

**A BRINCADEIRA E O JOGO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A  
CONCEPÇÃO APRESENTADA NA VERSÃO PRELIMINAR DA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**Recebido em:** 24/10/2016

**Aceito em:** 01/09/2017

*Daniel Maldonado*  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
São Paulo – SP – Brasil

*Felipe Jesus*  
Rede Estadual de Ensino de São Paulo  
São Paulo – SP – Brasil

*Elisabete Freire*  
Universidade São Judas  
São Paulo – SP – Brasil

*Luiz Sanches Neto*  
Universidade Federal do Ceará  
Fortaleza – CE – Brasil

**RESUMO:** Neste artigo, investigamos como o jogo e a brincadeira são apresentados na segunda proposta provisória para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Educação Física (EF). Partimos do pressuposto de que há uma associação entre a política educacional mundial e a organização do sistema escolar brasileiro, com utilização de diversas ferramentas, incluindo a construção de um currículo comum como requisito de certas garantias de acesso ao conhecimento. Analisamos que a avaliação em larga escala pode mascarar essas garantias e que, desde a última década do século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais influenciaram o surgimento de diversas propostas curriculares no país, nas quais, predominantemente, a EF assumiu elementos da Cultura Corporal de Movimento, como a brincadeira e o jogo. Concluímos que a BNCC avança ao propor o tratamento pedagógico do jogo e da brincadeira como conteúdos, mas limita a presença destas temáticas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**PALAVRAS CHAVE:** Atividade de Lazer. Jogos e Brinquedos. Currículo.

**PLAY AND GAME IN PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM: THE  
PRESENTED CONCEPTION IN PRELIMINARY VERSION FROM THE  
BRAZILIAN NATIONAL COMMON CURRICULUM BASIS**

**ABSTRACT:** In this article, we investigate how play and game have been presented in the National Common Curriculum Basis second provisory proposal in Physical Education area. There seems to be an association between global educational policy and the Brazilian school system organization, using various tools, including the construction of a common curriculum as requirement for certain guarantees to access knowledge. We analyzed that large scale assessments might mask such guarantees and, since the last decade of the Twentieth Century, National Curriculum Parameters influenced the emergence of various curricular proposals in the country, within which predominantly Physical Education has assumed elements of Movement Body Culture, as play and game. We concluded that the National Common Curriculum Basis advances by proposing the pedagogical treatment of play and game as content, but limits the presence of this theme to Kindergarten and early years of Elementary School.

**KEYWORDS:** Leisure Activities. Play and Playthings. Curriculum.

## **Introdução**

Nas últimas décadas, tem sido implementada uma série de medidas que visam reorganizar a política pública educacional brasileira. Na ânsia de atender aos padrões de qualidade definidos pelo Banco Mundial e pela Unesco, alicerçados em interesses políticos e econômicos, o país vem adotando estratégias para uniformizar práticas educacionais, como a implantação da avaliação em larga escala e a criação de currículos oficiais (BONAMINO; SOUZA, 2012; LIBÂNEO, 2015). Os efeitos dessas políticas têm sido analisados por alguns autores.

Bonamino e Souza (2012) discutem a criação de sistemas de avaliação de primeira, segunda e terceira gerações e evidenciam o impacto de sua aplicação nas escolas brasileiras. Para os autores, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em âmbito nacional, em 1991, a avaliação tornou-se parte da política educacional, com a intenção inicial de diagnosticar e acompanhar a qualidade da educação brasileira. Políticas de avaliação de segunda e terceira gerações, que se caracterizam pela responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes, passam a ser adotadas, com a justificativa de funcionarem como estímulo

para que a equipe escolar se comprometa com a melhoria da qualidade da escola. No entanto, como afirmam Bonamino e Sousa (2012), diretores e professores têm adotado técnicas para preparar os alunos para os testes e não para que haja o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Aliada à avaliação em larga escala, a criação de um currículo nacional é outra medida implementada pela política educacional brasileira, incentivando o surgimento de propostas curriculares por grande parte de municípios e unidades da federação, consequência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997). Atualmente, a proposta de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a construção de um currículo uniforme para o país. Para Pereira e Oliveira (2014), esta proposta, que começou a ser elaborada em 2011, tem sido defendida por alguns estudiosos, sendo considerada um recurso para garantir a equidade no acesso ao conhecimento. Questionando este argumento, as autoras enfatizam a necessidade de discutir as implicações do currículo comum para a autonomia docente. Nesse sentido, entendemos que há implicações às diversas áreas do conhecimento, como a Educação Física (EF).

A construção do currículo da EF tem sofrido forte influência da política educacional adotada no país. Até a década de 1980, eram raras as propostas para a organização curricular da área. Contudo, a partir do final da década de 1990, as influências do PCN, apontadas por Galian (2014), podem ser percebidas na EF, com o surgimento de inúmeras propostas curriculares.

Para Galian (2014, p. 651), a influência do PCN não se limita apenas às propostas curriculares, mas “imprime sua marca também no currículo em ação, naquele

que se desenvolve na interação entre professor, aluno e conhecimento”. Isto nos leva a crer que, em pouco tempo, a BNCC também se refletirá nas novas propostas curriculares a serem formuladas e na prática pedagógica adotada pelos professores. Assim, consideramos importante avaliar quais podem ser esses reflexos, ainda que preliminarmente.

A EF na BNCC é concebida como integrante da área de linguagens, responsável por “tematizar as práticas corporais na escola, concebendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento [...]” (BRASIL, 2016, p. 100). No documento, ainda provisório, as práticas corporais são organizadas a partir de diferentes elementos da Cultura Corporal de Movimento (CCM). Entre esses elementos culturais a serem objeto da EF na escola estão a brincadeira e o jogo, que frequentemente têm sido tratados como um recurso pedagógico nas aulas e em algumas propostas curriculares (JESUS et al., 2015) e não como conteúdo ou tema, que pode ser alvo de análise, compreensão e construção por parte dos alunos. Questionamos, então: qual a concepção de jogo e brincadeira apresentada na BNCC? Como a Base propõe que o jogo e a brincadeira sejam tratados nas aulas do componente curricular EF?

