa forma. É imaginando, durante o jogo, que a criança consegue se apropriar de um mundo de relações e atividades dos adultos, por isso se humaniza, porque também reconstitui a realidade – ou um determinado aspecto dela – no jogo.

Mais ainda, em relação às regras do jogo, o Coletivo de Autores (1992) afirma que quanto mais rígidas sejam as regras, mais é exigida a atenção da criança e a regulação da sua própria atividade, e que esses aspectos são muito importantes, pois permitem que a criança tenha a percepção da passagem do jogo para o trabalho. Tomemos como exemplo o jogo de queimada, é preciso estar atento o tempo todo, observando onde está a bola, se com sua equipe ou não, pois cada situação configura uma postura do jogador, é necessária atenção para fugir do ataque adversário ao mesmo tempo em que se exige uma estratégia para atacá-lo também, ou ainda um jogo de tabuleiro, aonde a criança faz sua jogada articulada com as próximas, que são projetadas mentalmente, mas que também são determinadas pelos movimentos da outra criança envolvida no jogo concomitantemente.

Quando pensamos no jogo enquanto atividade principal da criança no trabalho pedagógico, pensamos além da utilização do mesmo enquanto recurso, e isso exige do professor ações pedagógicas diferentes, isto é, implica a organização de conhecimentos a serem apropriados pelas crianças, o que possibilita à elas “[...] acesso à significação dos objetos culturais pela mediação do educador” (NASCIMENTO, ARAUJO, MIGUÉIS, 2009, p. 301). Para estes autores, a intervenção do adulto, nesse caso, é desejável e muito importante para o direcionamento do tipo de apropriação dos elementos do mundo adulto para as crianças, e isso pode ocorrer de diferentes maneiras, como por exemplo, brincar junto com as crianças e outras formas de intervenção, pois elas

[...] procuram explicitar, ainda mais, para a criança, a realidade com a qual ela está brincando em seus jogos, de modo que os conteúdos de suas brincadeiras possam,

também, ser mais explícitos para elas e, nesse sentido, contribuam para o seu desenvolvimento. Em síntese, o trabalho do educador estaria, então, em “trazer” para a consciência das crianças a atividade a ser reconstituída por elas em forma de Jogo (NASCIMENTO, ARAUJO, MIGUÉIS, 2009, p. 301).

Nessa direção, nas aulas de Educação Física, especificamente no ensino do jogo conforme exposto anteriormente, são propostos temas³¹, e através deles, como afirmam Paes Neto, Furtado, Teixeira (2018, p. 79) o jogo “[...] pode ser compreendido como uma produção humana em realidades que são determinadas por suas relações culturais, econômicas e políticas”, por isso podemos compreender o jogo em seu tempo e espaço histórico, onde “[...] propicia ao aluno compreender a realidade em que se insere ao vivenciar diferentes mecanismos de interação com o contexto cultural” (PAES NETO, FURTADO, TEIXEIRA, 2018, p. 80). Isso, pois, coloca o jogo também como criador de zonas de desenvolvimento proximal.

Percebemos que o jogo, portanto, constitui-se como espaço para o desenvolvimento da atenção, da memória, da imaginação, do pensamento, entre outras funções psíquicas superiores, bem como permite à criança se enraizar efetivamente na cultura que a cerca. Isto porque quando joga, a criança “[...] se insere em um mundo de relações mais complexas do que aquelas oferecidas a ela pela sociedade concreta e por sua vida real” (PICCOLO, 2010, p. 193), e é por isso que vai também alterar o seu comportamento, pois passa a dominar a sua realidade.

