



# A BASE DO JOGO NO JOGO DA BASE: O LUGAR DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA MATRIZ CURRICULAR DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

## THE BASIS OF THE GAME IN THE BASIS GAME: THE PLACE OF GAMES AND PLAY IN THE CURRICULAR MATRIX OF THE GOIÁS STATE EDUCATION SECRETARIAT

Álcio Crisóstomo Magalhães 1

**Resumo:** Partindo do entendimento de que as relações de produção dão sentido e significado aos jogos e brincadeiras, tanto no momento fato ou ação, como no contexto conceito, o artigo analisa como a reestruturação produtiva dos anos 1990 cria novas demandas para a Educação Física que passa por exemplo a conceber a organização do trabalho pedagógico para o par jogos e brincadeiras a partir da crítica cultural. Os resultados indicam que a reforma curricular do Estado de Goiás desenvolve-se por um lado excluindo o elemento jogos e brincadeiras e por outro, enquadrando o par nos limites de um currículo básico, prescrito, altamente disciplinar e centrado no conteúdo. O documento faz menção à Educação Física como componente curricular da área de Linguagens e suas tecnologias, mas ou ignora a componente como constituinte da área ou a isola por completo em sugestões de possibilidades de organização de trabalho pedagógico dadas como a priori.

**Palavras-chave:** Jogos e Brincadeiras. Reestruturação Curricular. SEDUCE/GO. Cultura.

**Abstract:** Starting from the understanding that the relations of production give meaning and meaning to games and games, both in fact and action, as in the concept context, the article analyzes how the productive restructuring of the 1990s creates new demands for Physical Education that goes through example to conceive the organization of the pedagogical work for the pair games and games from the cultural critique. The results indicate that the curricular reform of the State of Goiás develops on the one hand excluding the element of games and play and, on the other, framing the pair within the limits of a basic, prescribed, highly disciplinary and content-centric curriculum. The document mentions Physical Education as a curricular component of the area of Languages and its technologies, but either ignores the component as a constituent of the area or completely isolates it in suggestions of possibilities for organizing pedagogical work given as a priori.

**Keywords:** Games and Earrings. Curriculum Restructuring. SEDUCE /GO. Culture.

---

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3134566984579118>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3675-167X>. E-mail: [alciocri@gmail.com](mailto:alciocri@gmail.com)



## Introdução

É no jogo jogado que o ser em si, recluso em ideologias antiquadas e anacrônicas, tautológicas e estúpidas, conforme análise gramsciana, transcende, faz-se sujeito coletivo e converte-se em unidade de interesses. O movimento ludista, a reação dos trabalhadores ao mecanismo fraudulento e enganoso, portanto, ao ludibriar das máquinas em relação à tradição artesanal, nada mais é que a realização da solidariedade essencial dos trabalhadores em um período no qual ainda não haviam se desenvolvido as modernas estratégias para a disputa industrial.

No contexto no qual as greves políticas, ordeiras e disciplinadas pela burocracia sindical ainda não faziam parte do *ethos* trabalhista e a competição entre capital e trabalho era mediada exclusivamente pela violência, incitação, vaias e intimidação, os trabalhadores desenvolveram o que se pode chamar de uma fantasia lúdica real.

Ao evocar a fictícia personagem Ned Ludd como assinatura de todas as ações de quebra ou trapaça contra as máquinas, criaram mais que atitudes de enfrentamento contra o grande antagonista do trabalho no final do Século XVIII e início do XIX, produziram uma identidade de causa que ia além do imediato da destruição material.

As ações protagonizadas pela inspiração do idealizado Capitão Ludd tornaram-se no imaginário coletivo a possibilidade de resistência tática. De acordo com Hobsbawm, a “capacidade de manter as condições estáveis – por exemplo níveis de salários estáveis – contra o desejo perpétuo e bem anunciado dos patrões de reduzi-los ao nível da fome (HOBBSAWM, 2015, p. 32).

Conforme Thompson, (2012) entre 1790 e 1830 os operários ingleses se fizeram classe. Se constituíram como consciência coletiva na dinâmica do crescimento econômico sintetizado na máquina a vapor, bem como no movimento da vida social ou cultural, expressas nas ações das sociedades por correspondências e de auxílio mútuo dos sindicatos, das organizações políticas, dos periódicos e das correntes reformistas dos metodistas e dos jacobinos.