Na intenção de contribuir para compreender a proposta para o currículo da EF, defendido na BNCC, elaboramos este artigo com o objetivo de analisar a concepção de jogo e brincadeira que orienta a proposta provisória da BNCC. Para realizar essa análise, utilizamos a 2ª versão da BNCC, que foi disponibilizada pelo Ministério da Educação em abril de 2016. O primeiro passo seguido foi a seleção dos trechos do documento nos quais o jogo e a brincadeira foram mencionados. Em seguida, analisamos como o jogo e a brincadeira são alocados dentro dessa proposta, bem como os pressupostos pedagógicos que se relacionam com a EF como componente curricular

da Educação Básica. Para construir nossa interpretação procuramos subsídios na literatura relacionada ao tema.

Para apresentar os resultados de nossa análise, organizamos o texto em dois momentos. Inicialmente, analisaremos a BNCC como parte da política educacional brasileira e a EF como integrante da BNCC. No segundo momento, discutiremos como o jogo e a brincadeira aparecem na Base.

### **A Base Nacional Comum Curricular: Questões Preliminares e Implicações Provisórias de uma Proposta Permanente**

Dentre os muitos desafios postos para a BNCC brasileira, nos perguntamos primeiramente se faria sentido uma Base Nacional para um país tão grande quanto o Brasil? Quem perde e quem ganha com essa publicação nacional? Quais interesses estão em jogo? Na tentativa de refletir sobre tais questões, precisamos fazer alguns apontamentos sobre currículo.

O currículo pode ser considerado, desde suas origens, uma invenção que regula os conteúdos e as práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, ele se comporta como um instrumento que possui a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nas escolas e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinadas (SACRISTÁN, 2013a).

De acordo com Apple (2013), o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma determinada rede de ensino. Ele sempre é parte de uma tradução seletiva, resultado da seleção de alguns conhecimentos por um grupo que se encontra no poder. Portanto, o

texto curricular prescrito é produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que podem organizar e desorganizar uma sociedade.

Moreira e Tadeu (2013) enfatizam que o currículo escrito não é um elemento inocente e neutro de transmissão de conhecimento social. No currículo estão embutidas relações de poder, que transmitem visões sociais particulares e interessadas, e produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo nunca pode ser considerado um elemento transcendente e atemporal, pois possui uma história vinculada à forma de organização da sociedade e da educação.

Sacristán (2000) considera que o currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um momento histórico, enquanto que através dele se realizam os fins da educação escolarizada. Os conteúdos advindos dos textos curriculares, que são apresentados aos docentes e aos alunos de uma determinada rede de ensino, são considerados uma opção historicamente configurada, que se originou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar.

O projeto cultural e de socialização criado pelos textos curriculares nunca é neutro. De muitas formas, o currículo sempre reflete o conflito entre interesses de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTÁN, 2000).

Portanto, em muitos contextos educacionais, as reformas curriculares e de ensino são a máscara utilizada para disseminar metas educacionais e intenções mais ocultas, mas que os governos não querem reconhecer em público. Entretanto, as verdadeiras razões dessas reformas ficam explícitas nos recursos destinados pela administração de instituições públicas para a implementação de tais ações; nas

disciplinas e nos conteúdos que são apresentados como inovações ou que são reforçados, nas transformações que ocorrem com os modelos de formação dos professores; nos materiais didáticos promovidos; nas redes de ajuda e de cooperação oferecidas aos docentes atuantes, assim como as novas tarefas que são evidenciadas às diretorias das próprias escolas e ao sistema educacional (SANTOMÉ, 2013a). Nesse sentido, podemos nos questionar: quais seriam as desvantagens e as vantagens de uma BNCC?

Santomé (2013a) realiza uma análise ampla da atual conjuntura internacional do processo educacional. Para o autor, as medidas que estão sendo promovidas pelas principais organizações mundiais (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, G-8 e a Organização Mundial do Comércio) vêm colaborando para reconduzir os sistemas educacionais a modelos pautados nas filosofias neoliberais. Uma das principais metas dessas organizações é convencer a população de que as instituições escolares devem formar os alunos para competir por postos de trabalho no mercado capitalista contemporâneo. Para alcançar tal objetivo, seria necessária uma reorientação dos conteúdos e tarefas escolares marcadas pela redução dos aprendizados relacionados com as ciências sociais, humanidades e artes, e o aumento do ensino daqueles conhecimentos e habilidades que capacitam melhor as crianças e adolescentes para encontrar um futuro posto de trabalho.

Hypolito (2012) enfatiza que, no Brasil, o desenvolvimento educacional orientado pelo sistema oficial sempre perseguiu os pressupostos de uma escola voltada para o mercado, ora para formar mão de obra básica no Estado Novo, ampliando a escolarização popular com maior acesso ao nível elementar da educação para a classe trabalhadora, ora para formar mão de obra de técnicos mais qualificados, como era a

justificativa das reformas nos anos de 1970, e depois para formar consumidores aptos a se inserirem no mercado em geral.

Libâneo (2015) menciona que na sociedade brasileira, a partir da década de 1980, as políticas educacionais se adequaram às orientações do Banco Mundial e da Unesco, mas esse processo se intensificou nos anos de 1990, desde a realização da Conferência Mundial de Educação para todos, na Tailândia, que teve como objetivo formular políticas para as escolas de países emergentes de acordo com o funcionamento do capitalismo globalizado. Essas políticas propuseram um currículo instrumental, com objetivos de uma educação pragmática e imediatista, visando assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista.

No momento atual brasileiro, uma das principais medidas neoliberais que está ocorrendo a partir da pressão dessas organizações mundiais citadas anteriormente é a organização de um currículo único nacional. Apple (2013), ao analisar as políticas curriculares nacionais norte-americanas, nos chama atenção que um currículo nacional pode fortalecer grupos conservadores e neoliberais para tomarem conta das decisões de ordem curricular. O poder dessa aliança pode levar a uma série de propostas políticas e educacionais que podem prejudicar um projeto educacional democrático e para todos, dentre elas: programas de vale-educação e créditos fiscais para tonar as escolas parecidas com a economia de livre mercado; o movimento generalizado, em âmbito nacional e estadual, para regulamentar docentes e discentes com metas e conteúdos curriculares básicos, através da implantação de sistemas estaduais e nacionais de avaliação; ataques ao currículo escolar por suas “tendências” de trabalhar com a diversidade do conceito de família, de humanizar as relações, sua falta de patriotismo e o seu descaso com a “verdadeira” tradição ocidental; e a crescente pressão para que as



necessidades observadas nas empresas e nas indústrias passem a ser metas primordiais da escola.