No caso da aula de Educação Física, no desenrolar do jogo, o professor tem a oportunidade, ao contextualizar as regras, de “[...] enriquecer o conteúdo dos próprios jogos e possibilitar que a criança se aproprie das funções sociais adultas da forma mais democrática possível” (PICCOLO, 2010, p. 194), por isso ele exerce função primordial no desenvolvimento humano dos seus alunos. Essa é uma das razões pelas quais o jogo deve fazer parte do campo de ensino da Educação Física, dadas as características desse componente curricular, mas também se consideramos o que defende Martins (2013, p. 303-304) que, “[...] se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento”, temos elementos que evidenciam que as aulas Educação Física, especialmente aquelas que abordam o jogo nos anos iniciais do ensino fundamental, trazem elementos importantes de desenvolvimento humano.

³¹ Para Elkonin (1998), TEMA é a realidade a ser reconstituída pelas crianças em forma de jogo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nossa pesquisa verificamos aspectos que determinam a BNCC como um documento inclinado aos interesses neoliberais de sociedade, principalmente por aspectos que se mostram contraditórios entre o que está descrito e aquilo que se quer dizer. Nessa direção, Galvão, Lavoura, Martins (2019, p. 93) afirmam que “[...] as teorias pedagógicas que defendem uma suposta liberdade, diversidade, multiplicidade, induzem ao trabalho pedagógico pautado por objetivações menos desenvolvimentistas”, percebemos, pois, que essas características vigoram na BNCC e consolidam premissas do capitalismo.

Quando Libâneo (2018) fala a respeito da educação integral dentro de uma perspectiva de educação voltada aos interesses socioeconômicos e políticos do país, ele aponta que a escola vai se tornar um lugar de acolhimento e proteção social, que reflete, por sua vez, num currículo de resultados, meramente instrumental, desvalorizando o conhecimento escolar significativo, isso porque quando se definem os objetivos e funções da escola, tais definições impactam diretamente em tudo que engloba o âmbito escolar, como por exemplo, o projeto pedagógico, a formação continuada dos professores, a dinâmica da sala de aula e a avaliação escolar. Estamos de acordo com a denúncia que esse autor faz de que quando a escola se volta para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, com conteúdos mínimos, ela perde seu papel enquanto lugar de desenvolvimento da capacidade de pensar, haja vista se tornar uma educação subordinada ao mercado de trabalho.

De fato, nessas condições, as quais existe ainda uma avaliação baseada em resultados, a escola, empobrecida, não consegue chegar ao seu papel de desenvolver funções superiores de pensamento, como a formação de conceitos, abstração e atenção, muito menos transmitir seus conteúdos pertinentes, relevantes, clássicos. Identificamos, ao longo desta pesquisa, esses aspectos presentes na BNCC, que como traz Libâneo (2018, p. 49), “[...] é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho”. Da mesma forma, Giroto (2018, p. 26) afirma que “o discurso das competências dão ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário” e a validade de um conhecimento está “na capacidade que tem de possibilitar aos indivíduos maior acúmulo de capital humano”.

A escola, para nós, é entendida como instituição social com fins a transmitir a herança cultural para as novas gerações. Bracht (2019, p.104) lembra que “[...] a escola não é capaz de transmitir “a cultura”, mas parcelas/aspectos, aqueles que ela julga relevantes para as pessoas, sem os quais elas não poderiam exercer plenamente sua cidadania”. Entretanto, com as

características destacadas até aqui da BNCC, Galvão, Lavoura e Martins (2019) insistem que estão postas condições da sociedade capitalista que atendem ao neoliberalismo, por isso, por exemplo, a liberdade, diversidade e multiculturalidade na verdade escondem a flexibilidade, as capacidades adaptativas, entre outras, tudo isso naquilo que Duarte (2006) chamou de pedagogias do aprender a aprender.

Por outro lado, Rocha e Pereira (2018, p. 51) nos lembram que, ao longo da história, “corporificam-se novas significações de currículo recorrentes dos desdobramentos de como políticas públicas educacionais definem as concepções econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais”. E nessa direção, quando tratamos da BNCC, Girotto (2018, p. 16) evidencia que a mesma está “[...] se demonstrando como mais um instrumento de execução de uma lógica de política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista”.