Nesse processo de auto-realização, a noção de não trabalho ganhou novos sentidos. “Entre 1790 e 1830, aos olhos dos ricos, as crianças empregadas nas fábricas eram “ativas”, “laboriosas” e “úteis”; elas eram mantidas afastadas de seus parques e pomares, e seus salários eram baixos” (THOMPSON, 2012).

Na Inglaterra do início dos 1800, de acordo com Thompson (2015) um ponto de convergência dos projetos culturais de metodistas e jacobinos foi a condenação de corridas de cavalo, vigílias, bailes, feiras, casas de jogos, tabernas e prostíbulos, canções profanas, contação de piadas, comentários jocosos e burlescos.

O turbilhão transformador da última metade do século XVIII na Europa, caracterizado por Hobsbawm (2005) como um circuito de simetria entre as revoluções econômicas e políticas, reverberou na Inglaterra do início do Século XIX como possibilidade concreta do tudo ou nada, da iminência de fato da perda tanto dos anéis como de todos os dedos.

O legado dos 1789 na França, a incômoda mas necessária existência de trabalhadores pobres, cada vez mais descontos e literalmente sem lugar em função da marcha da industrialização, bem como a promessa de o indivíduo definitivamente triunfar sobre toda e qualquer forma de coerção institucional ou vínculo tradicional, instituíram entre os ingleses uma espécie de consenso velado, qual seja, a sobrevivência de todos, condicionada à contensão das paixões, desejos e vontades de cada um.

O idealizado bem comum (sociedade) tornou-se uma espécie de marco zero na arena política inglesa, um ponto de convergência para o utilitarismo da disciplina fabril da classe manufatureira, para a vida confessional da doutrina metodista e para o código de ética de alguns dos primeiros líderes e cronistas do movimento dos trabalhadores, que ganharam notoriedade como propagandistas da autorealização pela autodisciplina e abandono da taberna. Muitos deles, tornaram-se inclusive intelectuais orgânicos do movimento contra o incômodo das “tabernas, feiras e quaisquer outras grandes concentrações de gente, fontes de ociosidades, rixas, sedição ou contágio.” (THOMPSON, 2015, p. 70).

A “adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é algo inato, “natural”, mas exige ser adquirido”, conforme

Gramsci (2006, p. 251), nasceu no interior da fábrica moderna e tornou-se princípio educativo de organizações culturais de diversos matizes ideológicos. A crença no desenvolvimento mediado pelo tripé esclarecimento, ordem e sobriedade tornou-se objeto de culto de instituições como Rotary Club, Maçonaria, Associações Cristãs de Moços (YMCA) e ordens jesuíticas.

A Associação Cristã de Moços, por exemplo, fundada na Inglaterra em 1844 viria a se notabilizar como uma das mais bem sucedidas organizações culturais de sistematização de passatempos alternativos à esses momentos de não trabalho considerados perniciosos. Seu movimento de criação de uma comunidade humana de justiça, com amor e reconciliação por meio da institucionalização do lúdico é parte nesse poderoso sistema civilizatório.

O fenômeno esportivo aparece com toda a força na Inglaterra como parte do esforço de conciliação nacional, que se fez também por meio de um grande projeto civilizatório. Além de uma ampla reforma parlamentar, da ação regressiva e moral metodista e do controle das organizações dos trabalhadores, como a Sociedade Londrina de Correspondência, a Inglaterra vitoriana elegeu a pulsação contida, a ressignificação dos esportes e do lúdico competitivo como alternativas à brutalidade dos jogos de lutas, das caçadas, das brigas entre animais, dos desafios, do enfrentamento de feras, das danças e cantos profanos, dos banhos nus, dos motins constantes, da turba e até do costume de venda de esposas em feiras. “A Sociedade de Auxílio Mútuo de todos os Ofícios tinha uma regra semelhante a respeito dos “acessos de raivas” nos jogos de dama, e uma multa para todo membro que deixasse de denunciar um companheiro [...]” (THOMPSON, 2012, p. 392).

No Século XIX a ideia de educação por meio de passatempos esportivizados não só se manteve viva como também passou a incluir as grandes massas de trabalhadores. A seleção/adaptação dos antigos passatempos em atividades esportivas altamente controladas foi fundamental para a pacificação da Inglaterra em um contexto de industrialização e consequente processo de formação das classes fundamentais. O antídoto para o controle dos ânimos revolucionários foi a esportivização do lúdico. A experiência revolucionária francesa do final dos 1800, correspondia à época a uma história tão recente e tão traumática que a Inglaterra vitoriana fez questão de cuidar para que não se repetisse em seus domínios.