Essa realidade pode inserir a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos. Os objetivos da educação passam a ser os mesmos que orientam as suas metas para a economia e o considerado bem-estar social. Dentre eles, estão: a expansão de livre mercado; a drástica diminuição da responsabilidade governamental em relação às necessidades sociais; o reforço das estruturas de mobilidade altamente competitivas; o rebaixamento das expectativas do povo quanto à segurança econômica; e a culpabilização das escolas pelas crises econômicas, tornando o Estado fraco nas políticas sociais e conservador sobre as condutas e o tipo de conhecimento que as escolas devem transmitir para as futuras gerações (APPLE, 2013).

Sacristán (2012) esclarece que um efeito importante da globalização, que possui em seu bojo a política neoliberal, foi a deslegitimação e o esvaziamento do Estado, rejeitando o discurso dos direitos básicos das pessoas e a educação em condições mínimas de igualdade. O resultado dessa realidade está sendo a diminuição das políticas públicas de distribuição de riqueza que sustentam os sistemas públicos de educação, principalmente nos países ainda “em desenvolvimento”.

Nessa lógica, os próprios estudantes tendem a ser classificados e categorizados como nunca foram antes. A ideia seria atuar como mecanismos de diferenciação rigorosa entre crianças e adolescentes segundo normas fixas, onde as relações de origem social e econômica não são consideradas, acentuando ainda mais as diferenças socialmente produzidas, dadas as discrepâncias de recursos das diferentes classes sociais e a segregação étnico-racial existente (APPLE, 2013).

A própria ideia de cultura comum que perpassa a lógica do currículo nacional é uma forma de superar as discussões relacionadas com a diversidade de pensamento linguístico, cultural e religioso. Um currículo nacional predominantemente monocultural é fundamental para manter as hierarquias vigentes acerca do que é importante como conhecimento oficial e a restauração dos tradicionais padrões e valores ocidentais (APPLE, 2013).

Ao finalizar a sua análise negativa sobre as políticas curriculares nacionais norte-americanas, Apple (2013) ainda nos relata que um currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez os seus conteúdos instituídos, será muito difícil que alterações sejam realizadas. O autor também menciona que realizar mudanças no currículo é considerado barato, principalmente quando em muitos países (caso do Brasil) faltam recursos humanos e materiais para manter um nível básico de qualidade educacional. Nesse sentido, um sistema de currículo e avaliação nacional só irá aumentar as diferenças de gênero, etnia e classe social dentro de cada sala de aula.

Freitas (2014), ao analisar a realidade brasileira, menciona que a primeira onda neoliberal que trouxe uma ideia de currículo nacional no Brasil foi em 1990 com a criação dos PCN. Naquele momento, foi criado um sistema de avaliação de larga escala e amostral. Atualmente, a conjuntura empresarial passa a defender a BNCC, associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série/ano para que exista uma maior conexão entre objetivos, conteúdos e avaliação.

Na visão do autor, no cenário educacional brasileiro, os reformadores empresariais visam abrir o campo educacional para empresas educacionais consideradas

confiáveis do mercado de consultoria, na construção de materiais didáticos, na produção de avaliação de larga escala, na venda de tecnologia, que difundem métodos tecnicistas e introduzem nas redes de ensino e nas unidades educacionais métodos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação com a intenção de obter as metas e índices nas avaliações externas (FREITAS, 2014).

Freitas (2014) finaliza a sua análise reforçando que na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, por meio de avaliações externas, o controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola; e, a partir destes, subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola, padronizando cada vez mais o trabalho pedagógico docente nos ambientes de aula, impedindo dessa forma um possível avanço de práticas pedagógicas progressistas.

Arroyo (2009) contribui com a reflexão, enfatizando que o sistema de educação pública brasileiro, que recebeu de forma tardia os coletivos de crianças e adolescentes das camadas menos privilegiadas, passa a ser pressionado para equacionar com maior rigidez o emprego dos recursos públicos que, por sua vez, tornam-se mais escassos para o sistema educacional. É necessário mostrar qualidade de resultados, reforçar e sofisticar os velhos processos modernos e técnicos de avaliação, controle e seletividade. O sistema escolar deve se submeter à lógica neoliberal, selecionando com rigidez os mais bem-dotados, os talentosos, os “competentes”, os dedicados, os melhores sucedidos, a partir de critérios de produtividade, competitividade, sucesso e seletividade.

Arroyo (2013) também aponta que as políticas neoliberais, com sua ênfase no treinamento, no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e docentes por domínios de resultados fortalecem-se desde o final do século XX. Nessa lógica, a docência passa a ser reduzida ao treinamento desses domínios e o professor é caracterizado como um “aulista”, com a função principal de “passar a matéria” que vai cair nas avaliações externas, caracterizando uma visão conteudista de currículo.

Nesse sistema complexo de interesses mercantilistas, a avaliação na educação pública se assume como política de Estado, pautando-se pelo desempenho nas provas internacionais, nacionais, estaduais e municipais como critérios únicos para medir o sucesso ou o fracasso escolar e social dos discentes que frequentam a escola pública, assumindo a segregação como política nacional de governo (ARROYO, 2009).

Arroyo (2010) ainda menciona que essa política de avaliação neoliberal desconsidera todo o conhecimento sociopedagógico de ordem mais crítica, produzido nas últimas décadas, mostrando que as dificuldades de aprendizagem e as desigualdades educacionais estão relacionadas com determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, étnicos, de gênero, dentre outras questões de ordem macroestrutural e não somente a fatores psicológicos.

Essa realidade proporciona um estreitamento curricular, com a escola se preocupando cada vez mais com a cognição e o conhecimento, e esquecendo outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, as experiências corporais e a cultura; a competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes para atingir os níveis mínimos nas notas das avaliações externas; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação do professor; destruição

moral do professor, responsabilizando-o de todo fracasso escolar medido pelas avaliações externas; e a destruição do sistema público de ensino (FREITAS, 2012).