Assim, é primordial a seleção dos conteúdos e a forma de organização da aprendizagem, para Martins (2013, p. 279), “[...] a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser”. Por isso, ao contrário do que afirma a BNCC, o desenvolvimento do pensamento teórico e da formação de conceitos é sim muito importante para o desenvolvimento humano e deve ser priorizado. Na mesma direção reiteramos a importância da transmissão dos conhecimentos que foram sistematizados historicamente bem como o domínio dos processos funcionais superiores, a fim de que, conforme lembra essa autora, “[...] os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história”.

Nessa direção, concordamos com Paes Neto, Furtado, Teixeira (2018) ao afirmarem que quando aproximamos as possibilidades do jogo com a teoria histórico-cultural, temos a escola como um lugar de formação humana, sendo esta centrada na formação do gênero humano a partir de uma perspectiva crítica e dialética, assim também emancipatória. Mais ainda, Piccolo (2010) aponta que cabe ao professor de Educação Física oportunizar espaços sociais nas aulas para que se organizem diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, problematizando e contextualizando papéis sociais, no sentido de que as crianças vivam a riqueza da cultura humana, e nesse caso o jogo ganharia destaque.

No escopo desta pesquisa constatou-se que o jogo favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e que estas promovem o psiquismo humano, aspecto muito importante para o desenvolvimento do gênero humano na sociedade e também para que os sujeitos intervenham conscientemente na realidade no qual estão inseridos, lembrando a

relevância de isso ser tratado pela escola, e por isso Martins (2013, p. 304) ainda sublinha que “[...] uma educação escolar que vise à formação de indivíduos livres carece de primar pelo desenvolvimento do pensamento complexo, superior, na ausência do qual resultam comprometidos o ato volitivo e, igualmente, o autocontrole da conduta”.

Concordamos com a colocação do Coletivo de Autores (1992) de que é importante a seleção adequada dos conteúdos a serem tratados na escola, e em específico no caso da Educação Física, ao tratar da cultura corporal de movimento, a organização de conhecimentos direcionados à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico e suas significações objetivas. O que fica fragmentado dentro da BNCC, conforme conseguimos observar no retrato do ensino do jogo, por exemplo. Ao se observar o tópico que trata dos jogos e brincadeiras, o documento afirma que “[...] as brincadeiras e jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados” (BRASIL, p. 215, 2017), porém não é explicitado qual o valor do jogo e também fica em aberto qual seria a forma de organização, assim, o que se tem apresentado no documento são os tipos de jogos a serem ensinados ao longo do processo de escolarização e as habilidades a serem desenvolvidas respectivamente. Isso nos mostra que o jogo é tratado como um conteúdo (unidade temática) qualquer, sem nenhuma especificidade.

Compreendemos, pois, que existe certo esvaziamento do conteúdo jogo quando olhamos para os objetivos propostos pela BNCC, pois sendo ele um espaço de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e aparecendo principalmente nos anos iniciais da BNCC, constatamos que o documento aponta que nessa faixa etária a prioridade é a alfabetização, deixando de considerar as contribuições do jogo e a relação que há entre o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e a alfabetização.

Observando esses pontos pelo viés da teoria histórico-cultural, temos uma questão importante sendo desconsiderada, que é o pouco valor do jogo, que como vimos, está descrito de maneira engessada dentro do documento, podendo ter seu nome substituído por danças ou lutas, por exemplo, sem que se alterasse a essência do que exige a BNCC. Para a teoria histórico-cultural o jogo exerce um grande papel no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, o que mostra que ele é essencial no desenvolvimento dos alunos.