Nesse processo o Movimento Ginástico Europeu que conforme Soares (1998, p. 20) “balizou o pensamento moderno em torno das práticas corporais que se constituíram fora do mundo do trabalho, trazendo à ideia de saúde, vigor, energia e moral coladas à sua aplicação” na Inglaterra se desenvolveu por meio do jogo esportivizado.

Se os jogos e as fraternias, conforme Enguita (1989) foram fundamentais para a integração das futuras gerações nas relações sociais de produção das comunidades originárias, o jogo esportivizado constitui-se em importante artifício de iniciação da infância e juventude na estrutura de sentimentos do sujeito coletivo das sociedades de classes. “Da Inglaterra, o esporte se espalha por todo o mundo e torna-se a principal expressão da cultura corporal e das ocupações de lazer” (ASSIS, 2001, p. 76).

Nesse processo de conversão do jogo, do brinquedo e das brincadeiras aos limites de uma cultura corporal regulada pelo gesto técnico e pela convenção da regra, a escola foi fundamental. A instituição interpretada por Antônio Gramsci como uma das mais bem sucedidas organizações culturais da Era Moderna, desde o final dos anos 1800, vem se notabilizando pela excelência na tarefa de instruir, disciplinar e doutrinar o corpo por meio da racionalidade da performance olímpica.

A Lei ‘Metade trabalho e metade escola’, os internatos, as *workhouses*, os *Schools of Industry* ou *Colleges of Labour*, as *Sunday Schools*, as *public schools* e uma diversidade de instituições de ensino que foram surgindo em toda a Europa e nas Américas, inspiradas nesses modelos e nas chamadas pedagogias científicas, instituíram uma noção nova e limitada da ideia de passatempo ou recreio.

Grande parte do folclore, dos folguedos, do senso comum ou consciência primitiva, isto é, a cultura dos grupos sociais marginalizados pela Revolução Burguesa foi ressignificado no interior da escola. Conforme Gramsci, pelas imagens universais e pelas impressões globais da linguagem corporal, as danças dos negros expatriados pelo tráfico negreiro, por exemplo, comunicavam no final do século XIX e início do século XX uma matriz civilizatória de grande poder ideológico. Como a

simples proibição não era capaz de impedir esse tipo de diálogo, vide o esforço do Estado brasileiro em tornar ilegal o jogo dos capoeiras entre 1890 e 1937, coube à escola dar um trato pedagógico ao Movimento dos negros. Depois de um violento processo de despolitização, ou seja de esvaziamento de seus princípios ideológicos, a capoeira em versão folclore, modalidade esportiva ou mesmo Educação Física tornou-se prática corporal no interior da escola.

Para Gramsci (2001) a escola moderna desenvolveu-se em torno de uma pedagogia mecanicista e idealista. Transformou o “certo” da cultura burguesa ocidental em “verdadeiro” na consciência das crianças e o “errado” das culturas originais em “falso”, mito, folclore. Nesse sentido, dissociou-se da vida e quebrou a unidade entre instrução e formação. Especializou-se em instruir em sentido restrito, isto é em oferecer instruções.

Nessa redução, todo o complexo cultural passou a ser equacionado em programas altamente retóricos, burocráticos, disciplinares e maquinais, centrados em definições muitas vezes anacrônicas ou fossilizadas, sem julgamento e análise estética ou filosófica. “Há a abstração determinada por um intoxicação matemática” (GRAMSCI, 1978, p. 123).

Partindo desse mapa conceitual que permite compreender como o jogo e o brinqueado vão se constituindo em elementos da cultura corporal da sociedade ocidental, é possível demonstrar o lugar do lúdico no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

## Metodologia

A síntese que ora se apresenta é fruto de uma investigação que parte da busca de uma compreensão ampliada do que historicamente vem sendo vivido, sentido e conceituado como jogos e brincadeiras. Discute, portanto, como os homens em sua práxis ininterrupta de construção e reconstrução da vida vão atribuindo significados novos à relação trabalho/não trabalho. Essa é a premissa inicial e indispensável para o desenvolvimento da análise que se desenvolve com o propósito de verificar o lugar do lúdico no Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Nesse sentido, trata-se de um movimento investigativo de natureza qualitativo que se faz em dois movimentos. O primeiro, uma pesquisa bibliográfica na qual se apresentam os marcos teórico-metodológicos e a matriz epistemológica que baliza todo o diálogo com o par jogos e brincadeiras. O segundo, uma análise de conteúdo dos documentos *Currículo de Referência (2012)* e *Reestruturação Curricular (2009)*, duas sínteses normativas da Secretaria Estadual de Educação de Goiás para a organização do trabalho pedagógico em todo o Estado. O *Currículo de Referência (GOIÁS, 2012)*, trata-se de “um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre”, enquanto a *Reestruturação Curricular* corresponde à Matriz Curricular da educação básica do Estado de Goiás, organizada em 7 cadernos didáticos específicos para cada componente curricular.