A nossa intuição é que um currículo nacional será instituído para manter uma escola pública servindo à lógica do mercado, impossibilitando discussões de caráter progressista e exacerbando as desigualdades sociais em que as crianças das classes menos privilegiadas chegam à instituição escolar, além de tentar neutralizar ou naturalizar as discussões sobre as identidades de gênero e etnia, que eclodem de maneira substancial na sociedade contemporânea.

Entretanto, mesmo apontando uma visão tão negativa ao discutir as desvantagens de um currículo único nacional, também consideramos importante mencionar o que poderia trazer de vantagens essa política curricular no âmbito da educação em um caráter amplo. Nesse sentido, Apple (2013) indaga que, talvez, somente instituindo um sistema de currículo e avaliação nacionais, será possível deter a fragmentação que virá em consequência das políticas neoliberais de educação. Pode ser que somente um sistema curricular nacional consiga proteger: a ideia de uma escola pública; as associações de professores que, em um sistema privatizado, podem perder boa parte do seu poder; as crianças com menor poder socioeconômico e as minorias étnicas contra a realidade perversa do mercado.

Para o autor também pode ser possível sustentar que o próprio currículo nacional pode estimular um intenso debate público sobre o conhecimento que é declaradamente oficial, além de estimular a formação de coalizões de caráter progressista que se posicionem contra o conhecimento “legítimo” patrocinado pelo Estado, desencadeando a união de grupos opositoristas e oprimidos em torno de uma pauta comum e cobrando uma visão mais democrática da reforma escolar (APPLE, 2013).

Como menciona Santomé (2013b), a justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado, levando em consideração que o grau de tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende as necessidades e urgências de todos os grupos sociais, ajudando-lhes a ver, analisar, compreender e julgar si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais ampla, destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Sacristán (2013b) também aponta que as condições culturais, o gênero e a pobreza são três fontes importantes de desigualdade que exigem intervenções adequadas para que o currículo seja orientado por critérios de justiça que favoreçam a inclusão social. Para o autor, é também necessário considerar a evidente pluralidade cultural das sociedades contemporâneas, fato que acaba se chocando com o caráter uniforme de muitos currículos.

Nesse sentido, acreditamos que se a BNCC ajudar que os profissionais da educação alcancem esses objetivos em questão, podemos começar a enxergar aspectos positivos dessa política macroestrutural curricular brasileira. Entretanto, isso nos soa como utopia perante aos rumos tomados pelo Brasil.

Mas, e para a EF, quais seriam os aspectos positivos e negativos de um currículo nacional?

### **A Base Nacional Comum Curricular e suas Implicações à EF escolar**

Não custa lembrar que a EF escolar teve a sua função social relacionada com o conhecimento médico-biológico e seus principais objetivos estiveram associados com a promoção da saúde. Durante o século XX, com a ampla importância dada ao esporte,

essa prática corporal torna-se hegemônica nas aulas de EF na escola, sendo confundida, pelo senso comum, a EF escolar com a prática esportiva (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014).

Esses princípios educacionais só sofreram transformações importantes no Brasil na década de 1980, a partir do movimento renovador da EF escolar brasileira. Esse movimento, embasado por um diálogo maior com o campo educacional, mediante as teorias críticas da educação, constituiu-se como um movimento pedagógico na EF brasileira que ficou conhecido como crítico ou progressista, que criticou o paradigma da aptidão física e esportiva. Toda a discussão realizada no campo pedagógico sobre o caráter reprodutivista da escola e sobre a contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvido pela EF (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014, p. 243).

Sousa e Vago (1997) ressaltam que a década de 1980 foi de extrema importância para abalar os alicerces sobre o ensino da EF escolar. Nesse contexto histórico, passaram a ser questionadas as influências médicas e militares que marcaram a inserção dessa área de conhecimento nas escolas como domadora de corpos humanos. Também houve questionamentos sobre as articulações da EF com teorias raciais que salientavam o desenvolvimento de uma raça forte e, nas décadas após a Segunda Guerra Mundial, questionou-se de forma intensa a submissão da EF ao esporte de rendimento, quando os docentes eram cobrados por identificar e selecionar “alunos atletas”, a sua adesão à psicomotricidade, já que o seu ensino foi confundido com o tratamento de possíveis distúrbios psicológicos e a compreensão do corpo reduzido à dimensão biológica e a sua didática voltada para a melhoria da aptidão física das crianças e adolescentes.

Na década de 1990 foi promulgada a LDB e foram lançados os PCN. Para a EF, tanto a promulgação da LDB quanto o lançamento desses parâmetros influenciaram a

formação dos futuros docentes para trabalhar na escola e nas relações existentes no cotidiano das aulas. Não há como negar, por mais críticas que o documento possa ter recebido, principalmente por não propor um projeto de educação que influenciasse as relações capitalistas do sistema educativo e por não considerar a realidade social e econômica brasileira (SOUSA; VAGO, 1997), que para o componente curricular EF existiu uma proposta de mudança paradigmática no processo de organização e implementação das aulas, principalmente por propor a ampliação de vivências das manifestações da CCM, ainda marcadas pela hegemonia do esporte.

Consideramos importante destacar que a publicação dos PCN e a atualização na LDB fizeram parte de um conjunto de mudanças de ordem política, organizacional e pedagógica que a EF vinha sofrendo ao longo do século XX. Um documento oficial e a alteração de uma lei não modificam a complexidade da realidade do cotidiano escolar de forma linear, pois sempre existem diversas interpretações e formas de reelaborar o que está escrito no currículo oficial com a prática pedagógica dos docentes de um determinado componente curricular. Nesse sentido, Rodrigues e Bracht (2010) afirmam que é preciso compreender o professor como sujeito e a escola como uma instituição viva onde se manifestam diferentes roupagens de EF escolar.

Entretanto, analisamos que os PCN foram uma primeira tentativa de determinar, em nível nacional, os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas para que os docentes trabalhassem com seus alunos nas diferentes escolas do território nacional. Para Sousa; Vago e Mendes (1997) não se pode chamar de “Parâmetros Curriculares” da EF um documento que teve como premissa definir as características, a importância social, os critérios de seleção e organização dos conteúdos, os objetivos



gerais e a forma de avaliação da área. Para os autores, esse documento já pretendia programar um currículo nacional para a EF.