Baseados nesses pressupostos, podemos entender que o jogo, na BNCC, ocupa apenas o lugar de um conteúdo a ser tratado por conta de sua proximidade com a infância. Assim, o seu ensino irá ocorrer conforme dispõem os ideais da BNCC, ou seja, de forma com que o aluno desenvolva as competências necessárias para avançar nas etapas dentro da escola. A teoria histórico-cultural contribui no sentido de compreender o jogo enquanto

possibilidade/elemento de desenvolvimento humano, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Constatamos, no decorrer da análise da BNCC, que a mesma aponta para termos e não conceitos, e uma evidência disso está no fato de o documento não trazer referências bibliográficas nem citar autores que possam defender o que está escrito. O documento não faz nenhum aprofundamento teórico, deixando de assumir declaradamente uma posição, muito menos justifica suas escolhas, carece, pois de uma cautela do leitor diante da miscelânea de termos, e isso reflete também numa fragilização dos conhecimentos.

Pelo nosso ângulo de análise sobre a Educação Física descrita na BNCC, constatamos correlações com o que já se havia dito nesta pesquisa sobre o movimento renovador que trouxe a cultura corporal de movimento como objeto de estudo. Percebemos aspectos desse movimento na estrutura desse componente curricular, o que não quer dizer também que o documento da BNCC tenha sido fiel aos critérios de seleção e organização dos conteúdos a serem tratados na educação básica.

É possível que a obra “Coletivo de Autores” tenha sido uma base para a escolha de conteúdos como jogo, dança, lutas e elementos ginásticos por conta desses elementos terem sido tratados desde os anos de 1980 como importantes ao desenvolvimento da criança e também por essa obra embasar muitos estudos da área da Educação Física, porém, em sua terceira versão, a BNCC poderia ter explorado melhor tais elementos, bem como poderia aprofundar a relação que os alunos têm com eles através de objetivos que explorassem melhor esses momentos.

Em nossa análise, foi possível ainda perceber que as competências da Educação Física para o ensino fundamental deixam de favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico e a formação do humano genérico, pois, por exemplo, em vez de “compreender a origem da cultura corporal de movimento” – competência que nos parece mais próxima de ser uma tarefa dos estudiosos do movimento humano e da Educação Física – a criança deveria compreender o movimento humano/corporal como produto e processo da cultura. Da mesma forma, percebemos que não há relação entre o espaço do jogo e a Educação Física enquanto linguagem, o que, para a teoria histórico-cultural, sabemos que tal relação é evidente.

Temos, portanto, às claras, um documento que organiza a escolarização, mas não define claramente de que forma os conteúdos devam ser trabalhados. Fica em aberto uma discussão tendo em vista que, apontados os conteúdos a serem trabalhados, existem elementos

na BNCC a serem explorados e definidos pelos professores no trato pedagógico, nos mostrando uma variabilidade de interpretação.

O ensino do jogo, na BNCC, fica enfraquecido por ela própria, por ser rasa em sua organização e na elaboração das habilidades a serem desenvolvidas, pois experimentar, fruir, explicar e recriar diferentes brincadeiras e jogos, planejar e utilizar estratégias reconhecimento das características dessas práticas e colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, produzindo textos para divulgá-las, tal qual traz a BNCC, significa esvaziar o jogo por não tratá-lo enquanto elemento do desenvolvimento humano.

Conforme constatamos nesse estudo, o jogo favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e nesse sentido percebemos que essa é uma contribuição que a teoria histórico-cultural traz para o ensino do jogo, pois o compreende enquanto um elemento do desenvolvimento humano. Da mesma forma, é um elemento de produção do humano genérico, histórico, concreto. Assim, a escola, para a teoria histórico-cultural tem seu diferencial pois é entendida enquanto fator de desenvolvimento.

Aqui fizemos o esforço de retratar brevemente a relação entre Educação Física, jogo e linguagem, visto que a Educação Física desaparece como campo de conhecimento e vira linguagem na BNCC. O escopo deste estudo não deu conta de aprofundar a relação entre esses três elementos, o que suscita estudos futuros acerca dessa temática a fim de descobrir quais as implicações disso para o desenvolvimento da área.