No primeiro movimento investigativo o par jogos e brincadeiras são discutidos enquanto sínteses históricas, portanto são compreendidos como fato e conceito. Por assim dizer, a matriz de análise central é a concepção de cultura de Antônio Gramsci. No segundo movimento o esforço é de situar historicamente os dois documentos de modo a tentar evidenciar como o sentido dado à Cultura corporal, mais especificamente ao par jogos e brincadeiras guarda uma certa relação com a conjuntura político-econômica que organiza a reforma do sistema de ensino goiano no final dos 1990 e anos 2000.

## Fora de disputa: o Currículo de Referência exclui os jogos e as brincadeiras

Em 2011 a Secretaria de Estado da Educação de Goiás adere formalmente às diretrizes das reformas educacionais que desde os anos 1990 passam a ser desenvolvidas no eixo Sul-Sudeste, como parte do esforço de adequação da educação básica do Brasil aos determinantes do padrão

de acumulação flexível ou toyotista, a chamada educação para empregabilidade, competitividade e flexibilidade.

O 'Pacto pela Educação em Goiás' inaugura o ciclo de alinhamento das políticas educacionais do Estado ao movimento dos reformadores empresariais da educação. A ação de classe dos grupos econômicos privados no sentido de estabelecer currículos de referência, diferenciação escolar, pagamento por mérito, privatização, testagem, responsabilização e princípios da administração gerencial como os novos marcos regulatórios dos sistemas públicos de ensino. "A Lei n.º 17.402, de 6 de setembro de 2011, que instituiu o chamado 'Pacto Pela Educação', [...] atrelou o funcionamento da escola pública de Goiás à mesma racionalidade que vem sendo fomentada mundialmente pelos grandes financiadores do capitalismo" (MAGALHÃES E CRUZ, 2018, p. 12).

O 'Currículo Referência da Rede Estadual em Goiás' corresponde à materialização desse movimento na esfera da organização curricular.

Será um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos os estudantes (GOIÁS, 2012, p. 8).

Portanto, explicitamente concebe a organização do trabalho pedagógico segundo a perspectiva da seriação anual, disciplinamento, distribuição bimestralizada dos conteúdos e padronização.

Trata-se de um detalhado manual de procedimento para a organização do trabalho pedagógico, no qual se indica textualmente o sentido de todas as ações docentes. Da expectativa de aprendizagem, passando pela definição prévia de eixos temáticos, até a escolha dos conteúdos bimestre a bimestre, série por série, do primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro do Médio, tudo é uniformizado.

Ainda que o documento seja apresentado como orientação para a atividade docente, mesmo que faça menção à possibilidade de professores e instituições de ensino ampliarem o currículo mínimo a partir das realidades específicas, no limite o que se tem é um documento em formato guia programático impositivo e determinante de toda a prática pedagógica. Ao se indicar, por exemplo, que no primeiro do ano Ensino Fundamental todas as crianças de todas as escolas públicas do Estado deverão no primeiro bimestre letivo "representar através de desenho uma história ouvida" ou mesmo "reunir em grupos nomes que iniciam com a mesma letra", o *Currículo Referência* acaba praticamente dizendo o que e como deverá ser feito. Algumas das diversas Expectativas de Aprendizagens acabam se convertendo praticamente em proposição direta de atividade.

Considerando que para cada série são definidos em média cerca de 20 Expectativas de Aprendizagem por bimestre letivo, pode-se muito bem inferir que a liberdade de ampliação curricular local não vai muito além da retórica. A minuciosa prescrição, a cada 2 aulas de 50 minutos uma Expectativa de Aprendizagem distinta, funciona como um poderoso controle de todo o processo, dificultando sobremaneira a possibilidade de inserção de elementos curriculares para além dos preconcebidos.

O chamado 'Pacto pela Educação' institui um contínuo de testes e 'simulados' que além de modularem a relação Bimestre, Expectativa de Aprendizagem, Eixos Temáticos e Conteúdos, acaba por reduzir o número de dias letivos dedicados à práxis propriamente dita. Isso porque, a reforma goiana institui um sistema de aferição de índices, organizado segundo a lógica da prova como momento dia "D", isto é como ação dissociado na organização do trabalho pedagógico.