Após quase quatro décadas de debates, elaboração de propostas didáticas realizadas em diferentes livros, promulgação de leis e elaboração de Parâmetros Curriculares em nível nacional, encontramos um quadro de propostas pedagógicas em EF bem mais diversificado. Embora a realidade desse componente curricular em muitas escolas, na visão de Bracht e González (2014), ainda se pautem por uma tradição construída e cristalizada durante a segunda metade do século XX, quando o ensino das destrezas esportivas e as práticas de poucos esportes coletivos com bola eram considerados o carro-chefe.

Na visão dos autores, parece que toda a produção acadêmica e institucional no âmbito das políticas públicas de ordem curricular pouco influenciou a realidade das aulas de EF. Concordamos em parte com essa leitura da realidade, pois já podemos observar em produções científicas recentes, em contextos educacionais específicos, aulas efetivamente realizadas em todos os ciclos de escolarização, nas quais os professores de EF ampliaram as vivências de diferentes manifestações da CCM (NEIRA; NUNES; LIMA, 2014), utilizaram diferentes recursos didáticos para planejar e ministrar as suas aulas (VIEIRA; FREIRE; RODRIGUES, 2015) e diversificaram os instrumentos de avaliação para entender se os estudantes estavam aprendendo os seus conteúdos e reorganizar a sua prática pedagógica (SANTOS et al., 2014).

Para compreender tal mudança nas práticas pedagógicas realizadas durante as aulas de EF na escola recorreremos a Sacristán (2013b). Para o autor, desde a fase que se tem um plano de currículo até o momento em que se podem diagnosticar os efeitos educacionais sobre os discentes, o plano inicial será traduzido, interpretado e realizado

de outra maneira por meio de uma metodologia concreta. O currículo pensado pode ser enriquecido ou empobrecido, mas, de uma forma ou de outra, será transformado pelas práticas das instâncias políticas e administrativas, pelos materiais curriculares, instituições de educação, professores e procedimentos de avaliação adotados. Portanto, sempre existe um distanciamento daquilo que foi pensado, considerado como oficial, para aquilo que ocorre na prática pedagógica, considerado o currículo na prática.

De acordo com essa reflexão, muitos docentes estão, durante algum tempo, reinterpretando toda a produção acadêmica da EF escolar e colocando em prática currículos muito distantes da tradição da área. Parece que começamos a enxergar no cotidiano escolar práticas pedagógicas em EF mais coerentes com a função social da escola contemporânea. Poderá a BNCC da EF continuar estimulando mudanças paradigmáticas na forma de planejar e concretizar as aulas desse componente curricular na escola?

Nesse momento, faremos uma análise específica sobre um dos elementos da CCM. Decidimos falar sobre os jogos e as brincadeiras, por serem práticas corporais muito tematizadas nas aulas de EF em todos os ciclos de escolarização e acreditamos que o texto produzido preliminarmente na BNCC poderá estimular a prática pedagógica dos docentes dessa área de conhecimento.

### **O Jogo e a Brincadeira como Elementos da Cultura e no Currículo da EF Escolar**

Os jogos e brincadeiras estão presentes no cotidiano das pessoas do mundo todo, constituindo um influente patrimônio cultural (BRASIL, 1997; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2011), que deve ser valorizado, vivenciado e discutido, a fim de subsidiar a construção de uma consciência social crítica (BRASIL, 1997).

Não há um período histórico específico que retrate o surgimento do jogo e da brincadeira, porém essas manifestações estão presentes em todas as culturas, quase como uma linguagem específica ou uma tradição comumente associada à infância. Apesar da proximidade dos termos e uso corriqueiro de ambos como sinônimos por grande parte da população, e inclusive da literatura (HUIZINGA, 1980; CAILLOIS, 1990; BRASIL, 1997; KISHIMOTO, 2007), consideramos que se não existissem quaisquer diferenças entre um e outro elemento da cultura, não existiria a necessidade de palavras distintas para designá-los, ao longo do processo histórico de (de)codificação dos elementos da cultura, o que sugere que cada um dos termos remete a um tipo de ação específica, como adotado por alguns autores (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2011).

Assim, utilizamos neste artigo os termos “jogo” e “brincadeira” de modo distintivo, sendo o jogo caracterizado como uma ação voluntária que necessariamente adota regras explícitas, tem limites temporal e espacial subjetivamente definidos, provoca sensações que oscilam da tensão à alegria e distingue-se das atividades cotidianas (HUIZINGA, 1980). Já a brincadeira assemelha-se ao jogo, como elementos culturais predominantemente lúdicos, mas não contempla a totalidade de suas características como, por exemplo, a explicitação de regras.

É provável que os jogos e brincadeiras já estivessem presentes em ambientes escolares, ainda que de modo informal, como em horários de intervalos e recreios, ou seja, como atividade de recreação ocorrida no denominado “tempo livre”. Mas a prática do jogo e da brincadeira de forma dirigida, bem como a sua presença em documentos norteadores do processo educacional no Brasil, data de um período muito anterior aos PCN de 1997.

Em 1870, com a publicação da tradução da versão portuguesa do *Tratado de EF e Moral*, já estavam listados os “jogos apropriados” para o ambiente escolar juntamente com as instruções para lições e aplicações de ginástica formativa (PINTO, 1996). Segundo a autora, a relação intrínseca dos jogos e brincadeiras com a EF escolar teve episódios significativos. Desde a atribuição legal, em 1906, à disciplina de EF como responsável pelas brincadeiras dirigidas, passando por diversas sugestões de jogos, publicadas em periódicos na década de 1920, bem como a inserção da disciplina “Recreação” no currículo mínimo para formação de professores de EF em 1962, até a obrigatoriedade legal da disciplina para todos os níveis de ensino em 1971.

No entanto, foi somente com o declínio da ditadura militar brasileira no início dos anos de 1980 que os jogos e brincadeiras adquiriram terreno nas aulas de EF com o “modelo recreacionista” (DARIDO, 2001). Posteriormente, como novo marco educacional, foram publicados os PCNs em 1997, com um volume dedicado à EF e que, pela primeira vez, retratava os jogos e as brincadeiras como conteúdo escolar.