Outra problemática de pesquisa que este estudo sinaliza é o fato de a BNCC, como já colocamos anteriormente, demonstrar preocupação, no ensino fundamental, com a continuidade dos preceitos da educação infantil, valorizando, portanto as situações lúdicas de aprendizagem. Percebemos certa confusão no trato ou concepção do que seja essa continuidade atrelada ao lúdico, tendo em vista aquilo que constatamos a respeito no jogo nos anos iniciais do ensino fundamental. É preciso, pois, aprofundar essa questão numa futura pesquisa, a fim também de consolidar o papel da educação escolar no desenvolvimento humano.

Este estudo reforça a natureza social do jogo, mas não esgota a temática, portanto concluímos defendendo que os professores de Educação Física ajam dentro das brechas da BNCC (uma vez que ela “invadiu” a escola), bem como se apropriem da teoria histórico-cultural no seu trato pedagógico, a fim de explorar as possibilidades que a cultura corporal de movimento propõe para o desenvolvimento do ser humano histórico e concreto, evitando a

mera reprodução dos conteúdos e a alienação dos sujeitos, tornando-os críticos, utilizando e usufruindo do jogo enquanto elemento essencial para a leitura da realidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Camila Marta; CAGNATO, Euza Virginia; DAL-LIN, Alessandra. Aulas de educação física na concepção aberta: uma experiência no ensino fundamental. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Acesso em 20 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4992_2997.pdf
- ALVES, Solange Maria. 2012. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó – SC: Editora Argos, 2012.
- ALVES, Solange Maria. **Desenvolvimento humano, cognição e educação escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 2016. Acesso em 20/07/2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4617/pdf>
- ÁVILA, Astrid Baecker; ORTIGARA, Vidalcir. Atividade. IN: GONZÁLEZ, Jaime Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- AZEVEDO, Edson Sousa de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física. **KINEIN artigos originais**. Vol. 1, nº 1, 2000.
- BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, v. 6, n. 2, p. 513-528, Assis-SP, 2019.
- BEDIAGA, Begonha. **Discreto personagem do império brasileiro: Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro (1818-1886)**. Revista Topoi: Rio de Janeiro-RJ, 2017. Acesso em 01/08/2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v18n35/2237-101X-topoi-18-35-00381.pdf>
- BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental**. Editora Cortez, São Paulo – SP, 2018.
- BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas**. Rev. bras. educ. fís. Esporte, São Paulo – SP, 2013. Acesso em 20/12/2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt
- BETTI, Mauro. Educação Física. IN: GONZÁLEZ, Jaime Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, v. 28, n. 48, Florianópolis – SC, setembro/2016. Acesso em 12/09/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí - Editora Unijuí, 2019. Coleção educação física.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar. IN: GONZÁLEZ, Jaime Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Acesso em 03/12/2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em 05/12/2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Acesso em: 05/12/2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2017. Acesso em 10/12/2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Acesso em 03/12/2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. O jogo como atividade principal para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil pela perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Memorare**, Tubarão – SC, set/dez. 2015. Acesso em 10/09/2020. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/3340

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói - RJ, nº 2, p. 61-78, 1º sem. 1997. Acesso em 08/12/2019. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6699/458.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CHAGAS, Eduardo F. O trabalho como formação e deformação humana em Hegel e Marx. **Revista Dialectus**, p. 16-32, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física escolar: desafiando sua presumível imutabilidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo – SP, 2014. Acesso em 03/01/2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000400691&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

COSTA, Catia Silvana; MONTEIRO, Maria Iolanda. A Educação Física e as possíveis interdisciplinaridades nos anos iniciais do ensino fundamental. **Holos**, 2019. Acesso em 20/09/2020. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5539/pdf>

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17ª Ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

DAOLIO, Jocimar. Cultura. IN: GONZÁLEZ, Jaime Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL-BETTI, Irene Conceição; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida; MOTA E SILVA, Eduardo Vinicius; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES, Luiz; PONTES, Gustavo; CUNHA, Felipe. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo – SP, 2001. Acesso em 22/12/2019. Disponível em: <http://files.cursoeducacaofisica.webnode.com/200000047-421dd43179/PCNS%20E%20A%20EDUCA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O%20FISICA.pdf>

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Revista Perspectiva**, v. 20, n. 02, p. 279-310, jul./dez. 2002, Florianópolis – SC.