Mas, para além do evidente imediato do jogo proposto pelo Currículo Referência de Goiás, que reproduz em nível local o movimento internacional de apropriação privada do fundo público destinado à educação e institucionaliza o controle externo de metas, gestão, conteúdos tanto da Educação Básica, cabe questionar qual o lugar do jogo, elemento da Cultural corporal, no Base Curricular goiana?

Por mais paradoxal que possa ser a resposta, ela é simples. Não há lugar para a Cultura corporal no Currículo Referência da Secretaria de Estado da Educação em Goiás. O Documento apresentado como base comum essencial "(...) em consonância com as atuais necessidades de

ensino identificadas (...) nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e (...) nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais” (GOIÁS, 2012, p. 8), estranhamente exclui a Educação Física e todos os seus elementos.

Linguagem e códigos	
Língua Portuguesa . . . . .	12
Língua Inglesa . . . . .	69
Língua Espanhola . . . . .	90
(GOIÁS, 2012, p.7)	

Ainda que faça menção à busca de uma base única em concordância com a matriz curricular do Estado de Goiás (Caderno 5), isto é, com uma série de cadernos didáticos (Matrizes Curriculares – Currículo em *Debate*), produzidos pela Secretaria de Educação de Goiás em parceria com a Fundação Itaú Social e a ONG CENPEC em 2009, o *Currículo Referência* de 2012, conforme literalmente explicita seu sumário, organiza a Área Linguagens e Códigos sem os componentes curriculares Artes e Educação Física. Restringe-se à Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

Em nenhum trecho do Documento aparece a Educação Física como componente curricular, nem mesmo isolada sob a forma de disciplina ou prática, como normalmente ocorria nos diversos documentos curriculares editados antes da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96), quando da pragmática da Educação Física concebida como atividade.

Todavia, considerando como sugere a Secretaria Estadual de Educação de Goiás que o *Currículo Referência* não seja uma ruptura programática com a política anterior, expressa no documento *Reorientação Curricular*, mas sim uma complementação, um desenvolvimento e que portanto os elementos da Cultura corporal estejam assegurados, conforme determina a LDB de 1996, cabe continuar questionando qual o sentido dos jogos e brincadeiras nas Referências Curriculares da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Como o ‘mais avançado’, o *Currículo de Referência*, não responde, ou melhor nega o elemento, é necessário que se estenda a questão às Matrizes Curriculares expressas nos *Cadernos Didáticos Currículo em Debate* (2009).

## Os jogos e brincadeiras na reforma Cadernos Didáticos: Currículo em Debate

Em perfeita sintonia com a racionalidade que organizou a relação tempo, espaço, lazer e lúdico, os jogos e as brincadeiras nos *Cadernos Didáticos* da SEDUC/GO são enquadrados segundo a pragmática do programa, isto é, centralizado, burocrático e disciplinar. A perspectiva de uma base comum obrigatória, ordenada a partir de bimestralização de conteúdo, unidade de eixos temáticos, expectativas de aprendizagem e sequencias didáticas, autoriza a constatação.

Como todos os demais elementos da Cultura corporal que são pré-selecionados como conteúdo para o manejo nas aulas de Educação Física de todas as escolas do Estado de Goiás, o jogo é concebido como conhecimento historicamente acumulado que deve ser assimilado pelos estudantes pela mediação de um plano de ensino centrado no desenvolvimento de habilidades, na experimentação e em vivências. “(...) ‘Experimentar’ e ‘vivenciar’ são termos utilizados aqui no sentido de praticar ou fazer” (GOIÁS, 2009b, p. 103), enquanto habilidade é pensada como aptidão e capacidade de desenvolver aspectos técnicos, gestos motores, atividades físicas e de identificar, compreender, explicar, refletir e generalizar.

Ainda que concebido com obra cultural, elemento de um processo histórico e social de criação de um mundo humano, o jogo é prescrito como conteúdo, como saber proveniente de lugares distintos “tanto da cultura popular como do conhecimento sistematizado” (GOIÁS, 2009b, p. 104) que por isso deve se legitimar como elemento da Matriz Curricular. Além da quebra da unidade entre cultura e conhecimento, da reprodução de uma noção estratificada de cultura, a prescrição do jogo séria à séria, dos anos iniciais ao último ano do Ensino Fundamental, segue um padrão praticamente único. Organiza-se em torno de dois conteúdos (Jogo e Tipos de jogos), dois

Eixos Temáticos (Jogos e brincadeiras da cultura popular) e quatro Expectativas de Aprendizagem (Identificar, Vivenciar, Compreender, Criar, Registrar).