Dentre os conteúdos propostos nos PCN para o Ensino Fundamental, encontramos os jogos alocados no bloco de conteúdos que também contém os esportes, as lutas e as ginásticas. Os PCN, que se pautaram na CCM, têm sido a referência mais abrangente quanto à valorização desses elementos culturais como conteúdos a serem trabalhados pelo componente curricular EF. Ao denominar esses elementos da cultura como “conteúdo”, os PCN atribuíram significado e denotaram importância para o que, até então, era visto apenas como recurso pedagógico, principalmente no que se refere aos jogos.

Contudo, os conceitos de jogo e brincadeira podem ser confundidos nos PCN, uma vez que ambos os termos são utilizados em mais de um sentido e auxiliam a

exemplificação de alguns conteúdos. Porém, nos blocos aparecem somente sob a terminologia “jogos”, sendo exposto como segue:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral (BRASIL, 1997, p. 37).

Além da citação acima, não há mais nada que conste como definição de jogo e, apesar de ser mencionado como conteúdo no texto de caracterização da área, a maior parte dos exemplos citados nos PCN retrata os jogos e as brincadeiras como recurso pedagógico para atingir outras finalidades. A descrição dos blocos de conteúdo inicia com a afirmação: “os conteúdos estão organizados em três blocos, que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1997, p. 35); portanto, subentende-se que o jogo deve contemplar todos os anos do Ensino Fundamental, sendo trabalhado desde o primeiro até o último deles.

Jogos e brincadeiras também são mencionados como elementos do currículo escolar no Ensino Médio (BRASIL, 2000). Nos Parâmetros Curriculares elaborados para este nível de ensino, se argumenta que os estudantes podem vivenciar brincadeiras infantis e jogos pré-desportivos ou regionais, por exemplo. Outra possibilidade apresentada neste documento é a participação em projetos envolvendo a “elaboração de jogos ou o resgate de brincadeiras populares” (BRASIL, 2000, p. 40), que podem ser construídos como recurso para integração com outras áreas do currículo escolar. Contudo, é importante destacar que, embora se defenda a presença do jogo e da brincadeira na EF no Ensino Médio, eles são tratados no documento como atividades e

não como conteúdo ou tema das aulas. Evidencia-se, portanto, uma visão limitada sobre as possibilidades de tematizar essas manifestações da cultura corporal no currículo escolar. Resta saber se esta limitação permanece na proposta para a EF na BNCC.

### **O Jogo e a Brincadeira na BNCC**

No presente momento, com a formulação de uma nova versão da BNCC, notamos um movimento de aparente valorização desses elementos da cultura que, em comparação aos PCN, deixam de serem vistos de forma conjunta nos blocos de conteúdos e passam a integrar os agrupamentos de práticas corporais, recebendo espaço e enfoque diferente dos documentos e produções anteriores

A BNCC está sendo elaborada como cumprimento de inúmeras exigências do sistema educacional, impostas por outros documentos em vigor, além das pressões mercadológicas que já apontamos na primeira parte deste artigo. Desse modo, a BNCC é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela LDB (BRASIL, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), e deve se constituir como um “avanço na construção da qualidade da educação” (BRASIL, 2016, p. 24).

Além de pautar-se nas DCN, é importante ressaltar que o documento foi construído por meio de consulta pública até o ano de 2016. Ainda que o processo de consulta pública tenha possibilitado somente retificar aspectos estruturais da proposta curricular, ou seja, indiretamente a consulta serviu para ratificar a concepção subjacente ao currículo. Com a finalidade de ser uma referência balizadora na construção de novas propostas curriculares, conforme as disposições do PNE, em vigência até 2024, e da

Conferência Nacional de Educação (Conae), com sua última versão em 2014. Assim, a BNCC constitui-se como documento unificado sobre os conhecimentos necessários aos educandos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A EF aparece na BNCC integrando a área de Linguagens, junto à Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte. Já as brincadeiras e jogos constam como agrupamento de práticas corporais da EF, acompanhado das danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, que remetem a um desmembramento dos blocos de conteúdo presentes nos PCN. Todavia, a expressão “brincadeiras e jogos” e o ato de “brincar” aparecem anteriormente no documento, quando é tratada a Educação Infantil.

Nessa etapa, faz-se o uso do verbo brincar para denominar uma das cinco ações essenciais para o processo de ensino e aprendizagem de crianças menores de seis anos, incluindo também: conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que são a base norteadora dos campos de experiência propostos para a Educação Infantil. Contudo, a asserção de que “esses campos de experiências, que guardam relações com as áreas de conhecimento que organizam as etapas posteriores de escolarização” (BRASIL, 2016, p. 45) sugere que o que é tratado nessa fase da escolarização será base para o trabalho posterior no Ensino Fundamental. Ao observarmos os conteúdos dispostos no documento, essa sequência não ocorre ou, melhor dizendo, não é apresentada qualquer relação de continuidade de forma clara.

Seguindo esse apontamento, a BNCC propõe quatro “eixos de formação” que em nada se articulam com a proposição essencial do brincar na fase anterior do ensino, sendo esses eixos: letramento e capacidade de aprender, leitura do mundo natural e social, ética e pensamento crítico, solidariedade e sociabilidade. Se, ao se referir aos

escolares com menos de seis anos, afirma-se que “as crianças, nesse momento da vida, têm necessidade de ter contato com diversas linguagens”, considerando que a EF é tida como linguagem e dela faz parte o jogar e o brincar, por que os educandos com mais de seis anos não teriam tal necessidade?

Parece-nos notório que a BNCC demonstra um olhar mais sensível à EF, e principalmente para as manifestações culturais e do lazer/entretenimento, pois é frequente, ao longo do documento, a ocorrência dos termos: lúdico/lúdica/ludicidade, brincar/brincadeira, jogar/jogos, como no “item C” dos elementos fundamentais a todas as práticas corporais: “são produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde” (BRASIL, 2016, p.100).

Assim como nos PCN, a BNCC retrata os elementos da cultura (ou manifestações culturais) como conteúdo a ser trabalhado, como podemos verificar no trecho em que se afirma que “a vivência não é um meio para se aprender outros conteúdos, mas, sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível” (BRASIL, 2016, p.100) e que corrobora com a nota de rodapé do mesmo documento, encontrada na página 103, como segue:

Aqui é importante fazer uma distinção entre jogo como um conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes, ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo aí é entendido como um meio para se aprender outra coisa, por exemplo, o jogo dos “10 passes”, quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, o que não é a concepção de organização dos conhecimentos do componente curricular adotada neste documento. Aqui as brincadeiras e jogos tem valor em si e precisam ser organizadas unidades didáticas para serem estudadas em aula.