DUARE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas – SP: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2ªed – São Paulo – SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Martins. **Fundamentos da didática histórico-cítrica**. – 1. Ed. – Campinas – SP: Autores Associados, 2019.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p.16-30, 2018.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2016.

HERMIDA, Jorge Fernando; DA MATA, Augusta Rodrigues; NASCIMENTO, Maria do Socorro. A Educação Física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil. In: **V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**, Maceió. *Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física*, Maceió.

HOLANDA, George Ivan da Silva; LASCH, Jane Vanusa; DIAS, Rodrigo Francisco. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, Florianópolis – SC, 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo – SP: Perspectiva, 9ed, 2019.

JACOB, Ana Elisa; DIOLINA, Kátia; BUENO, Luzia. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Revista Horizontes**, 2018.

KUNZ, Elenor. Cultura de movimento. IN: GONZÁLEZ, Jaime Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

KUNZ, Elenor. Se-movimentar. IN: GONZÁLEZ, Jaime Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

LAVOURA, Tiago Nicola. Uma face contemporânea da barbárie: a BNCC e a ofensiva do capital na devastação da educação pública. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho/2021. Acesso em 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/50043>

LEONTIEV, Alexis N. **Atividade consciência e personalidade**. 1978. Acesso em 27 de julho de 2021. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo – SP: Editora Ícone, 2019.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo – SP: Editora Ícone, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v 46, n. 159, jan./mar, 2016. Acesso em 15 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVpJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>

LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Revista do Centro de Educação** – Santa Maria, RS. Acesso em 04 de outubro de 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48103>

LURIA, Alexander R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. In: Curso de Psicologia Geral, vol I: Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de. A Educação Física na BNCC: concepções e

fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, v. 28, n. 48, Florianópolis – SC, setembro/2016. Acesso em 10/09/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76>

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas – SP. Editora Autores Associados, 2013.

METZNER, Andreia Cristina. Leis e Documentos que regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação. **Revista Hispeci & Lema Online**. Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro – SP, 2012. Acesso em 22/12/2019. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/22/10122012204854.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*. 2012.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Uma Educação Física Histórico-Cultural (?) Os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia - MG. Maio/ago. 2018. Acesso em 10/09/2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46485>

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional ABRAPPEE**. Volume 13, número 2, julho/dezembro de 2009. Acesso em: 13/09/2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a12.pdf>

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2018. Acesso em 11/09/2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, v. 28, n. 48, Florianópolis, setembro/2016. Acesso em 11/09/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>

NIEHUES, Mariane Rocha; ORTIGARA, Vidalcir. **Formação humana: reflexões e perspectivas em torno dos textos de Marx**. 2º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT- Sul, 2013. Acesso em: 08/07/2020. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/43437022-Formacao-humana-reflexoes-e-perspectivas-em-torno-dos-textos-de-marx.html>

ORTIGARA, Vidalcir. Movimento humano, ontologia do ser social e Educação Física. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, nº 36, p. 63-74, Florianópolis – SC, jun./2011. Acesso em 11/09/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p63>

PAES NETO, Gabriel Pereira; FURTADO, Renan Santos; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Jogo e teoria histórico-cultural em diálogo para a Educação Física escolar nas primeiras séries do ensino fundamental. IN: **Rodrigues**, Anderson Patrick (Org.). **Educação Física na Escola Básica: debates contemporâneos**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2015.