A despeito de a Reorientação Curricular (2009c, p. 103) dialogar com uma compreensão ampliada do sentido dos jogos e brincadeiras no interior da escola, instituindo como princípio “compreender os jogos e brincadeiras populares que estão permeados de intenções e significados diferentes, de acordo com sua origem sociocultural”, o enquadramento do tema nos limites da conteudização série à série do componente curricular Educação Física, acaba resvalando para a dimensão culturalista. Portanto, para o manejo dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física enviesado pela ideia do culto ou renovação constante da tradição, muito comum nos planos de ensino centrados em atividades ou na reprodução acrítica dos chamados jogos e brincadeiras tradicionais.

Desse modo, o jogo como elemento em si, como atividade para experimentação e vivência, sobrepõe-se ao jogo como síntese histórica, potência de conhecimento, mediação explicativa de um sistema cultural. É o que se evidencia quando se analisa o sentido da grande maioria das expectativas de aprendizagem da Reorientação Curricular, comuns a todas as séries do Ensino Fundamental.

Identificar e vivenciar jogos e brincadeiras tradicionais - jogos e brincadeiras cantadas - jogos simbólicos - jogos sensoriais - jogos cooperativos - jogos pré-desportivos (...), conhecer e praticar jogos de tabuleiros (dama, xadrez, ludo, etc.), conhecer e praticar os jogos e brincadeiras da família, das diferentes regiões brasileiras e de outros países, participar de festivais de jogos com ênfase na ludicidade e na cooperação, registrar os conhecimentos aprendidos. (GOIÁS, 2009b, p. 108).

Portanto, o jogo idealizado em uma perspectiva histórico-cultural, porém ainda altamente centrado no eixo transmissão/assimilação, conforme se apreende dos chamados Cadernos Sequencias Didáticas – Convite à ação. Os jogos e brincadeiras pensados como instrumentos educativos em si, uma classificação tipológica dos jogos (educativos, tradicionais, cooperativos, indígenas, etc) e a experimentação ou vivência de jogos dos povos indígenas.

É exatamente essa a proposição de organização do trabalho pedagógico para o eixo temático jogos e suas manifestações culturais da componente curricular Educação Física para turmas de 8º ano do Ensino Fundamental. A cultura indígena como objeto de culto, a colonização como detalhe do conjunto conceitual e nenhuma menção ao processo de aculturação. É esse o sentido dados aos jogos e brincadeiras indígenas, atividades para vivência e experimentação prática.

Ainda que não seja a intensão, tendo em vista boa parte do conjunto teórico que fundamenta a Reorientação Curricular, a prescrição induz à uma metodologia de trabalho pedagógico que organiza o jogar e o brincar a partir de uma racionalidade instrumental. Além de serem enquadrados em um tempo e espaço muito preciso e regulado, o momento Educação Física, de serem elencados quase à guisa de receituário, são organizados segundo a lógica do idealismo científico moderno que conforme entendimento gramsciano assenta-se na redução do fato (ôntico) ao conceito (ontológico) e na transformação do conceito em verdade absoluta, matriz, currículo. O que de acordo com Gramsci constituiu-se em princípio educativo da escola moderna.

Conforme o autor isso acabou por restringir as possibilidades do trabalho/educação, tendo em vista que nessa perspectiva de currículo como um a priori a ideia de fato e conceito perdem o sentido de unidade dialética e a práxis torna-se um desafio ainda mais complexo, tendo em vista a relação desequilibrada entre prática e teoria.

Nesse sentido, o jogo de uma nação indígena, por exemplo, deixa de ser concebido como elemento anunciador de um sistema cultural que expressa uma relação equilibrada entre fato e conceito e reduz-se a objeto em si. A ideia de cultivo, experimentação e vivência limitada e condicionada pelos limites da aula de Educação Física sobrepõe-se ao jogo como mediação explicativa de uma realidade que dialeticamente se esconde e se revela em uma experiência lúdica.

Uma base curricular bimestralizada, com foco no conteúdo e na criação de “uma situação

de ensino e aprendizagem planejada, organizada passo a passo e orientada pelo objetivo de promover uma aprendizagem definida” em formato sequencias didáticas para a Educação Física, tal qual preconiza o Caderno 6.4 da *Reorientação Curricular de Goiás* (2009b, p. 13), tende a enclausurar o trabalho pedagógico na dimensão fato X conceito, prática X teoria, no que se pode chamar de antipraxis, ainda que esse não seja o propósito.