Contudo, diferentemente dos Parâmetros Curriculares, a Base Nacional não apresentou divergências ao falar dos jogos e brincadeiras, ou seja, foi mantido o



posicionamento de seu tratamento pedagógico como conteúdo e não houve incitação à prática como recurso pedagógico. Isso acontece, apesar de apresentar a defesa do lúdico em todas as práticas corporais (o que nem sempre é possível), o que poderia indicar um entendimento de estratégia de ensino. Porém, a BNCC afirma que deve haver afastamento do caráter utilitarista. Nesse sentido, entendemos que ainda poderia haver reformulação na apresentação do texto, a fim de minimizar possíveis divergências de interpretação e compreensão.

A BNCC utiliza-se da nomenclatura “brincadeira e jogos”, o que sugere que exista alguma diferença, supondo práticas distintas, mas ambas são utilizadas sempre em conjunto e notamos que estão pautadas, quase exclusivamente, na obra de Huizinga (1980), que desconsidera o termo brincar, atribuindo o seu sentido etimológico ao jogo.

Outro ponto inquietante que notamos em relação ao jogo, é a afirmação de que este elemento cultural tratado pela EF escolar ainda é “transmitido” ao longo das gerações. É compreensível que por um longo período isso tenha se efetivado, e que há poucas manifestações como o jogo que perduram com algum vínculo à prática empírica. Contudo, há autores, como Venâncio e Freire (2005) e Sanches Neto (2017), que advogam pelo resgate de jogos e brincadeiras, e apontam uma diminuição considerável dessa tradição, ficando assim como mais uma atribuição aos professores de EF, muitas vezes responsáveis pela apresentação e perpetuação da cultura.

Apesar de uma flexibilização de 40% do conteúdo a ser ministrado, o que nos chama mais atenção é a presença das brincadeiras e jogos apenas para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Entendemos que o documento é muito flexível e nos permite alteração conforme necessidade os objetivos apontados como base curricular indicam que o/a estudante tem direito a aprender determinados

conhecimentos em cada etapa. Isso não impede que os projetos escolares do componente antecipem, ou aprofundem, posteriormente, as aprendizagens previstas para determinada fase. Apenas está sendo sinalizada a necessidade de que esses conhecimentos sejam efetivamente trabalhados até o final do ciclo indicado (BRASIL, 2016, p. 107).

Mas, diante da presença de outras manifestações em todos os ciclos e para que possam ser atendidas todas as oito dimensões de conhecimento propostas no documento (*Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário*) de forma realmente significativa e que proporcione uma construção de conhecimento duradoura, por que marginalizar o jogo e a brincadeira restringindo sua necessidade de trabalho apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental?

Acreditamos que o trabalho com jogos e brincadeiras, principalmente por constituir um patrimônio cultural que vêm perdendo espaço na sociedade em meio a tantas “interações eletrônicas”, deve ser feito durante todo o ensino básico, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a fim de promover a construção de conhecimento, de atender todas as demandas das dimensões (do conhecimento) envolvidas e para perpetuação deste patrimônio mundial. Considerando o papel que um currículo nacional assume na organização escolar e na sociedade, como já apresentado anteriormente, a defesa do jogo e da brincadeira como conteúdos nos diferentes níveis da Educação Básica na BNCC seria um avanço na forma como essas temáticas, historicamente, têm sido propostas.

Tomando como base a proposta apresentada por Betti e Zuliani (2002), entendemos que a organização curricular deve levar em conta o princípio da complexidade. Assim, para os autores:

Os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer das séries, tanto do ponto de vista estritamente motor (habilidades básicas à combinação de habilidades, habilidades especializadas, etc.) como cognitivo (da simples informação à capacidade de análise, de crítica, etc.) (BETTI E ZULIANI, 2002, p. 77).

Nessa perspectiva, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como os aqueles e aquelas que cursam o Ensino Médio podem ser estimulados a olhar para o jogo e para a brincadeira de forma mais aprofundada e complexa. Seu envolvimento será diferente na experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, relacionados ao jogo e à brincadeira. A característica do desenvolvimento de estudantes mais velhos lhes permitirá refletir com criticidade sobre essas temáticas, compreendendo, por exemplo o espaço do jogo e da brincadeira na sociedade e as diferentes formas de jogar e brincar existentes na atualidade.

Desse modo, a elaboração de jogos, estratégia já proposta nos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000), é um recurso que pode ser utilizado para estimular a análise dos objetivos, características e estrutura dos diferentes jogos. As contribuições da elaboração de jogos para a aprendizagem de alunos e alunas foi apresentada por André; Hastie e Araújo (2015). A partir dessa atividade e da apresentação dos jogos criados por cada grupo de estudantes será possível estimular, ainda, a avaliação dos jogos criados, identificando, por exemplo, a adequação dos jogos ao nível de habilidade dos praticantes e as emoções experimentadas ao jogar. Esta pode ser uma forma de sensibilizar os (as) estudantes para a importância do jogo e de outras práticas lúdicas

presentes em seu cotidiano e estabelecer uma conexão entre a Educação Física Escolar e o Lazer.

Para os estudantes do Ensino Médio, é importante proporcionar espaço para avaliar o mundo do trabalho e sua relação com a cultura corporal de movimento. Uma possibilidade de realizar esta aproximação é estimular que alunos e alunas avaliem a utilização de jogos e brincadeiras como recurso atualmente implementado pelos gestores empresariais. Outro tema que merece ser discutido por estudantes nesse nível de ensino é a relação entre jogo e esporte, considerando que estudantes deste nível de ensino apresentam maior capacidade para analisar criticamente sua realidade social. Outra possibilidade interessante seria a elaboração de um projeto que tivesse como tema as contribuições da brincadeira no desenvolvimento social, cognitivo e motor das crianças. Nesse projeto, o grupo de estudantes do ensino médio poderia observar crianças realizando brincadeiras, identificar as habilidades motoras e sociais presentes e analisar as possíveis contribuições para o desenvolvimento delas. Poderiam, também, propor brincadeiras a serem realizadas pelas crianças. Esta seria uma estratégia para estimular as diferentes dimensões do conhecimento apresentadas na BNCC, especialmente o Protagonismo Comunitário.