PAVÍO, Victor. Jogo. IN: GONZÁLEZ, Jaime Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

PICCOLO, Gustavo Martins. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 31, núm. 2, jan, 2010, pp. 187-202. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Curitiba/PR. Acesso em 20 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338541013.pdf>

PICH, Santiago. Cultura Corporal de Movimento. IN: GONZÁLEZ, Jaime Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

PINO, Angel. **A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico**. In: As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. Ensinar-Aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. **Revista Contrapontos**, Itajaí - SC, 2004. Acesso em 04/05/2020. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/793/645>

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997

PRIETTO, Adelina Lorensi; SOUZA, Maristela da Silva. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. v. 32, nº. 62, p. 01-15, Florianópolis – SC, abril/junho, 2020.. Acesso em 10/09/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e62672/43393>

PUNTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin – Davidov (1958-2015). **Obutchénie: Revista de didática e psicologia pedagógica**. Uberlândia – MG, v. 1, n. 1, p. 20-58, 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2014.

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da Educação Física contemporânea – duas teses (não) conclusivas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia – GO, 2011. Acesso em 10/01/2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/9794>.

RIBEIRO, Lacy Ramos Jubé. **Teoria histórico-cultural, teoria da atividade e educação: uma introdução**. Educativa: Goiânia, v. 13, n. 1, p. 113-129, 2010.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Revista Horizontes**, 2018.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, v. 28, n. 48, Florianópolis – SC, setembro/2016. Acesso em 10/09/2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p32>

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v.12 n.34, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Flávia G. A Educação Física escolar e a psicologia histórico cultural: possibilidades e desafios. **Revista Nuances**, Presidente Prudente – SP, 2016. Acesso em 15/01/2020. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/4009/3317>

SILVA, Matheus Bernardo. Desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos: apontamentos para a Educação Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, nº 3, São Paulo, Setembro/Dezembro, 2016. Acesso em 08/07/2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00533.pdf>

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, Josi Aparecida de. **A Base Nacional Comum Curricular e a arte de governar a educação no Brasil**. Educativa: Goiânia, v. 23, p. 1-20, 2020.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A Formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Campinas - SP**, 2004. Acesso em 14/12/2019. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230>.

STANKEVECZ, Pricila de Fátima; CASTILLO, Noela Invernizzi. A construção da base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo? **Revista Horizontes**, 2018.

SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, outubro/dezembro de 2010. Acesso em 10 de julho de 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/16075/10855>

TEIXEIRA, Edival. **Vigotski e o materialismo dialético**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. Pato Branco – PR, FADEP, 2005.

Tchouboukova, Tatiana V. **Léxico Russo na língua portuguesa**: aspecto histórico-cultural. Polifonia, 4, 183-192, 2001. Acesso em 22/07/2021. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/14683610/lexico-russo-na-lingua-portuguesa>

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. “Pra quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Revista Horizontes**, v. 36, jan/abr 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – Categorias de análise

Apresento aqui, um roteiro de análise da BNCC, com as categorias que orientaram o meu olhar sobre o documento. Para isso, trago também subcategorias para me auxiliar nesse processo.

Categoria 1 – Ensino

- a. De que maneira o documento entende o que é ensino e como ele ocorre?
- b. Que concepção de ensino aparece na BNCC?

Categoria 2 – Jogo

- a. Quais são as principais características do jogo?

Categoria 3 – Ensino do jogo

- a. Há elementos da concepção histórico-cultural de jogo e desenvolvimento humano no âmbito do ensino do jogo nos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC?
- b. É possível perceber o ensino do jogo como tempo e espaço do desenvolvimento de funções psicológicas superiores?

Categoria 4 – Jogo como conteúdo

- a. Como a BNCC propõe o conteúdo jogo ao longo dos anos iniciais no componente curricular Educação Física?

Categoria 5 – Evolução histórica da Educação Física e o ensino do jogo

- a. Que elementos o documento traz que evidenciam o movimento histórico da Educação Física e do ensino do jogo como conteúdo?

Categoria 6 - Formação integral e o Neoliberalismo.

- a. Que elementos evidenciam a formação integral e o neoliberalismo na BNCC?

Categoria 7 – Jogo e Funções Psíquicas Superiores

- a. Quais as contribuições que o jogo traz que evidenciam o desenvolvimento de funções psíquicas superiores?