Pode se dizer que esse também é o sentido do jogo no Ensino Médio no documento de referência. Apresentado como linguagem, como elemento da Cultura corporal, mas altamente enquadrado em um caderno específico, isolado, *Caderno 7 – Educação Física*.

Mesmo com as Diretrizes Curriculares Nacionais apontando para a necessidade de um Ensino Médio ressignificado, estruturado a partir da perspectiva da superação da fragmentação do conhecimento em blocos estanques e da articulação dos saberes em grandes áreas interdisciplinares, a *Reorientação Curricular de Goiás*, até menciona a Educação Física como componente curricular da Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mas reúne os elementos da Cultura corporal em um espaço fechado e à parte em relação aos demais componentes.

A despeito de o documento *Reorientação Curricular* acenar para a necessidade de superação do predomínio da esportivização da Educação Física, concebendo inclusive a Cultura corporal como matriz de referência para a organização do trabalho pedagógico nas unidades de ensino, os elementos jogos e brincadeiras não são sugeridos como eixos temáticos próprios. Aparecem apenas como temas do eixo sociedade, esporte e lazer.

Tal qual se postula para o Ensino Fundamental, o jogo no Ensino Médio é pensado na perspectiva do conteúdo, do artefato que deve ser experimentado, transmitido de geração à geração. Portanto, também como obra cultural com valor educativo em si, conforme se apreende da competência esperada do eixo temático sociedade, esporte e lazer: “Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propõe”. (GOIÁS, 2010, p. 23).

A experiência lúdica é limitada pela racionalidade temática preconcebida. O jogo segundo a objetividade de uma classificação aleatória, tipológica e prescritiva. “Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.” (GOIÁS, 2010, p. 23) Por assim dizer, os jogos controlados como conteúdos sistematizados a serem transmitidos como legados históricos com o poder de desenvolver nos jovens competências colaborativas. Pelo menos essa é a única competência definida no Caderno 7 para o trabalho com os jogos e brincadeiras.

## Considerações Finais

À medida que vai se anunciando o século XXI vai também oferecendo as condições para as primeiras sínteses acerca de como os elementos da cultura corporal vem se institucionalizando como perspectiva de Educação Física. Se os anos 1990 caracterizam-se pela crise de legitimidade da Educação Física escolar, até então centrada quase que exclusivamente no paradigma do esporte de rendimento, os anos 2000 vão se caracterizando pela sistematização de uma série de documentos que concebem a Educação Física escolar em uma perspectiva ampliada, isto é,

[...] reflexão sobre a cultura corporal, [que] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizados pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 37 - 39)

As demandas sociais, políticas e econômicas de um mundo em acelerado ritmo de transformação no início do século XXI, além de colocarem em xeque o paradigma da Educação Física centrada na concepção de atividade em sentido estrito, rendimento e utilitarismo biomecânico, impuseram à Área a necessidade de se reinventar no interior das instituições de ensino.

Ao imperativo do disciplinamento, inculcação moral e seleção/exclusão, repetição e padronização impôs-se a necessidade da problematização, o princípio da práxis e a estética da

sensibilidade. O estímulo “a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade” (BRASIL, 2006, p. 215).

A legitimidade da Educação Física como componente curricular da educação básica passou a depender desse movimento. Em um contexto de escolarização inclusiva, pensada para atender todas as diversidades culturais, com atenção especial para os grupos socioeconômicos mais vulneráveis, conforme orientação de praticamente todos os acordos mundiais multilaterais do final do século XX e início do XXI, não faria mais sentido a organização do trabalho pedagógico em Educação Física centrada somente no desenvolvimento de valências motoras, habilidades técnicas e seletividade.

Tornou-se necessário “oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos [...]” (BRASIL, 2013, p. 145).

Em se tratando da relação Educação Física e Ensino Médio a questão tornou-se ainda mais complexa, considerando o conflito que passou a mediar a relação entre o Novo Ensino Médio (Ensino Médio Inovador) ancorado no tripé trabalho, cultura e ciência e as concepções de Educação Física herdeiras do antigo Segundo Grau, centradas em treinamento de modalidades esportivas.

Tornar-se componente curricular integrada à proposta pedagógica da escola a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), sendo inclusive deslocada para a área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme as novas Diretrizes do Ensino Médio, além de intensificar o debate sobre o sentido da Educação Física no interior da escola, especialmente do Ensino Médio, deu um novo *status* aos seus elementos no interior dos sistemas de ensino, especialmente ao elemento jogos e brincadeiras. A Educação Física do Ensino Médio passou a ser concebida como o lugar de “[...] valorizar [...] as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer [...]” (BRASIL, 2013, p. 145).