### **Considerações Finais**

Elaboramos este artigo com o objetivo analisar como o jogo e a brincadeira são apresentados na EF, proposta na segunda versão preliminar da BNCC. A análise do documento evidenciou que o currículo proposto apresenta avanços quanto à concepção de jogo e brincadeira que o orienta, defendendo que sejam eles sejam considerados como conteúdos desse componente curricular. Por outro lado, ao limitar o tratamento

dessas temáticas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC perde a oportunidade de estimular que o jogo e a brincadeira sejam estudados, compreendidos e analisados criticamente por estudantes com mais idade, que cursam os anos finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

Gostaríamos de enfatizar que existe uma associação entre a política educacional mundial e a organização do sistema escolar brasileiro, que é fortemente influenciado pelas políticas neoliberais organizadas em nível mundial e a BNCC faz parte dessas ações.

Sem sombra de dúvidas, a organização de um currículo único nacional, que já começou a ser realizado no Brasil em 1997, com a publicação dos PCN, pode ter diversos aspectos desfavoráveis para o sistema educacional brasileiro, principalmente porque haverá um controle muito maior do trabalho docente realizado dentro das salas de aula, impedindo, dependendo da forma que os currículos forem implementados, ações pedagógicas elaboradas pelos princípios de uma pedagogia progressista.

Além disso, também é importante ressaltar que um currículo único tende a alavancar as avaliações em larga escala, desumanizando cada vez mais o processo educacional, tornando professores “aulistas” cada vez mais preocupados com os resultados obtidos pelos alunos nessas avaliações e esquecendo todos os outros aspectos que envolvem uma formação humana para a cidadania e a transformação social.

Para a EF, que possui na sua cultura uma prática pedagógica de caráter tecnicista e tradicional, que ainda se perpetua em muitas escolas brasileiras, o lançamento dos PCN alavancou a escrita de diversas propostas curriculares de nível municipal e estadual em todo o território nacional, propondo que os docentes desse componente curricular tivessem uma didática mais coerente com a função da escola contemporânea,

principalmente na diversificação das manifestações da cultura corporal de movimento ensinadas na escola, na inclusão de todos os alunos na aula e na inserção de discussões mais críticas sobre os temas que envolvem todas as práticas corporais que podem ser tematizadas na escola.

Acreditamos que a BNCC pode continuar a estimular essas reflexões e debates que ocorrem nessa área desde o final do século XX. Entretanto, também será necessário que os docentes de EF tenham estímulos para continuar estudando após a sua formação inicial e tenham condições de trabalho e salariais mais condizentes com todas as responsabilidades assumidas durante a sua atuação docente.

Especificamente sobre a forma que o jogo e a brincadeira são tratados pela BNCC entendemos que não existe coerência no conceito de brincar proposto para a Educação infantil quando comparado com o mesmo conceito no Ensino Fundamental. Essa realidade pode dificultar o entendimento dos docentes que efetivamente ensinam essas manifestações da cultura corporal de movimento na escola. Além disso, discordamos que o jogo e a brincadeira estejam presentes apenas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, principalmente porque essa prática corporal pode ser explorada de diversas formas até o final da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, M. H.; HASTIE, P.; ARAUJO, R. F. O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 4, p. 323-332, 2015.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-48.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009. p. 129-159.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n.1, p.73-81, 2002.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 241-247.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.364 de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – proposta preliminar – segunda versão**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas da Educação Física escolar**, Niterói, v. 2, n.1, p. 5-25, 2001.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 648-669, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HYPOLITO, A. M. Políticas educativas, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 534-551.

JESUS, K. S. *et al.* Jogo e Educação Física Escolar em Quatro Propostas Curriculares Públicas. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v.1, n.8, p.40-48, 2015.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-48.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA, M. E. **Educação Física e Culturas: ensaios sobre a prática – volume II**. São Paulo: FEUSP, 2014.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, V. B. Base Nacional Comum: autonomia docente e o currículo único em debate. **Teias**, v. 15, n. 39, p. 24-42, 2014.

PINTO, L. M. S. Sentidos do jogo na educação física escolar. **Motrivivência**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 20-34, 1996.

RODRIGUES, L. L.; BRACHT, V. As culturas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, 2010.

SACRISTÁN, J. G. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 9-15.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 16-35.

\_\_\_\_\_. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 45-88.



SANCHES NETO, L. A brincadeira e o jogo no contexto da educação física na escola. In: SCARPATO, M.; CAMPOS, M. Z. (Orgs.). **Educação física: como planejar as aulas na educação básica**. 2ª ed. São Paulo: Avercamp, 2017. p. 115-136.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 71-86.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

SANTOS, W. *et al.* Avaliação na Educação Física Escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação e Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 153-179, 2014.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. O ensino da Educação Física em face da nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE. **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 121-141.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; MENDES, C. L. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. . In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE. **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 63-74.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Brincadeira e Jogo. In: DARIDO, S. C. **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 35-49.

VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (Org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, P. B. A. V.; FREIRE, E. S.; RODRIGUES, G. M. O texto escrito como recurso didático nas aulas de Educação Física: perspectivas e experiências dos professores. **Movimento**, Porto alegre, v. 21, n. 4, p. 929-944, 2015.

### **Endereço dos Autores:**

Daniel Teixeira Maldonado  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Estrada Velha da Penha nº 265 – Tatuapé  
São Paulo – SP – 03.090-020  
Endereço Eletrônico: danielmaldonado@yahoo.com.br

Felipe de Souza Jesus  
Rua Hermeto Lima, 1069 - Casa 01 – V. Alpina  
São Paulo – SP – 03.211-160  
Endereço Eletrônico: professora.karina.jesus@gmail.com

Elisabete dos Santos Freire  
Rua Cuiabá, 990, apto 23 – Mooca  
São Paulo – SP – 03.183-001  
Endereço Eletrônico: [elisabetefreire@uol.com.br](mailto:elisabetefreire@uol.com.br)

Luiz Sanches Neto  
Universidade Federal do Ceará.  
Avenida Mister Hull, Parque Esportivo, Bloco 320 – Campus do Pici  
Fortaleza – CE – 60.455-760  
Endereço Eletrônico: [luizitosanches@yahoo.com](mailto:luizitosanches@yahoo.com)