Pelo menos a tônica dos inúmeros programas de reorientação curricular das diversas secretarias estaduais e municipais de educação em todo o país passou a ser a inclusão dos jogos e brincadeiras segundo a perspectiva de cultura como processo. A experiência lúdica passou a ser compreendida como mediação explicativa dos diversos sistemas culturais e não apenas como conjunto de atividades ordenadas a partir da premissa da disputa e da submissão do outro, historicamente inculcado como oponente e adversário.

O jogar “com” ao invés do jogar “contra” tornou-se possibilidade heurística, potência de percepção e compreensão da realidade. Mais que atividades lúdicas, mediadas pela lógica do adestramento físico/moral e do entretenimento, os jogos e as brincadeiras passaram a ser concebidos como elementos com significados culturais, valores e sentidos.

Os Jogos carregam as intenções lúdicas de cada prática corporal desenvolvida no campo das transformações culturais. [...] os Jogos, como conteúdo, representam a possibilidade da singularidade, do algo descoberto, aquilo que representa a identidade dos grupos. Os traços da África, da Europa e do índio estão presentes no despojamento corporal, desde os Jogos dançantes até a simulação de combate, de festas religiosas, e nos ritos sagrados de produção e sustentação da vida, como o plantio e a colheita. Os Jogos são, ao mesmo tempo, tradição e consolidação de identidades, criação e transformação permanentes; são as marcas dos acordos coletivos (BRASIL, p. 229-230, 2006).

Nesse sentido, de conteúdos com valor em si, foram deslocados para a condição de elementos da Cultura corporal que se desenvolvem em temáticas diversas infundáveis e articuladas com os demais elementos.

Portanto, considerando o diálogo que a Reorientação Curricular de Goiás tenta estabelecer com o movimento de ressignificação do Ensino Médio, não se pode deixar de reconhecer que existe um grande esforço de redefinição do sentido do jogar e do brincar. No entanto, o grande nó que ainda persiste é deslocar o par da condição de conteúdo institucionalizado, isolado no tempo/

espaço disciplina Educação Física, conforme se apreende no Caderno 7. Ainda persiste o desafio de se pensar o lúdico a partir da perspectiva da contextualização, da interdisciplinaridade e da crítica cultural. O que só se conseguirá quando a noção de disciplina for substituída pela ideia de componente curricular articulada a uma grande área de conhecimento. No caso específico, a área de Linguagens.

A Reorientação Curricular até faz referência à organização em áreas, contudo o que prevalece é apresentação disciplinar dos saberes. Os jogos e as brincadeiras permanecem enquadrados nos limites de um currículo de referência bimestralizado e de uma base curricular prescrita em minúcias, inclusive em modelos de sequências didáticas para o lugar aula. Nesse sentido, perdem o caráter de potência de recreação, recreio que expressa uma consciência coletiva e refunda uma comunidade, tornam-se reféns do escolasticismo que se expressa na forma definição/classificação.

## Referências

ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte: possibilidade da prática pedagógica**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o ensino médio**. Vol., 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

E.P. Thompson. **A formação da classe operária inglesa, 1: a árvore da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

E.P. Thompson. **A formação da classe operária inglesa, 2: a maldição de Adão**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GOIÁS. (Estado) Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, 2012. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

GOIÁS. Secretaria da Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Currículo em debate. Sequências didáticas – Convite à Ação**. Educação Física. 6.4. 2009a.

GOIÁS. Secretaria da Educação. **Reorientação Curricular. Ensino Médio. Educação Física - 7**. 2009b.

GOIÁS. Secretaria da Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Currículo em debate. Matrizes Curriculares. Convite à Ação. Caderno 5**. 2009c.

GOIÁS. Secretaria da Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Currículo em debate. Sequências didáticas – Convite à Ação**. Educação Física. 7.4. 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOBBSAWM, Eric. **Os trabalhadores**: estudo sobre a história do operariado. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do capital**: 1848 – 1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MAGALHÃES, Alcio Crisóstomo ; CRUZ, José Adelson. O “Pacto pela Educação” e o mistério do “Todos”: estado social e Contrarreforma burguesa no Brasil. *In: Educ. rev. [online]*, v. 34, p. 1 - 24, 2018.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

Recebido em 13 de dezembro de 2019.

Aceito em 14 de março de 2023.